Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск сорок пятый. Часть 5.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305

9 772311 130004

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 7.11.2014. Подписано к печати 29.10.2014.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Обл. - изд. арк. 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)
РИО КГУ ул. Севастопольская, 2, г. Ялта,
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЁЖИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
РВУЗ „КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ”
(г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология

45 (5)

Ялта
2014

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” от 29 октября 2014 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО КГУ, 2014. – Вып. 45. – Ч. 5. – 364 с.

Редакционная коллегия:

А. В. Глузман	**– профессор, доктор педагогических наук, академик НАПН Украины;**
Н. Я. Игнатенко	**– профессор, доктор педагогических наук;**
В. С. Заслуженюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Л. И. Редькина	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Г. Е. Гребенюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Н. В. Горбунова	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Е. В. Везетиу	**– кандидат педагогических наук;**
С. Д. Максименко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
Т. С. Яценко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
В. А. Семиченко	**– профессор, доктор психологических наук;**
А. В. Фурман	**– профессор, доктор психологических наук;**
Е. Ю. Пономарёва	**– профессор, кандидат психологических наук.**

Свидетельство о государственной регистрации печатного средства массовой информации Министерства Юстиции Украины серия КВ № 15372-3944 ПР от 12.06.2009 г.

Утвержден Президиумом ВАК Украины как специализированное издание по специальности „Педагогика и психология” (Постановление № 1-05/4 от 14.10.2009 г.).

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Журнал зарегистрировано в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:

В. М. Ефимова **– доцент, доктор педагогических наук;**
Н. В. Якса **– доцент, доктор педагогических наук.**

© РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта), 2014 г.

Для заметок

Для заметок

УДК: 372.12:370.13.42

Абрамович Татьяна Викторовна
Ровенской областной институт последипломного педагогического образования (г. Ровно)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Анотація. У статті висвітлено питання відмінностей у професійній діяльності соціального педагога, соціального працівника та фахівця із соціальної роботи. Дано визначення поняттю «соціальний» та окреслено завдання, які виконує соціальна педагогіка. Розмежовано мету, об'єкт та завдання діяльності соціального педагога та соціального працівника. Зазначено кваліфікаційні завдання та обов'язки соціального педагога, які необхідні для його професійної діяльності, об'єктом якої є діти та молодь, що потребують допомоги й підтримки у процесі соціального становлення.

Ключові слова: соціальний педагог, соціальний працівник, фахівець із соціальної роботи, мета, об'єкт, завдання соціально-педагогічної діяльності.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов различий в профессиональной деятельности социального педагога, социального работника и специалиста по социальной работе. Дано определение понятию «социальный» и задачам, которые выполняет социальная педагогика. Акцентировано внимание на различиях цели, объекта и задач деятельности социального педагога и социального работника. Отмечено квалификационные задачи и обязанности социального педагога, которые необходимы для его профессиональной деятельности, объектом которой являются дети и молодежь, которые нуждаются в помощи и поддержке в процессе социального становления.

Ключевые слова: социальный педагог, социальный работник, специалист по социальной работе, цель, объект, задачи социально-педагогической деятельности.

Annotation. The article highlights the issue of differences in professional work of social pedagogue, social worker and specialist in social work. The definition of concept "social" is given, and the objectives performed by social pedagogy are outlined. The purpose, object and tasks of social pedagogue and social worker are differentiated. The social worker qualification tasks and responsibilities, which are necessary for their career, the subject of which are children and young people who need help and support in the process of social development, are indicated.

Key words: social pedagogue, social worker, social work specialist, purpose, object, objectives of social and educational activities.

Введение. Потребность в социальной педагогике как деятельности, направленной на социальную защиту, социально-педагогическую помощь отдельному человеку и социальным группам, которые оказались в тяжелом положении, возрастает в условиях социально-экономического и духовного кризиса. Вместе с тем, если думать на перспективу, в процессе стабилизации общества, наряду с оказанием помощи, социальная педагогика будет решать задачи по созданию и поддержке конкретной социальной среды для всех юных

граждан, гуманизации взаимоотношений и содействия социальному становлению личности на разных возрастных этапах, что требует целевой подготовки социальных педагогов, которые обладают необходимыми знаниями и умениями.

Сегодняшний день требует устойчивых мотивационных установок, высоконравственных принципов субъекта, любви и уважения к людям, умение понимать других. В связи с этим, в процессе подготовки специалистов в области социальной педагогики важную роль играет формирование психологической готовности к профессиональной деятельности, приобретение особого качества – чуткого, психолого и педагогически грамотного контакта с детьми и молодежью.

Цель статьи заключается в том, что бы охарактеризовать личность социального педагога как центральную фигуру социально-педагогической деятельности учебного заведения.

Задачи, решенные в статье:

- раскрыто содержание, функциональные особенности и отличия в деятельности социального педагога, социального работника и специалиста по социальной работе;
- определены квалификационные характеристики социального педагога;
-обозначены цели и особенности социально-педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Поскольку социальная педагогика выделилась из педагогики, то по своей сути она исследует те же процессы, что и педагогика, но в определенном специфическом аспекте.

Понятие «социальный» (от лат. socialis – общий, общественный) характеризует все, что связано с общностью людей, различными формами их общения и взаимодействия. Поэтому в социальной педагогике выделяются те аспекты и явления, связанные с вхождением ребенка в социум, приобретением им определенного социального опыта, процессом его социализации [5, с.4]. Таким образом, социальная педагогика – это наука о социальном становление и развитие личности на основе педагогических возможностей различных социальных институтов.

Объектом социальной педагогики является процесс развития человека в социуме на основе всей совокупности социального взаимодействия. Предметом социальной педагогики является социальное воспитание, его цель, сущность, содержание, принципы, методы и формы реализации [5, с.5].

Социальная работа – профессиональная, целенаправленная деятельность в обществе через уполномоченные государственные и негосударственные социальные институты, которая направлена на создание социальных условий для полноценной жизнедеятельности и развития различных категорий населения (защита конституционных прав, свобод, интересов, удовлетворение культурных и духовных потребностей). Обеспечением социальной работы в общеобразовательных учебных заведениях занимается социальный педагог.

Должность социального педагога в учебных заведениях введена в 1990 году специальным решением коллегии Гособразования СССР «О введении института социальных педагогов». С распадом СССР в Украине не были продублированы документы в сфере социальной педагогики, поэтому в Законе «Об образовании» (1991) говорилось, что социально-педагогический патронаж осуществляется социальными педагогами, но профессия «социальный педагог»

Шостак И. И. **СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У БУДУЩИХ ФИНАНСИСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ** **319**

Яковлева В. А. **ОСОБЛИВОСТІ НАСКРІЗНОЇ ПРОГРАМИ ПРАКТИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»** **326**

Яшник С. В. **КОМПЕТЕНТІСТНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ ГАЛУЗЕВИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОЇ ГАЛУЗІ** **332**

ПСИХОЛОГИЯ

Король О. Ф. **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ** **343**

Рядинская Е. Н. **ВЛИЯНИЕ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА НА УРОВЕНЬ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ** **350**

Сейтасанов Ф. С. **КОГНИТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД - ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** **249**

Сергєєва В. Ф. **ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ** **256**

Сильченко В. В. **КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ІЗ ВАДАМИ РОЗВИТКУ ПРИ ПЕРЕХОДІ ДО ШКОЛИ** **267**

Соловйова О. В. **ТРАКТУВАННЯ МЕТОДУ НАВЧАННЯ СУЧАСНИМИ ПЕДАГОГАМИ-НАУКОВЦЯМИ** **274**

Терпелюк В. В. **УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ – УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ** **279**

Терпелюк С. І. **ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ** **286**

Тулегенова А. Г. **ИГРОВАЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ** **292**

Фазан В. В. **ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ ДУХОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРИ ЛАВРАХ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧ. XX СТ.)** **300**

Ширшова И. А. **СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА** **306**

Шмоніна Т. А. **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ** **313**

в Украине была введена в квалификационный перечень специальностей в 1996 году.

В связи с официальным введением в 1991 году в Украине должностей «социальный педагог», «социальный работник» и «специалист по социальной работе», и востребованностью этих специалистов условиями жизни, возникла необходимость выяснения содержания их подготовки. Вообще, вопрос о соотношении понятий «социальный педагог» и «социальный работник» еще окончательно не выяснено в современной социально-педагогической науке. Например, В. Бочарова отождествляет эти понятия. Однако, по верным определением большинства ученых (Б. Битинас, И. Зверева, А. Капская, Л. Катаева, Л. Коваль, С. Хлебик и др.) между социальным педагогом и социальным работником существует принципиальная разница [7, с. 49].

Социальный работник – это профессионально подготовленный специалист, который работает в государственных (негосударственных) социальных институтах и способствует созданию социальных условий для полноценной жизнедеятельности различных категорий населения, которые нуждаются в защите и поддержке.

Социальный педагог – это специалист, который осуществляет социально-педагогическую деятельность, объектом которой есть дети, молодежь, которые нуждаются в поддержке и помощи в процессе социализации как основного условия самореализации, самокоррекции, самоутверждения [5, с.112].

Социальный педагог – это специалист, занятый в сфере социальной работы или образовательно-воспитательной деятельности. Он организовывает взаимодействие образовательных и внеучебных учреждений, семьи, общественности с целью создания в социальной среде условий для социальной адаптации и благополучия в микросоциуме детей и молодежи, их всестороннего развития [1, с. 116].

Понятие «социальный работник» значительно шире по сравнению с термином «социальный педагог». К социальным педагогам относят людей, которые имеют специальное педагогическое образование и осуществляют свою деятельность преимущественно в школах и других образовательных учреждениях, то есть речь идет о специалисте, который работает с детьми и молодежью. А социальный работник, кроме непосредственной педагогической деятельности, профессионально может заниматься работой в любой другой социальной сфере (в отделах социального обеспечения, в воинских частях, на производстве, на биржах труда) и выполнять более широкие функции (помощи, защиты, реабилитации, охраны и т.п.).

В современной социально-педагогической науке, наряду с терминами «социальный педагог» и «социальный работник» существует еще и понятие «специалист по социальной работе». К данной категории можно отнести как социальных педагогов, так и социальных работников. Подтверждение этой мысли содержится в справочной и научно-педагогической литературе. В частности, в «Словаре-справочнике для социальных работников и социальных педагогов» под редакцией А. Капской [4, с. 27] записано: «Специалист по социальной работе – лицо, имеющее специальное образование и осуществляющее практическую социальную работу с различными категориями детей и молодежи, и социальными группами».

«Специалист по социальной работе, – говорится в «Социальной педагогике» под редакцией Л. Коваль, И. Зверевой и С. Хлебик – социальный

работник или социальный педагог, занятый в сфере социальной работы, образовательно-воспитательной, культурно-досуговой деятельности, который имеет специальное образование, специальную квалификацию, знания и опыт социальной работы с отдельными группами людей » [2, с.217].

Среди ученых существуют и другие подходы к толкованию понятия «специалист по социальной работе». Например, А. Холостова отмечает, что «понятие «специалист по социальной работе» – эквивалент принятому в мире понятию «социальный работник» [6, с. 214]. Стоит также отметить, что далеко не во всех странах мира сегодня существует понятие «социальный педагог». Например, в современной Англии существует «социальный работник» и «специалист по работе с молодежью». А во Франции функции социальных педагогов выполняют «социальные курьеры». К их числу относятся: воспитатели раннего детства, воспитатели по предупреждению преступности среди молодежи, советники по социальной и семейной экономики, специалисты по социокультурной деятельности и секретари по медицинской социальной работе. В отличие от Англии, в Германии «социальный педагог» – это единственное и общее название профессии для всех, кто «специализируется по социальной работе».

Однако следует подчеркнуть, что социальная работа и социальная педагогика имеют свою цель, объект и предмет.

	Социальная работа	**Социальня педагогика**
Цель	Социальная защита, социальная помощь, социальная поддержка, социальное обслуживание и др.	Социально-педагогическая оценка (экспертиза), социальное развитие, социальное воспитание, их коррекция и реабилитация, исправление и перевоспитание
Объект	Человек, имеющий социальную проблему, которую не может решить самостоятельно	Человек, требует социально-педагогической помощи. Социально-педагогическое прогнозирование, оценка (экспертиза)
Предмет	Оказание материальной помощи, социальная защита человека, процесс консультирования, процесс социального обслуживания человека с особыми потребностями и др.	Социально-педагогический процесс развития, воспитания, коррекции или реабилитации и др. Методы и методики проведения социально-педагогического прогнозирования, оценки (экспертизы)

В определенных аспектах социальная работа и социальная педагогика могут совпадать и пересекаться. Однако реализуют они свою цель соответствующими, присущими только им, методами и средствами.

Не подвергается сомнению, что одним из ведущих микрофакторов социализации ребенка являются институты социального воспитания. И приоритетное место среди них принадлежит школе. Однако необходимо отметить, что в общеобразовательное учреждение ребенок приходит как личность, которая развивается и формирование которой уже началось в семье, группе сверстников, ближайшем микросоциуме. Поэтому довольно часто процесс социализации личности в условиях общеобразовательных учреждений сопровождается появлением различных социально-педагогических проблем в

Марчук О. О. **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАТУТІВ ЛЬВІВСЬКОГО ТА РІВНЕНСЬКОГО ВІДДІЛЕНЬ „ПРОСВІТИ” (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)** **191**

Міщинська І. В. **ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ТЕХНІЧНОГО ПИСЬМА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ** **196**

Мірошниченко В. М. **ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ** **201**

Мустафаева Л. Ф. **МАСТЕР-КЛАСС, КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН** **206**

Михнюк М. І. **СТАН РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ** **211**

Нерух Т. В. **УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИДИКАТОРОВ РАЗВИТИЯ** **217**

Падерин А. В. **ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ** **226**

Пригодий Н. А.
Павлюк Л. В. **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН** **236**

Прохорчук О. М. **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ** **243**

Киенко-Романюк Л. А. **ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЗАДАНИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **141**

Козубцов И. Н. **АЛГОРИТМ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У АСПИРАНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **147**

Колесниченко Н. Ю. **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ** **155**

Кравец Е. А. **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ** **163**

Лебідь І. Є. **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ УКРАЇНІЗАЦІЄЮ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ** **167**

Литвиненко О. М. **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ** **174**

Лугин И. А.
Фильцова М. С. **МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОГОВОРЯЩИМ СТУДЕНТАМ** **181**

Марковская О. Е.
Хабрат Н. И. **СОВРЕМЕННЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ** **186**

детской и подростковой среде, особенностей взаимодействия ученического и педагогического коллективов, трудностей подросткового возраста, связанных с осознанием и пониманием ими собственного «Я»-образа. Все это вызывает необходимость организации социально-педагогической работы с воспитанниками общеобразовательных учебных заведений, которую должен осуществлять квалифицированный специалист. Им сегодня выступает социальный педагог, который является специалистом соответствующей квалификации, объектом деятельности которого есть дети и молодежь, которые нуждаются в помощи и поддержке в процессе социального становления.

Обращая внимание на приказ Министерства образования и науки Украины от 01.06.2013 №665 «Об утверждении квалификационных характеристик профессий (должностей) педагогических и научно-педагогических работников учебных заведений», социальный педагог должен выполнять следующие задачи и обязанности: изучать, обобщать и внедрять в работу новые методы обучения и воспитания; вести документацию в отношении детей, нуждающихся в социальной реабилитации: их личные дела, переписку с органами исполнительной власти, субъектами профилактически-воспитательной и лечебной реабилитации, родителями (и лицами, их заменяющими); составлять планы воспитательной и реабилитационной работы; осуществлять посредничество между образовательными учреждениями, семьей, трудовыми коллективами, общественностью, организовывать их взаимодействие; объединять усилия с целью создания в социальной среде условий для всестороннего развития детей и подростков; проводить социальную работу по организации общения детей, молодежи, взрослых по месту жительства; содействовать участию детей и молодежи в научной, технической, спортивной, художественной, общественно полезной деятельности; влиять на преодоление межличностных, внутрисемейных конфликтов, оказывать необходимую консультативную психолого-педагогическую помощь детским, молодежным, общественным объединением, группам социального риска, детям и подросткам, которые нуждаются в помощи; утверждать установками, согласно принципам общечеловеческой морали, справедливость, гуманизм, доброту, трудолюбие; воспитывать уважение к родителям, женщине, культурно-национальным, духовным, историческим ценностям Украины, бережно относиться к окружающей среде; готовить детей и подростков к жизни в обществе на принципах взаимопонимания, мира, согласия, уважения; следовать педагогической этике, совершенствовать свой профессиональный уровень и педагогическое мастерство.

Учитывая профиль профессиональной деятельности, социальный педагог может работать в общеобразовательных школах, оздоровительных центрах, детских домах, социальных службах для молодежи, в центрах реабилитации и медико-психологической консультативной помощи, «телефонам доверия» и др.

Компетентность социального педагога предполагает органическое единство личностных характеристик, деятельности и общения, что позволит на высоком уровне решать профессиональные задачи.

Выводы. Следовательно, формирование эффективной профессиональной деятельности социального педагога выступает как действие целостной структуры, выявляет необходимость реализовать ряд профессиональных

функций, определенных в Государственном отраслевом стандарте. А это, в свою очередь, обусловливает создание оптимальных условий для формирования у будущего специалиста профессиональных знаний, умений и навыков, то есть формирование профессионала, к характеристике которого можно отнести как психологические качества, педагогические способности, так и ряд личностных качеств (гибкость, эмоциональность, эмпатийность , самоконтроль, самосовершенствование, принципиальность и др.).

Таким образом можно утверждать, что социальный педагог должен обладать значительным арсеналом умений, навыков, иметь глубокие знания в области наук о человеке: психологии, акмеологии, социологии, педагогики, права. Знания и умения в сочетании с соответствующими личностными качествами и способностью к творчеству могут рассматриваться как готовность к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Интегрированный курс социально-педагогической теории и практики / Учеб. пособие. / Пивденноукр. гос. пед. ун-т (Одесса) / Белая А., Богданова И. М., Курляндии С. Н. и др. / Под ред. И. М. Богдановой. – Одесса: Пальмира, 2005. – 538 с.

2. Коваль Л. Г. Социальная педагогика / Социальная работа: учеб. пособие. / Л. Г. Коваль, И. Д. Зверева, С. Г. Хлебик. – К.: ИЗМН, 1997. – 390 с.

3. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 480 с.

4. Словарь-справочник для социальных работников и социальных педагогов: справочное издание / ред. А. И. Капская, И. М. Пинчук, С. В. Толстоухов. – М.:, 2000. – 260 с.

5. Сорочинская В. Е. Организация работы социального педагога: Учебное пособие. – К.: Кондор, 2005. – 198 с.

6. Социальная педагогика. Учебник. / Под редакцией профессора Капской А. И. – М.: Центр учебной литературы, 2006. – 468 с.

7. Шульга В.В. Социальный педагог в общеобразовательном учебном заведении: Методические рекомендации. – К.: Ника-Центр, 2004. – 124 с.

References:

1. Yntehryrovannыy kurs sotsyalno-pedahohycheskoy teoryy y praktyky / Ucheb. posobye. / Pyvdennoukr. hos. ped. un-t (Odessa) / Belaya A., Bohdanova Y. M., Kurlyandyy S. N. y dr. / Pod red. Y. M. Bohdanovoy. – Odessa: Palmyra, 2005. – 538 s.

2. Koval L. H. Sotsyalnaya pedahohyka / Sotsyalnaya rabota: ucheb. posobye. / L. H. Koval, Y. D. Zvereva, S. H. Khlebyk. – K.: YZMN, 1997. – 390 s.

3. Ovcharova R. V. Spravochnaya knyha sotsyalnoho pedahoha. – M.: TTs Sfera, 2002. – 480 s.

4. Slovar-spravochnyk dlya sotsyalnыkh rabotnykov y sotsyalnыkh pedahohov: spravochnoe yzdanye / red. A. Y. Kapskaya, Y. M. Pynchuk, S. V. Tolstoukhov. – M.:, 2000. – 260 s.

5. Sorochynskaya V. E. Orhanyzatsyya raboty sotsyalnoho pedahoha: Uchebnoe posobye. – K.: Kondor, 2005. – 198 s.

6. Sotsyalnaya pedahohyka. Uchebnyk. / Pod redaktsyey professora Kapskoy A. Y. – M.: Tsentr uchebnoy lyteraturы, 2006. – 468 s.

7. Shulha V. V. Sotsyalnыy pedahoh v obshcheobrazovatelnom uchebnom zavedenyy: Metodycheskye rekomendatsyy. – K.: Nyka-Tsentr, 2004. – 124 s.

Бурлай В. А. — **ДВІ ІНОЗЕМНІ МОВИ У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ – КОЖНОМУ СТУДЕНТУ – ВИПУСКНИКУ** — **68**

Веклич Ю. І. — **ЗНАЧЕННЯ СИНЬОГО КОЛЬОРУ В КУЛЬТУРІ НАРОДІВ СВІТУ** — **81**

Волкова И. Ю. — **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ** — **88**

Джафарова О. С. — **ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ САНАТОРНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ КРЫМА** — **94**

Дутко О. М. — **НОВА ПАРАДИГМА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ** — **101**

Заблоцька Л. М. — **ПРЕДМЕТИ МОВНОГО ЦИКЛУ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ** — **108**

Заячковский В. М. — **ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ПОТРЕБНОСТИ И ИХ УДОВЛЕТВОРЕНИЕ** — **115**

Каленський А. А. — **КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН** — **125**

Канівець О. М. — **ПІСЛЯДИПЛОМНА ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ ВЕТЕРИНАРНОЇ МЕДИЦИНИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ** — **132**

Кечик О. О. — **ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ** — **136**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абрамович Т. В.	**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**	**3**
Антипова Н. П.	**АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ АГРАРНЫХ НАУЧНЫХ ШКОЛ НА РАЗВИТИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ**	**9**
Бадер С. О.	**ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КОЛЕКТИВОМ КЛАСУ Є. СТЕПАНОВА: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ**	**16**
Бахіча Е. Е.	**ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ВИХОВНІЙ РОБОТІ ВНЗ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТІВ**	**22**
Безценная Ж. П.	**ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ США**	**28**
Бельорин-Эррера А. М. Позднякова А. А.	**ПОДГОТОВКА К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ**	**33**
Бережная Т. Е.	**ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА»**	**38**
Богданец-Билоскаленко Н. И.	**ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ЯКОВА ЧЕПИГИ**	**46**
Бордюг Н. С.	**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МОНІТОРИНГ ДОВКІЛЛЯ»**	**51**
Булгаков Р. Ю.	**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПРИНЦИПАХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ США**	**57**

УДК 378.663 (072)

аспирант Антипова Наталия Павловна
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины
(г. Киев)

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ АГРАРНЫХ НАУЧНЫХ ШКОЛ НА РАЗВИТИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

Анотація. В статті розглянуто історію розвитку наукових шкіл із селекції і генетики сільськогосподарських культур в Україні та розкрито їх вплив на становлення навчальних програм підготовки спеціалістів у вищих аграрних навчальних закладах.

Ключові слова: наукова школа, селекція і генетика сільськогосподарських культур, методи, підготовка фахівців, навчальні програми.

Аннотация. В статье рассмотрено историю развития научных школ по селекции и генетике сельскохозяйственных культур в Украине и раскрыто их влияние на становление учебных программ подготовки специалистов высших аграрних учебных заведений.

Ключевые слова: научная школа, селекция и генетика сельскохозяйственных культур, методы, подготовка специалистов, учебные программы.

Annatation. The article considers the history of the development of scientific schools on breeding and genetics, crop in Ukraine and disclosure of their influence on the development of training programs for specialists of agricultural universities.

Key words: scientific school, breeding and genetics of crops, methods, training, curricullum.

Введение. Весомым признаком процесса развития науки в исторической ретроспективе, а также на современном этапе, является ее коллективный характер. Это сказывается на неуклонном росте роли научного сообщества, формирует и развивает научное знание, способствует его утверждению в конкурентной среде, распространяет и практически внедряет полученные результаты. Одной из ведущих форм организации научного сообщества была и есть научная школа.

Как указано в украинской советской энциклопедии, научная школа - неформальное творческое содружество в рамках любого научного направления высококвалифицированных исследователей, объединенных общностью подходов к решению проблемы, стиля работы, общего мышления, идей и методов их реализации [7].

Проблемам становления и развития научных школ уделяли много внимания в своих трудах как отечественные, так и зарубежные исследователи.

Известный украинский ученый Д. Зербино дает определение научной школы как профессионального содружества людей, сформировавшегося под эгидой личности - ученого лидера. Она занимается активной исследовательской работой в новом актуальном направлении и объединенная идеями, методиками, научными традициями, расширяется сотрудничеством, поиском новых фактов [3]. Ученый Ю. Храмов считает, что научная школа - это неформальное творческое содружество исследователей разных поколений

высокой квалификации во главе с научным лидером в определенном научном направлении, объединенных одинаковыми подходами к решению проблемы, стилем работы и мышления, оригинальностью и новизной идей и методов организации исследовательской программы, которая дала значительные научные результаты и завоевала авторитет и общественное признание в данной области знания [9].

Российские ученые Б. Кедров, Л. Брилев, В. Гасилов, М. Ярошевский, утверждают, что «научная школа - это сообщество ученых разных статусов, компетенций и специализаций; направление общественной деятельности, определяется преемственностью взглядов, принципов, методов, способов, технологий, суть которых заключается в выработке и теоретическом осмыслении знаний о действительности с целью получения нового знания и интегрирования его в целостную картину мира» [6].

Истории аграрной науки известно много имен выдающихся ученых-селекционеров, которые достигли значительных успехов в исследовательском деле, воспитали большие коллективы учеников и создали всемирно известные научные школы.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – показать влияние научных школ по селекции и генетике сельскохозяйственных культур на развитие учебных программ при подготовке специалистов.

Изложение основного материала статьи. Селекция как наука формируется в XX в., когда создаются селекционные станции, организовываются курсы по изучению селекции при учебных заведениях, выдаются специальные научные журналы. В этот период также появляются первые научные школы по селекции и генетики сельскохозяйственных культур.

Одним из выдающихся ученых, талантливых организаторов сельскохозяйственного опытного дела в Украине является В. Юрьев - всемирно известный ученый-селекционер, академик АН УССР, заслуженный деятель науки УССР. Его научная школа по селекции и генетике сельскохозяйственных растений была основана на базе Харьковского национального аграрного университета им. В. Докучаева.

Основное направление научных исследований академика В. Юрьева - теоретические и практические вопросы селекции и семеноводства сельскохозяйственных культур. Впервые в селекционной работе он применил комплексную и всестороннюю оценку сортов культурных растений, разработал ряд методик для изучения и оценки селекционного материала. В частности, ученым было разработано и усовершенствовано ряд методов селекции, которые заключались в использовании природных и искусственных провокационных фонов - метод монолитов, промораживания озимых культур в состоянии наклева проростков. Он изучал также и другие проблемы: устойчивость к болезням и вредителям, к полеганию, осыпанию. С 1925 г. В. Юрьев начал широко применять внутрисортовую и межвидовую гибридизацию. Этот метод позже стал основным в селекции озимой и яровой пшеницы. Основной метод селекционной работы ученого - это выращивание гибридного потомства в жестких условиях, что позволяло быстрее удалять ненужные формы и сохранять лучшие. Для этого применялось промораживание гибридов, искусственное их заражение болезнями и

3. Raigorodskiy D. Y. Practical psychological testing: (Techniques and Tests) [Proc. benefits.] / [ed. and Ed. Samara] D. Y. Raigorodskiy . – 2001. - S. 549-558 .

4. Sokolova E.T, Tsygankova P.V. Structure perfektsionnoy motivation in individuals with adaptation disorders and suicidal behavior [electronic resource] // Psychological research: elektron. nauch. Zh. 2011. N 5 (19). URL: http://psystudy.ru.

5. Yasnaya V.A. Perfectionism: history of research and the state of the art / Yenikolopov S.N // Questions psychology. - 2007. - N 4. - S. 157-168.

6. Shafran R., Cooper Z., Fairburn C.G. Clinical perfectionism: a cognitive-behavioral analysis // Behaviour Research and Therapy. 2002. Vol. 40 (7). - P. 773-792.

7. Flett G.L., Hewit P.L. Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues // Flett G.L., Hewitt P.L. (Eds.). Perfectionism: Theory, research, and treatment. Washington, DC: APA, 2002.- P.5-27.

пограничное. Процесс адаптации протекает тяжело. Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица данной группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать делинквентные поступки.

Выводы. Полученные данные позволяют сделать следующие выводы: как в группе правоведов, так и в группе психологов уровень адаптации и уровень перфекционизма в исследовании показали преобладающий низкий уровень. Полученный низкий уровень притязаний дает дополнительное основание для подтверждения отсутствия перфекционизма. В связи с этим, уровень перфекционизма студентов необходимо повысить до адекватного уровня, что будет являться фактором более благоприятной адаптации. Это можно сделать путем повышения уровня притязаний, одного из компонентом перфекционизма. Перспективой нашего дальнейшего исследования является разработка рекомендаций для студентов по повышению уровня притязаний и разработка коррекционной работы для более благоприятной адаптации студентов первого курса факультета права и психологии Макеевского экономико-гуманитарного института.

Литература:

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Наталья Георгиевна Гаранян. – М., 2010. – 429 с.

2. Грачева И.И. Адаптация методики «многомерная шкала перфекционизма «П.Хьюитта и Г. Флетта / Ирина Ивановна Грачева // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 6. – С. 73-81.

3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: (Методики и тесты) [учеб. пособ.] / [ред. и сост. Самара] Даниил Яковлевич Райгородский. – 2001. – С. 549-558.

4. Соколова Е.Т., Цыганкова П.В. Структура перфекционной мотивации у лиц с нарушением адаптации и суицидальным поведением [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон.науч. журн. 2011. N 5(19). URL: http://psystudy.ru.

5. Ясная В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / Ениколопов С.Н. // Вопросы психологии. – 2007. – N 4. – С. 157-168.

6. Shafran R., Cooper Z., Fairburn C.G. Clinical perfectionism: a cognitive-behavioral analysis // Behaviour Research and Therapy. 2002. Vol. 40(7). -P. 773-792.

7. Flett G.L., Hewit P.L. Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues // Flett G.L., Hewitt P.L. (Eds.). Perfectionism: Theory, research, and treatment. Washington, DC: APA, 2002.- P.5-27.

References:

1. Garanyan N. G Perfectionism and hostility as personality factors of depressive and anxiety disorders: Author. dis. for obtaining scientific. degree of doctor of psychol. Sciences: special. 19.00.04 "Medical Psychology" / Natalya Garanyan . - M., 2010. - 429 p.

2. Gracheva I.I. Adaptation techniques "multidimensional perfectionism scale" P. Hyuitta and G. Flett / Irina Gracheva // Psychological Journal . - 2006 - V. 27, № 6. - S. 73-81.

вредителями, посевы в районах с суровыми зимами. Эти методы и сейчас используются многими селекционерами [10].

Академик В. Юрьев лично и вместе с сотрудниками создал 21 сорт важнейших зерновых культур, стал автором более 100 научных и учебно-методических работ, в том числе учебника «Общая селекция и семеноводство полевых культур», который стал основным учебным пособием для студентов-аграрников.

Занимая должность заведующего кафедрой селекции и семеноводства Харьковского сельскохозяйственного института им. В. Докучаева в 1937г., ученый организовал методическую работу с учетом передового научного опыта, внедрял в учебные программы новейшие достижения по генетике и селекции, большое внимание уделял глубокой фундаментальной подготовке будущих специалистов. Профессионально и интересно читал лекции В. Юрьев, привлекая к ним сведения о практических достижениях и современные методы селекции. Он считал, что не только теоретические занятия должны формировать специалиста-селекционера, но и производственная практика, знакомство с селекционным процессом и его особенностями в поле, наблюдение за растениями.

Весомый вклад в развитие селекции и генетики сельскохозяйственных культур сделали ученые Уманского национального университета садоводства. Научная школа по генетике, селекции и семеноводства сельскохозяйственных культур была основана доктором сельскохозяйственных наук, профессором, лауреатом государственной премии СССР, премии им. В. Юрьева НАН Украины И. Чучмием. Под руководством и при непосредственном участии ученого создано более 40 сортов и гибридов кукурузы, озимой пшеницы и ячменя. Им разработаны и внедрены в селекционную практику кукурузы и озимой пшеницы основы мутационной селекции, предложено и в значительной мере реализовано модели и типы скороспелых гибридов кукурузы для Лесостепи и Полесья Украины, изучено генетические ресурсы и подобрано доноров ценных признаков для создания нового исходного материала этих культур.

В настоящее время научная школа продолжается заведующим кафедрой генетики, селекции растений и биотехнологии, доктором биологических наук, профессором Ф. Парием. Исследования ученого связаны с разработкой технологии селекционного процесса. Им создан ряд гибридов сахарной свеклы и первые отечественные гибриды кормовый свеклы на стерильной основе, введена принципиально новая схема получения гибридных семян с использованием системы самонесовместимости и цитоплазматической мужской стерильности и по этой схеме созданы гибриды сахарной свеклы Аватар и Абатисса с упрощенным семеноводством. Предложены методы селекции гибридов кукурузы с окраской зерновки и технологию получения гибридных семян кукурузы, которая позволяет в процессе семеноводства по окраске зерновок контролировать генетическую чистоту и стерильность компонентов скрещивания, гибридности семян первого поколения и при необходимости отделять негибридные зерновки фотоэлектрическим путем. Впервые в Украине созданы и внедрены в производство сорт пшеницы спельты Заря Украины, содержащий 24% белка. При его использовании созданы высокобелковые сорта пшеницы Артемисия и Артия (19%) и четыре вида формы тритикале [8].

Благодаря ученым-последователям научной школы по генетике, селекции и семеноводства сельскохозяйственных культур в Уманском национальном университете садоводства уделяется значительное внимание подготовке высококвалифицированных специалистов в области генетики и селекции сельскохозяйственных культур, а научные достижения школ И Чучмия и Ф. Пария имели большое значение для становления учебных программ при подготовке высококвалифицированных специалистов в области селекции и генетики сельскохозяйственных культур.

На базе Учебно-научного института растениеводства, экологии и биотехнологий Национального университета биоресурсов и природопользования Украины функционирует научная школа по вопросам селекции, семеноводства полевых и плодовых культур и школа доктора сельскохозяйственных наук, профессора, академика НАН и НААН Украины, основателя института агроэкологии А. Созинова.

Научная школа по вопросам селекции, семеноводства полевых и плодовых культур доктора сельскохозяйственных наук, профессора М. Зеленского была основана в 1949 г. В 1960 г. ученым впервые было издано на украинском языке учебное пособие «Селекция и семеноводство полевых культур» для студентов высших аграрных учебных заведений.

Основным направлением работы научной школы является изучение и совершенствование новых селекционно-генетических методов и поиски ускорения селекционного процесса при создании новых сортов основных сельскохозяйственных культур. В селекции озимой пшеницы исследовались методы создания нового исходного материала с привлечением сортов отечественной и зарубежной селекции, адаптированного к условиям северной Лесостепи, совершенствовались методики получения высококачественных семян элиты. В селекции кукурузы, работа с которой начата в 50-х годах и продолжается до настоящего времени, ведутся поиски и совершенствуются методы создания исходного материала для ценных самоопыляющихся линий.

Направление научной деятельности школы академика А. Созинова - в области растениеводства, генетики, селекции сельскохозяйственных культур, агроэкологии и биотехнологии.

Он впервые предложил новые генетически обоснованные методические подходы для решения важной проблемы повышения качества зерновых культур селекционным и технологическим путем. Под руководством А. Созинова и при непосредственном участии установлены особенности генетической детерминированности синтеза и наследования сложных многокомпонентных запасных белков злаков и ряда других видов сельскохозяйственных растений. Впервые при использовании методов электрофоретического разделения белков установлен факт блочного характера наследования компонентов проламинов. Генетический анализ экспериментального материала позволил сформировать принцип использования параллельных вариантов кластеров родственных генов как эффективных генетических маркеров для изучения генофонда, а также создание сортов и линий различных видов сельскохозяйственных растений; установить взаимосвязь изменчивости генных кластеров запасных белков и изоферментов как генетических маркеров с уровнем проявления ценных хозяйственных признаков и адаптированности генотипов к условиям выращивания.

возрасте от 17 до 35 лет. Так как в группах учатся студенты разного возраста, мы не дифференцировали их по возрасту, наблюдая за общими тенденциями в реальной группе. Для исследования был выбран первый курс, так как этот период для студентов является адаптационным.

Итак, в качестве участников исследования выступили две группы факультета права и психологии, в равной степени представленные низким (по 92%) и средним (по 8%) уровнем перфекционизма по адаптированной методике И.И.Грачевой «Многомерная шкала перфекционизма» П.Хьюитта и Г.Флетта. Однако параметры перфекционизма имеют различные доминирующие тенденции. У правоведов преобладает перфекционизм, ориентированный на других (35%), а у психологов – социально предписанный перфекционизм (37%). При высоком уровне перфекционизма, ориентированного на других, человеку свойственно предъявлять чрезвычайно высокие требования к окружающим, при социально предписуемом перфекционизме – человек расценивает требования к нему окружающими как завышенные и нереалистичные.

Так как уровень притязаний является одним из компонентов перфекционизма в нашем исследовании мы использовали также методику «Уровень притязаний» Гербачевского В.К. [3; с. 143]. По полученным результатам у обеих групп уровень притязаний варьировался в пределах среднего уровня, что дало возможность подтвердить данные основной методики перфекционизма.

Для исследования адаптационных способностей мы использовали методику «Адаптивность» А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина. В ходе исследования был выявлен преобладающий низкий уровень (59%) адаптации как у правоведов, так и у психологов. Также у группы правоведов выявился средний (33%) и высокий (8%) уровни адаптации.

Каждый уровень адаптации относится к определенным группам адаптационных способностей и имеет свою качественную характеристику (по А.Г.Маклакову и С.В.Чермянину).

Высокий уровень относится к группе хороших адаптационных способностей. Лица данной группы легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Обычно, они не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остаётся в пределах нормы, работоспособность сохраняется.

Средний уровень относится к группе удовлетворительной адаптации. Большинство лиц данной группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды. Такие лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Процесс социализации осложнён, возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности. Функциональное состояние в начальные этапы адаптации может быть нарушено. Лица данной группы требуют постоянного контроля.

Низкий уровень относится к группе сниженной адаптации. Данная группа обладает признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как

Перфекционизм будет особенно заметен в учебной среде. С юных лет учащиеся подвергаются непрерывному потоку тестов, заданий и экзаменов, предназначенных для оценки уровня их компетентности.

Зарубежные авторы А.Урдан и П.Мидгли утверждают, что во время учебы, студенты постоянно сталкиваются с ситуациями, в которых информация об их способностях и интеллекте выносится на всеобщее обозрение. Это может побудить некоторых учащихся установить слишком высокие требования к себе, чтобы казаться компетентными и умными. Многие студенты демонстрируют перфекционистические тенденции, устанавливают чрезмерно высокие требования к себе и другим. Это может иметь серьезные последствия для студентов, поскольку они устанавливают высокие цели и чувствуют себя крайне разочарованными, когда не способны достигнуть этих целей [6; с 34-35].

Рассматриваемое качество личности порождает конкурентные отношения среди студентов, приводя к социальной изоляции и дефициту поддержки. Оно может стать причиной постоянного напряжения, негативного аффекта и суицидальных намерений у студентов [6; 47].

Несмотря на то, что перфекционизм может быть связан с целым рядом негативных последствий, он также может помочь студентам в полной мере реализовать свой потенциал.

Эти данные хорошо согласуются с определениями Д.Хамачек «здорового» и «невротического» («адаптивная» и «неадаптивная» форма) перфекционизма [6]. Они показывают, что перфекционизм – сложный феномен, связанный как с дезадаптацией, так и с нормальным адаптивным функционированием. Отечественный психолог И.И.Грачева утверждает, что при «нормальном» («здоровом», по Д.Хамачек) перфекционизме индивиды получают удовольствие от усилий. Они стараются преуспеть в деле, но при этом достаточно свободны не быть скрупулезными, если ситуация это позволяет. Успех приносит чувство удовлетворения от хорошо сделанной работы и повышает самооценку. Реалистичные и разумные цели позволяют радоваться собственной силе, эмоционально вовлекаться в деятельность, повышать ее качество и добиваться отличного результата [2; с. 23, 4; с.66].

Альтернативной точки зрения придерживаются К.Мидгли, А.Каплан, М.Миддлтон полагая, что перфекционизм изначально может возникать как адаптивная установка, однако в ходе жизни он становится деструктивным для множества людей [7; с. 111].

Таким образом, перфекционизм может оказывать как отрицательное, так и положительное влияние на студента и на его адаптацию, то есть мнение исследователей о воздействии данного феномена разделилось.

Эмпирическая часть включала в себя диагностику студентов по трем методикам: «Многомерная шкала перфекционизма» П.Хьюитта и Г.Флетта (МШП), «Уровень притязаний личности» В.П.Гербачевского, Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина.

Таким образом, методическая база исследования содержит методики диагностики составляющих перфекционизма, уровня перфекционизма, уровня притязаний, адаптационных способностей студентов.

В исследовании принимало участие 30 студентов первого курса дневной и очно-заочной формы обучения специальности правоведения и психологии в

Были разработаны методы идентификации и паспортизации растений, определения сортовой качества семенного материала. Именно А. Созинов был одним из основных инициаторов создания Национального банка генетических ресурсов растений Украины и осуществления научно-технической программы «Генетические ресурсы растений». В 90-х годах, вместе с исследованиями по генетике и селекции, было начато исследование проблем формирования устойчивой агросферы в Украине и определение роли в этих процессах биотехнологии и биологического разнообразия агроландшафтов [5].

Итак, можно отметить, что научные результаты школы имели большое значение для развития учебных программ не только при подготовке селекционеров, но и биотехнологов, экологов.

Основателем научной школы по селекции и семеноводства на базе Одесского государственного аграрного университета (далее ОГАУ) является профессор В. Пыльнев. Под его руководством ученые интенсивно работали над созданием сортов озимой мягкой пшеницы и тритикале, позже велась научная работа по созданию сортов кормового подсолнуха и вики озимой. Сейчас продолжается работа по созданию сортов мягкой озимой пшеницы и тритикале кормового направления, а также по выявлению и изучению новых разновидностей озимой мягкой и твердой пшеницы.

При участии ученых-селекционеров – последователей научной школы В. Пыльнева подготовлено национальный стандарт Украины с семеноводческих терминов и определений, который широко используется в высших аграрных учебных заведениях при подготовке специалистов в области генетики и селекции сельскохозяйственных культур.

Научная школа по селекции и семеноводству картофеля и озимой пшеницы на базе Белоцерковского национального аграрного университета была основана доктором сельскохозяйственных наук, профессором, заслуженным деятелем науки и техники Украины известным ученым-картофелеводом М. Молоцким. Им была научно обоснована технология промышленного изготовления окорковелых частиц посадочных клубней и выращивания картофеля при малых нормах посадки; изучены причины вырождения картофеля в Степи и Лесостепи Украины и предложены меры борьбы с ними; усовершенствована методика межвидовой гибридизации картофеля и получены межвидовые гибриды с высокой производительностью и устойчивостью к вирусным болезням; усовершенствована энергосберегающая технология выращивания картофеля в Лесостепи Украины; обоснована и предложена новая система семеноводства картофеля в Украине, разработаны и внедрены научно обоснованные нормы посадки картофеля под планируемый урожай [1].

Основателем научной школы по эколого-адаптивной селекции зернобобовых культур, основанной на базе Винницкого национального аграрного университета (далее ВНАУ), является доктор сельскохозяйственных наук, профессор В. Шерепитко. Научным направлением работы данной школы является изучение в условиях Подольского края и содержание идентифицированного по ценным морфобиологическим признакам и молекулярными маркерами экспериментального генофонда сои и других культур, и на этой основе создания высокопроизводительных, адаптированных к агроэкосистемам Украины сортов.

Ученими ВНАУ в Реестр сортов Украины занесены эколого-адаптированные сорта сои Подольская 1, Подолянка, Стратегия, Горлица, Винничанка и Особенная, среди которых сорта Винничанка и Подольская 1 являются лучшими национальными стандартами [2].

На базе кафедры селекции и семеноводства Львовского национального аграрного университета (далее ЛНАУ) под руководством доктора сельскохозяйственных наук И. Нечипорчука в 1958 г. была создана научная школа по генетике, селекции и семеноводству картофеля. Учеными школы выведено ряд продуктивных, устойчивых к фитофторозу, с высокими вкусовыми качествами сортов картофеля, которые районировались в разных областях Украины, России, Беларуси, Грузии, Прибалтики. В последние годы выведены качественно новые конкурентоспособные, с комплексной устойчивостью к болезням и вредителям сорта картофеля - Западная, Лещина, Дублянская юбилейная, Искушение [4].

В Херсонском государственном аграрном университете сформированы и активно работают научные школы по селекции и генетике в растениеводстве - научный руководитель доктор сельскохозяйственных наук, профессор В. Базалий; селекции пшеницы - научный руководитель доктор сельскохозяйственных наук, профессор А. Орлюк. Учеными разработаны теоретические и практические основы создания высокоурожайных сортов и гибридов зерновых, технических культур.

Весомый вклад в развитие аграрного сектора и подготовку селекционеров сделали ученые Сумского национального аграрного университета (далее СНАУ). На базе СНАУ действуют научные школы по использованию селекционно-семеноводческих и технологических средств интенсификации производства для повышения производительности и качества урожая картофеля - научный руководитель доктор сельскохозяйственных наук, профессор Н. Кожушко; председелекции и селекции картофеля - научный руководитель-доктор сельскохозяйственных наук, профессор А. Подгаецкий; вывода высокоурожайных, скороспелых сортов и гибридов подсолнуха, - научный руководитель доктор сельскохозяйственных наук, профессор В. Жатов.

На базе факультета агротехнологий и экологии Полтавской государственной аграрной академии действует научная школа по селекции зерновых культур под руководством доктора сельскохозяйственных наук, профессора В. Тищенко. Основными направлениями исследований школы является создание высокопроизводительных, высококачественных, адаптированных к условиям среды сортов озимой пшеницы, гороха, сои; разработка эколого-генетического подхода в селекции полевых культур; совершенствование методов селекции и семеноводства основных культур; изучение закономерностей наследования признаков.

Выводы. В результате теоретического анализа было установлено значительную роль научных школ по селекции и генетике сельскохозяйственных культур в развитии аграрного образования. Доказано, что они объединили систему образования, науки, инноваций, практического внедрения, а также проверки в перспективе и при разных условиях; способствовали становлению учебных программ подготовки специалистов, формированию их профессиональной компетентности.

Введение. В связи с «нарциссизацией» культуры в период злоупотребления современными технологиями удовлетворения потребностей, хаотической и чрезвычайно изменчивой системой норм и ценностей в обществе феномен перфекционизма находится в фокусе внимания психологических исследований. Особый интерес данный феномен вызывает в студенческой среде, обусловленный интенсивными трансформациями, которые претерпевает современное общество. В период адаптации к первому курсу к студентам предъявляются повышенные требования. В связи с этим можно констатировать, что изучение влияния перфекционизма на адаптацию личности студента становится одной из задач современной психологической науки.

Не смотря на исследования перфекционизма зарубежными и отечественными учеными, данный феномен остается не достаточно изученным в контексте адаптации. Актуальность исследования заключается в необходимости выявления влияния перфекционизма на адаптацию в студенческом коллективе.

Анализ исследований и публикаций. Изучением феномена перфекционизма личности в отечественной литературе занимались К.А.Абульханова, Л.И.Божович, Б.С.Братусь, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, которые рассматривали его как проблему «идеалов личности». Особый вклад в изучение перфекционизма внесли современные исследователи, такие, как: Н.Г.Гаранян, А.Б.Холмогорова. В западной психологической традиции тему перфекционизма называют «стремлением к совершенству» такие ученые, как: А.Адлер, Г.Салливан, З.Фрейд, К.Хорни, Э.Эриксон, К.Г. Юнг и др.

Формулировка цели статьи. Выявить влияния перфекционизма на уровень адаптации студентов.

В связи с вышесказанным объектом исследования является перфекционизм личности, предметом - особенности перфекционизма и его влияние на адаптацию студентов.

Для достижения поставленной цели использовались методы теоретического уровня (анализ, синтез, сравнивание, систематизация, обобщение научно-теоретических и эмпирических данных), методы эмпирического исследования (тестирование).

Изложение основного материала исследования. Анализ литературы феномена перфекционизма позволяет дать наиболее точное, на наш взгляд, определение. Перфекционизм (от латинского perfectio – совершенство) определяется, как склонность следовать завышенным стандартам деятельности и выдвигать к собственной личности чрезмерно высокие требования [2; с. 5]. Безудержное стремление к недостижимому совершенству поддерживается социокультурными стандартами современного общества, подвергающего человека давлению множества императивов нарциссического и перфекционного характера. С данной точки зрения перфекционизм может быть понят как один из видов современной «культурной патологии», проявляющейся как зависимость от недостижимого идеала, как притязания на безграничность, всемогущество и «надчеловечность» при неспособности к признанию естественных и культурных ограничений [1; с. 15].

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Рядинская Евгения Николаевна
Макеевский экономико-гуманитарный институт (г. Макеевка)

ВЛИЯНИЕ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА НА УРОВЕНЬ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Анотація. У статті розглядаються різні концептуальні теорії перфекціонізму і його взаємозв'язок з рівнем адаптації студентів, розглянуто види пефрекціонізма, наведено теоретичні підходи до вивчення рівнів перфекціонізму .

Метою даної статті є розгляд впливу перфекціонізму на рівень адаптації студентів. Об'єктом дослідження є перфекціонізм особистості, предметом - особливості перфекціонізму та його вплив на адаптацію студентів. Для досягнення поставленої мети використовувалися методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково - теоретичних і емпіричних даних), методи емпіричного дослідження (тестування).

Ключові слова: перфекціонізм, перфекціоністські тенденції, адаптивний перфекціонізм, неадаптівний перфекціонізм, адаптація, дезадаптація, студенти.

Аннотация. В статье рассматриваются различные концептуальные теории перфекционизма и его взаимосвязь с уровнем адаптации студентов, рассмотрены виды пефрекционизма, приведены теоретические подходы к изучению уровней перфекционизма.

Целью данной статьи является рассмотрение влияния перфекционизма на уровень адаптации студентов. Объектом исследования является перфекционизм личности, предметом - особенности перфекционизма и его влияние на адаптацию студентов. Для достижения поставленной цели использовались методы теоретического уровня (анализ, синтез, сравнивание, систематизация, обобщение научно-теоретических и эмпирических данных), методы эмпирического исследования (тестирование).

Ключевые слова: перфекционизм, перфекционистические тенденции, адаптивный перфекционизм, неадаптивный перфекционизм, адаптация, дезадаптация, студенты.

Annotation. The article discusses various conceptual theory of perfectionism and its relationship with the level of adaptation of students are considered species pefrektsionizm, shows the theoretical approaches to the study of levels of perfectionism.

The purpose of this article is to examine the influence of perfectionism on the level of adaptation of students. The object of this study is to perfectionism personality, the subject - especially perfectionism and its impact on the adaptation of the students.

To achieve this purpose the methods of theoretical level (analysis, synthesis, comparing, ordering, synthesize scientific, theoretical and empirical data), methods of empirical research (testing).

Key words: perfectionism, perfektsionist trends, adaptive perfectionism, maladaptive perfectionism, adaptation, maladjustment, and students.

Литература:

1. Белоцерковский национальний аграрный университет. - [электронный курс]. - Режим доступа: http://www.btsau.kiev.ua

2. Винницкий национальный аграрный университет. - [электронный курс]. - Режим доступа: http://www.vsau.org

3. Зербино Д.Д. Научная школа как феномен / Д.Д. Зербино. – К.: Наук. думка. - 1994. – С.9.

4. Львовский национальный аграрный университет. - [электронный курс]. - Режим доступа: http://www.lnau.lviv.ua

5. Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины. - [электронный курс]. - Режим доступа: http://www.nubip.edu.ua

6. Роль научно-исследовательских организаций и научных школ в системе высшего образования Великобритании. - [электронный курс].- Режим доступа: http://vuzlib.com/content/view/1393/84/

7. Украинская советская энциклопедия: В 12 т. - К., 1982. - Т. 7, вып. 2. - С. 261-262.

8. Уманский национальный университет садоводства. - [Электронный курс]. - Режим доступа: http://www.udau.edu.ua

9. Храмов Ю.А. Научные школы в НАН Украины / Ю.А. Храмов // Наука и науковедение. – 2008. - № 4. – С.122-133

10. Шелепов В.В. Пшеница: биология, селекция, морфология, семеноводство / В.В.Шелепов, Н.Н. Гаврилюк, В.А. Вергунов; под науч. ред. В.В. Шелепова; ННСХБ НААН. – К.: Логос, 2013. – С.396-398

References:

1. Belotserkovsky national Agricultural University. [electronic resource]. - Mode pass code: http://www.btsau.kiev.ua

2. Vinnytsia National Agrarian University - [electronic resource]. - Mode pass code: http://www.vsau.org.

3. Zerbyno D.D. Nauchnaya shkola kak fenomen / D.D. Zerbyno. – K.: Nauk. dumka.- 1994. – S.9.

4. Lviv National Agrarian University - [electronic resource]. - Mode pass code: http://www.lnau.lviv.ua.

5. National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. - [electronic resource]. Mode pass code: http://www.nubip.edu.ua

6. Roĺ naučno-yssledovateĺskych orhanyzacý y naučnych škol v systeme vysšeho obrazovanýa Velykobrytanyy. - [elektronnyj kurs]. - Režym dostupa: http://vuzlib.com/content/view/1393/84/

7. Ukraynskaya sovetskaya entsyklopedyya: V 12 t. - K., 1982. - T. 7, vyp. 2. - S. 261-262.

8. Uman National University of Horticulture. - [electronic resource]. - Mode pass code: http://www.udau.edu.ua

9. Khramov Yu .A. Nauchnye shkoly v NAN Ukrayny / Yu.A. Khramov // Nauka i naukovedenie. – 2008. - № 4. – S. 122-133

10. Shelepov V.V. Pshenytsa: byolohyya, selektsyya, morfolohyya, semenovodstvo / V.V.Shelepov, N.N. Havrylyuk, V.A. Verhunov; pod nauch. red. V.V. Shelepova; NNSKhB NAAN. – K.: Lohos, 2013. – S.396-398

Педагогіка

УДК: 159.955

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Бадер Світлана Олександрівна
ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
(м. Луганськ)

ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КОЛЕКТИВОМ КЛАСУ Є. СТЕПАНОВА: СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ

Анотація. Стаття присвячена проблемі виховання колективу класу, технологічні засади якої було розроблено та апробовано Є. Степановим. Автор статті розкриває провідні характеристики технології виховної роботи з колективом класу, акцентує увагу на її концептуальній, змістовній та процесуальній складових. Проаналізовано методи роботи з дітьми та їх батьками з метою успішної підтримки процесу розвитку дітей в контексті особистісно орієнтовної освітньої парадигми.

Ключові слова: процес виховання, педагогічна технологія, технологія виховання, виховання колективу, клас, звільнений класний вихователь.

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания коллектива класса, технологические основы которой были разработаны и апробированы Е. Степановым. Автор раскрывает основные характеристики технологии воспитательной работы с классным коллективом, акцентирует внимание на ее концептуальной, содержательной и процессуальной составляющих. Проанализированы методы работы с детьми и их родителями с целью эффективной поддержки процесса развития детей в контексте личностно ориентированной образовательной парадигмы

Ключевые слова: процесс воспитания, педагогическая технология, технология воспитания, воспитание коллектива, класс, освобожденный классный воспитатель.

Annatation. The article is devoted to the problem of educating the class collective technological foundations of which were developed and tested by E. Stepanov. The author reveals the main characteristics of the technology of educational work with the class team, focuses on its conceptual, substantive and procedural components. The methods of working with children and their parents in order to effectively support the development of children in the context of person-oriented educational paradigm are analyzed.

Key words: educational process, pedagogical technology, educational technology, the education of collective, class, free teacher.

Вступ. Сучасне суспільство характеризується як таке, що швидко змінюється, а трансформацій зазнають усі сфери людського буття. Особливо гостро будь-які зміни відчуває школа, провідним суб’єктом якої є дитина, що розвивається в умовах швидкоплинного соціуму. Принципової важливості набуває всебічна підтримка особистості учня, його успішна соціалізація-індивідуалізація, входження у світ соціальних реалій. Особливо гостро постає питання педагогічної підтримки молодших школярів, для яких світ шкільного життя є дещо новим, відбувається адаптація до нових умов життя, зокрема до класного колективу, де опиняється дитина с перших днів навчання.

5. Елина И. Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности госслужащих / И. Е. Елина // Экономика и управление: проблемы и пути выхода из кризиса. – М. 1999. – С. 45 – 47.

6.Емельянова А. В. Уровни профессионализма и управленческой деятельности /А. В. Емельянова. – М., 2001. – 240 с.

7. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд. перераб. и доп. – М: Академ прект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. – 336с.

8. Крапиль В. Анализ нормативно-правовой базы функционирования государственной службы в Российской Федерации и история изменений структуры госаппарата в 1992-1999 г.г. [http://www.pareform.ru/ve/reports/ 2.asp].

9. Психология развития профессионала: учеб. пособ. / А. А. Деркач [и др.]. – М.: РАГС, 2000. – 125с.

10. Рой О. М. Система государственного и муниципального управления. 2 — е изд. / О.М.Рой. – СПб.: Питер, 2006. — 336 с.

11. Чертенко А. Л. Социальная компетентность и профессионализм муниципальных служащих в контексте реформирования местного самоуправления в России: дис. … канд. социол. наук: 22.00.08 / Александр Лукьянович Чертенко. – Екатеринбург, 2007. – 189 с.

Referencis:

1. Atamanchuk G. V. O reformirovanii gosudarstvennoj sluzhby / G. V. Atamanchuk // Gosudarstvennaya sluzhba Rossii: problemy stanovleniya i razvitiya. – M.,: Znanie. 2001. – 213 s.

2. Atamanchuk G. V. Teoriya gosudarstvennogo upravleniya. – 2-oe izd., dopoln. / G. V. Atamanchuk. – M.: Ekonomika, 2004. – S. 54.

3. Grazhdan V. D. Problemnye voprosy gosudarstvennoj sluzhby / V. D. Grazhdan // Gosudarstvennaya sluzhba Rossii: problemy stanovleniya i razvitiya. – M.: Sfera, 2001. – 221 s.

4. Derkach A. A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionalizma / A. A. Derkach. – M.: Izd-vo Mosk. psihol. - sociol. in-ta, 2004. – 752 s.

5. Elina I. E. Kompetentnost kak integralnaya harakteristika professionalnoj deyatelnosti gossluzhashih / I. E. Elina // Ekonomika i upravlenie: problemy i puti vyhoda iz krizisa. – M. 1999. – S. 45 – 47.

6. Emelyanova A. V. Urovni professionalizma i upravlencheskoj deyatelnosti /A. V. Emelyanova. – M., 2001. – 240 s.

7. Zeer E. F. Psihologiya professij: ucheb. posobie dlya stud. vuzov / E. F. Zeer. – 2-e izd. pererab. i dop. – M: Akadem prekt; Ekaterinburg: Delovaya kn., 2003. – 336 s.

8. Krapil V. Analiz normativno - pravovoj bazy funktsionirovaniya gosudarstvennoj sluzhby v Rossiyskoj Federacii i istoriya izmenenij struktury gosapparata v 1992-1999g.g. Elektronnyj resurs [http://www.pareform.ru/ve/reports/ 2.asp].

9. Psihologiya razvitiya professionala: ucheb. posob. / A. A. Derkach [i dr.]. – M.: RAGS, 2000. – 125 s.

10. Roy O. M. Sistema gosudarstvennogo i municipalnogo upravleniya. 2-e izd. / O. M. Roy. – SPb.: Piter, 2006. — 336 s.

11. Chertenko A. L. Socialnaya kompetentnost i professionalizm municipalnyh sluzhashhih v kontekste reformirovaniya mestnogo samoupravleniya v Rossii: dis. … kand. sociol. nauk: 22.00.08 / Aleksandr Lukyanovich Chertenko. – Ekaterinburg, 2007. – 189 s.

кадрового потенциала государственной службы и, как основного условия, – формирования социальной компетентности государственных служащих.

Важно отметить, что профессиональная квалификация, как основа эффективности выполнения определенных профессиональных функций и профессиональная компетентность, необходимая на конкретной должности являются факторами, влияющими на должностной статус государственных служащих и на их профессиональное развитие в целом.

Анализ литературы показал [4; 5; 9], что профессиональный и карьерный рост государственных служащих включает в себя последовательное изменение состояния специальных умений и навыков, их квалификации и специализации, приобретения государственными служащими более высокого статуса.

Следует также отметить, что должностная дифференциация государственных служащих связана с *социально-демографическими показателями*, которые очерчивают третью группу факторов. Среди социально–демографических факторов определяется ряд наиболее важных, к которым можно отнести возрастные и гендерные показатели, а также показатели трудового стажа. По возрастным показателям наблюдается пополнение состава государственных служащих молодыми специалистами до 27 лет (31%), численность специалистов в возрасте от 28до 35 лет составил 23,9%. Относительно гендерных показателей наблюдается феминизация работников государственной службы. Так, контент – анализ анкетных характеристик выявил, что 75,39% – женщины, 24,61% – мужчины, из них занимают руководящие должности 64% женщин и 36% мужчин. Кроме того, выявлена зависимость между распределением гендерных показателей и категорией должности. Нами отмечено уменьшение количества женщин – государственных служащих на должностях большей категории (с 65,2% на должностях шестой категории до 9% - первой).

Выводы. Таким образом, теоретико-методологический анализ исследования социальной компетентности государственных служащих позволяет констатировать факт взаимосвязи между уровнем развития социальной компетентности и такими факторами, как профессиональная квалификация, должностной статус и социально – демографические характеристики. Кроме того это дает основания сделать вывод о том, что исследование роли социальной компетентности в профессиональной деятельности государственных служащих является ведущей проблематикой для определения ориентиров профессиональной активности и развития персонала в данной сфере деятельности.

Литература:

1. Атаманчук Г. В. О реформировании государственной службы / Г. В. Атаманчук // Государственная служба России: проблемы становления и развития. – М.,: Знание. 2001. – 213с.

2. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления. – 2-ое изд., дополн. / Г. В. Атаманчук. – М.: Экономика, 2004. – С. 54.

3. Граждан В. Д. Проблемные вопросы государственной службы / В. Д. Граждан // Государственная служба России: проблемы становления и развития. – М.: Сфера, 2001. – 221с.

4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионализма / А. А. Деркач. – М.: Изд-во Моск. психол. - социол. ин-та, 2004. – 752с.

У сучасній педагогічній науці та практиці домінуючою виступає особистісно орієнтована парадигма навчання та виховання, індивідуальний підхід до кожної окремої дитини. Нажаль, за таких умов ґрунтовні доробки практиків щодо колективного виховання дітей дещо нівелюються, інколи, навіть, піддаються суворій критиці. З іншого боку, процес виховання відбувається в колективі однолітків, які безпосередньо взаємодіють один з одним, можуть виступати як джерелом позитивного, так і негативного впливу. Саме тому, принципової важливості набуває упровадження педагогічно виваженої системи роботи з сучасним дитячим колективом в умовах школи початкової ланки.

Проблема вивчення колективу та розробки технологій роботи з ним не є новою в педагогічній науці, нею активно займалися І. Іванов, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Сьогодні дана проблема широко досліджується вітчизняними і зарубіжними ученими (В. Андреєва, Л. Новікова, І. Підласий, Є. Степанов, О. Степанова, І. Трухін та ін.), що свідчить про відродження традицій колективного виховання дітей, та, на їх основі, розробку й упровадження нових технологій роботи з класом.

Формулювання мети статті та завдань. Виходячи з актуальності проблеми, метою статті виступає всебічний аналіз та висвітлення змістовних та сутнісних характеристик технології виховної системи класу, обґрунтованої Є. Степановим для її подальшої адаптації та упровадження у практику роботи сучасної початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Технологічний підхід доволі широко використовується сьогодні у педагогічній науці, адже вчені та практики прагнуть досягнути більш ефективного результату, максимально наблизити мету діяльності до отриманого результату. Тому, педагогічна технологія розуміється як система цілеспрямованого, послідовного використання певних форм, методів, прийомів з метою оптимізації, підвищення якості освітніх процесів. Учені (В. Беспалько, Г. Селевко, С. Харченко) подають традиційну побудову педагогічних технологій: концептуальна, змістовна та процесуальна складові. Виходячи з класичного уявлення педагогічної технології, де технологія виховання виступає її різновидом, спробуємо відобразити сутнісні характеристики технології виховної роботи з класом, запропонованої Є. Степановим.

Так, на думку вченого, ***виховна система класу*** – це спосіб організації життєдіяльності і виховання членів колективу, що являє собою цілісну та упорядковану сукупність взаємодіючих компонентів та сприяючий розвитку колективу в цілому та особистості, зокрема [Там само, с. 120]. Власне ***клас*** розуміється як певна система, що стосовно особистості виконує освітню (формування цілісної, наукової картини світу), виховну (сприяє моральному становленню особистості), захисну (психологічний захист дитини від зовнішнього агресивного середовища), компенсаторну (створення додаткових умов розвитку дитини в різних видах діяльності), інтегруючу й корегуючу (може інтегрувати різні виховні впливи) функції, а також функцію емоційного насичення життєвого простору особистості [Там само, с. 122].

З іншого боку, особистість не розчиняється в колективі класу, не втрачає своєї індивідуальності, а, навпаки, виступає основою розвитку колективу, задає його спрямованість, що свідчить про особистісно орієнтовану спрямованість

технології, яка націлена на максимальне розкриття потенціалу кожної окремої дитини в колективі.

Саме тому, ***концептуальну основу*** технології виховної системи класу становлять низка принципів: суб'єктності та самоактуалізації особистості; індивідуальності; вільного вибору; творчості та успіху; довіри та підтримки.

Розробляючи авторську технологію виховної системи класу, Є. Степанов виокремлює низку її *складових* (компонентів): індивідуально-груповий (учні, педагоги, батьки дітей, інші фахівці), ціннісно-орієнтаційний (мета і завдання виховання класного колективу, перспективи його розвитку тощо), функціонально-діяльнісний (системоутворюючий вид діяльності, форми та методи роботи з колективом, провідні функції виховної системи класу), просторово-часовий (етапи розвитку колективу класу, його місце у виховній системі школи, зв'язки з іншими соціальними інститутами), діагностико-аналітичний (критерії та показники ефективності виховної системи, форми та засоби діагностики результативності виховної системи, тощо) [2, с. 21 – 32].

Змістовний аспект технології віддзеркалюється в її меті (ціннісно-орієнтаційний компонент), що спрямована на сприяння творчому розвитку молодшого школяра, становленню його суб'єктності, створення умов для інтелектуального, морального та емоційного самовираження дитини, виховання відповідального та поважного ставлення до праці, створення умов для ефективної соціалізації-індивідуалізації, розвиток пізнавальної сфери учнів. Як бачимо, технологія спрямована на всебічну підтримку дитини в освітньому просторі школи.

Тому, провідними *суб'єктами* технології (індивідуально-груповий компонент) є дитячий колектив, педагоги, класні керівники, інші фахівці школи (звільнений класний вихователь, посада якого була запропонована О. Газманом для вирішення різнопланових проблем, перешкод, що виникають перед дитиною [3]), батьки. Як бачимо, спектр суб'єктів є доволі широким, що пояснюється інтегруючим характером усіх виховних впливів для досягнення вищезазначеної мети технології.

Процесуальна складова запропонованої технології віддзеркалюється через певні етапи становлення класного колективу (просторово-часовий компонент), що на думку Є. Степанова є такими: проектування, становлення, стабільне функціонування та завершення функціонування або докорінне оновлення [4, с 51 – 68]. Вважаємо, що визначені вченим етапи розвитку колективу класу повністю збігаються з етапами розвитку будь-якої виховної системи, що були запропоновані В. Караковським, Л. Новіковою та Н. Селівановою [5] (таблиця 1).

государственной должности является не только высокий профессионализм государственного служащего, но и его личностные качества, высокая нравственность, социальная ответственность за результаты принятия и реализации управленческих решений и умение служит своему отечеству.

Базируясь на основополагающей роли института государственной службы в выполнении задач и функций государства [2; 8; 10], а также на положениях субъктно – деятельностного подхода (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн), мы сосредоточили основное внимание на факторах, обеспечивающих, на наш взгляд, развитие социальной компетентности государственных служащих.

Первая группа факторов связана с обладанием *специальными знаниями*, *трудовыми навыками* и *опытом работы* в избранной сфере деятельности. Дифференциация профиля профессионального образования государственных служащих дала возможность определить следующее: экономический профиль - 46,3%, юридический – 36,7%, социально - ориентированный (например, педагогика, социальная работа, психология, медицина, культура и др.) – 11,7%,, технический – 5,3%.

Вторая группа объединяет такие факторы как уровень *профессиональной квалификации* государственных служащих и их *должностной статус*.

Относительно этого аргумента следует отметить, что профессионализм государственных служащих является глубоким и всесторонним знанием и обладанием практическими навыками в определенной отрасли общественно полезной деятельности. Высокоинтеллектуальный, высокообразованный, знающий человек наряду с узкоспециализированными знаниями, имеет широкое понятие о смежных науках, основательные теоретические знания и практические навыки, способности к их эффективному использованию и применению. Отметим также, что профессионал - государственный служащий должен владеть глубокими аналитическими способностями, навыками планирования и прогнозирования, уметь системно мыслить, быть креативным, инициативным, внимательным к деталям [1; 3; 11].

Кроме того, уровень образованности, широкая профессиональная эрудиция, профессиональная подготовленность и способность выполнять задачи, которые ставит перед личностью профессиональная деятельность, специально-профессиональные знания и умения, обеспечивающие успешное выполнение конкретной профессиональной деятельности, - определяет и уровень профессиональной компетентности государственных служащих. Э. Зеер, например, определяет профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний, умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности [7, с. 4]. Автор отмечает, что профессиональная компетентность является составляющей структуры субъекта деятельности, наряду с направленностью, профессионально важными качествами и профессионально важными психофизиологическими особенностями [7]. Анализ данных проведенного анкетирования показал, что 43% государственных служащих не имеют знаний по теории и практике государственного управлении, 29% – практически не владеют навыками стратегического планирования и управления изменениями, у 28% государственных служащих отмечены различия между квалификационными требованиями к должности и реально достигнутыми результатами деятельности. Все это требует усиления внимания к проблеме развития

свой потенциал (знание, умение, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (производительной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личностную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного усовершенствования.

Все выше изложенное дает основание полагать, что с изучением социальной компетентности сложилась достаточно противоречивая ситуация. С одной стороны, трудно назвать другую проблему, привлекавшую с разных точек зрения большее внимание ученых, чем эта, а, с другой, - до сих пор нет сколь - либо общепризнанного определения этого феномена.

Возможно поэтому, изучение социальной компетентности в парадигме категории *развития* даст простор не только для структурирования её семантического пространства, дифференциации основных категорий, законов и закономерностей, но и, основываясь на темпоральных характеристиках, позволит определить качественные изменения, появление новых элементов и механизмов, перестройку связей между компонентами в процессе развития.

Формулировка цели статьи и задач. Целью статьи является выявление факторов, детерминирующих развитие социальной компетентности государственных служащих в контексте их профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Известно, что проблема социальной и профессиональной детерминации личности имеет давнюю традицию и отражена в работах как зарубежных (К. Альдерфер, Ф. Херцберг, Д. Мак Клелланд, В. Врум, Л. Портер, Э. Лоулер, Э. Локк, С. Адаме и др.), так и отечественных авторов (В. Веснин, О. Виханский, А. Наумов, А. Карпов, О. Рой, О. Ромашов, Н. Шаталова и др.). Ими определены теоретические и прикладные аспекты повышения эффективности персонала государственных и муниципальных органов власти. В свою очередь, данный вектор исследований определяет и проблематику, связанную с исследованием профессиональной и социальной компетентности государственных служащих.

Анализ основных концепций свидетельствует о том, что профессиональная деятельность государственных служащих связана с осуществлением разнообразных функций управления, которые в целом отличаются своей сложностью, ответственностью и требуют нестандартных, творческих решений.

Основными функциями государственной службы определяются: служение обществу, обеспечение устойчивой связи государства и общества, государства и граждан, поддержка их свободной жизнедеятельности и жизнеспособности на основе не только права, но и тех духовно-нравственных принципов, ценностей, которые являются определяющими для общественного сознания, создание гражданского общества и поддержка демократических институтов [10].

В связи с этим, государственная служба, является не только организационно - правовым институтом общества, но и социальным. Из этого следует, что реализация практических задачи может быть не только при соблюдении демократических принципов, расширении условий для создания гражданского общества, максимального делегировании функций управления общественным институтам, но и при условии, например, соблюдения этических норм, профессионального выполнения функциональных обязанностей и повышения профессиональной результативности, достижения высокой культуры общения. Поэтому, ключевыми в исполнении

Таблиця 1

Відповідність етапів розвитку колективу класу періодам становлення виховної системи

За В. Караковським, Л. Новіковою, Н. Селівановою		**За Є. Степановим**	
Назва	**Етап розвитку виховної системи**	**Назва**	**Етап становлення колективу класу**
становлення	розробка провідних орієнтирів, колективних цінностей	проектування	вивчення інтересів та потреб кожного члену колективу, визначення бажаного образу результату життєдіяльності класу, планування діяльності
стабільного розвитку	затвердження системоутворюючого виду діяльності, розвиток учнівського колективу; народження колективних традицій	становлення	укріплення міжособистісних стосунків, формування почуття „ми”, оформлення традицій колективу
завершальний	учнівський та педагогічний колективи виступають як єдине ціле; формування „почуття школи”	стабільне функціонування	розвиток самоуправління
відновлення та перебудова системи	пошук нових цілей, ідей, орієнтирів для оновлення виховної системи.	завершення функціонування (докорінне оновлення)	пошук нових цілей, ідеалів, оновлення змісту діяльності

Провідним *методом* виховання колективу класу (функціонально-діяльнісний компонент) виступає „метод індивідуальних та групових перспективних ліній”, який передбачає постановку близьких, середніх та далеких перспектив для дітей. Так, близькою перспективою може бути похід до театру, цирку, відвідування вистав, святкування дня народження тощо; середня – участь у конкурсах, колективних творчих справах, похід і т.д.; до далеких перспектив відносяться успішне закінчення школи, отримання атестату, розвиток власних здібностей тощо. Очевидно, що метод індивідуальних та групових перспективних ліній є вдалою інтерпретацією досвіду А. Макаренка, який сформулював низку законів розвитку колективу, зокрема закон системи перспективних ліній [6].

Провідна роль у реалізації запропонованої Є. Степановим технології належить учителю початкових класів (класному керівнику), який виконує низку функцій, зокрема: цілепокладання (визначення провідної мети виховної діяльності), планування (моделювання виховного процесу в класі у вигляді різних видів планів); контроль (відсліковування проміжних та кінцевих результатів виховної роботи), координація (допомога кожному учневі щодо його самореалізації, самовизначення, саморозвитку, зв'язок учнів з іншими учасниками виховного процесу), співробітництво з родиною, тощо [1, с. 122].

Окремо слід зупинитися на плануванні як функції педагога, який сумісно з дітьми та батьками має моделювати виховний процес у класі. Під плануванням виховної роботи в класі Є. Степанов розуміє процес сумісної діяльності педагога, дітей та дорослих щодо визначення цілей, змісту і засобів організації виховного процесу та життєдіяльності в класному співтоваристві, що передбачає дії організаторів та учасників спланованих справ згідно терміну їх проведення [7, с. 6]. Автор технології пропонує педагогам складати *календарний* та *перспективний плани* виховної роботи з класом.

Календарний (або робочий) план педагога охоплює термін на тиждень або місяць та містить інформацію щодо назви запланованих справ, дати та терміну їх проведення, прізвища відповідальних осіб.

У свою чергу, перспективний план передбачає урахування таких складових та послідовних етапів роботи:

– форми та види роботи, що заплановані в річному та перспективному плані школи (перспективний план роботи вихователя має узгоджуватись з іншими видами шкільних планів);

– аналіз попереднього плану виховної роботи, урахування позитивних досягнень й негативних аспектів. Є. Степанов пропонує педагогам проводи експрес-діагностику після кожного проведеного заходу, що, на його думку, дає можливість більш оптимально планувати виховну роботу в майбутньому;

– моделювання образу класу та виховного процесу в ньому;

– принцип колективного планування (участь дітей та батьків у процесі розробки плану виховної роботи в класі);

– уточнення, корегування та конкретизація педагогічного замислу;

– оформлення плану (Є. Степанов радить дотримуватись таких вимог під час оформлення плану: цілеспрямованість, орієнтація на реалізацію потреб та інтересів дітей; зв'язок виховного процесу з життям; відповідність віковим особливостям дітей; комплексність плану) [7, с. 10].

Отже, вдало спланована виховна робота є запорукою її успіху, натомість принципової важливості набуває сумісне планування, активна участь у ньому всіх суб'єктів освітнього процесу, їхня щира зацікавленість в результаті.

Не менш важливим у процесі виховання колективу класу, згідно Є. Степанова, є співпраця з батьками учнів. Учений пропонує індивідуальні та групові форми взаємодії з родиною. Серед індивідуальних виокремлює бесіди, консультації ,відвідування родини. До групових відносить батьківські збори, натомість виступає за оновлення їхнього змісту, зміни орієнтирів у спілкуванні між педагогом та батьками, тобто орієнтація на полілог замість монологу [1, с. 123].

Говорячи про *результативність* виховних технологій взагалі, Є. Степанов вважає, що ефективність виховного процесу (діагностико-аналітичний компонент) залежить від багатьох факторів впливу та являє собою

ходе которых такая реальность конструируется и реализуется в деятельности. К таким феноменам, на наш взгляд, принадлежит социальная компетентность, которая определяется целями, задачами и содержанием профессиональной деятельности сотрудников госадминистрации, одновременно будучи предпосылкой их успешности.

Социальная компетентность, как сложное междисциплинарное понятие определяется в трудах отечественных и зарубежных исследователей с помощью различных дефиниций. Описание содержания этого понятия имеет нестрогий характер и отличается по объему, составу, семантической и логической структуре. В частности, изучались особенности коммуникативной компетентности (Г. Андреева, А. Корсаковский, Н. Обозов, Х. Теджфел, С. Фрейзер, А. Хараш, П. Шихарев, А. Юревич); механизмы социальной перцепции, которые обусловливают эффективность взаимодействия людей (В. Агеев, Г. Андреева, А. Бодалев, И. Кон, Б. Парыгин, Т. Хайдер, В. Ядов); проблемы точности межличностного восприятия, развития социальной перцепции в коммуникативном процессе (А. Бандура, М. Герберт, М. Даннет, К. Девис, А. Донцов, Г. Келли, Дж. Кемпбелл, Р. Кричевский, К. Левин, Л. Петровская, З. Фрейд); особенности социально - коммуникативной компетентности, межличностного восприятия в разных сферах жизнедеятельности и общения человека (В. Агеев, Г. Андреева, Т. Базаров, А. Бодалев, Л. Гозман, Э. Зеер, И. Зимняя, Я. Коломенский, Р. Кричевский, Н. Куницына, С. Максименко, М. Пирен, А. Свенцицкий, В. Семиченко, Е. Семанюк, С. Чернова, В. Цыба, Н. Чепелева, Ю. Швалб, Ю. Шерко, Т. Яценко).

Несомненно, разработка компетентностного подхода в исследованиях, посвященных разным видам деятельности, в том числе и профессиональной, привела к появлению в научной литературе большого количества определений компетентности. Вопросы компетентности государственных служащих рассматриваются в научных разработках Л. М. Захаровой, А. И. Ионовой, А. И. Пономарева, Ю. А. Тихомирова и др. Теоретические подходы к исследованию информационно - коммуникативной составляющей государственного управления рассматриваются в исследованиях П. И. Визира, В. Е. Козловского, В. А. Кулинченко, Ю. И. Матвеенко. Компетентностный подход в образовании находит свое решение в работах А. Н. Афанасьева, А. Г. Бермуса, Э. Ф. Зеера, Ю. Г. Татуры, Ю. В. Фролова, В. Д. Шадрикова.

Признаки проявления компетентности чаще всего описываются авторами с помощью понятий: «эффективность», «адаптивность», «достижение», «успешность», «результативность», «понимание», «владение», «качество» и «количество». В вою очередь, понятие «компетентность»/«компетенция» может трактоваться как: совокупность (система) знаний в действии; личностная черта, свойства и качества личности; как критерий проявления готовности к деятельности; способность, необходимая для решения задач и для получения необходимых результатов работы; интегрированная целостность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают профессиональную деятельность, способность человека реализовать на практике свою компетентность, мотивированная способность; учеба, навыки, опыт (интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач), а также мотивационная и эмоционально-волевая сфера личности; стремление и способность (готовность) реализовать

факторов, которые, как взаимозависимые подструктуры, представляют собой более сложную по форме и по содержанию структуру – социальную компетентность. Установлены факты взаимосвязи между уровнем развития социальной компетентности и профессиональной квалификацией, должностным статусом и социально – демографическими характеристиками. В дальнейших исследованиях возможен углубленный анализ критериев коммуникативных особенностей сотрудников государственной службы, согласование их самооценок и притязаний с возможностями и реальностью социальной среды, обеспечивающих профессиональный и личностный успех.

Ключевые слова: социальная компетентность, государственных служащих, развитие социальной компетентности, профессиональная деятельность.

Annatation. In the article is lighted the problem of study of factors that determines development of social competence of civil servants. Are generalized the basic theoretical and methodological approaches to the study of structure of social competence of personality. It is determined that descriptions of content of this concept have unstrict character and differ on volume, composition, semantic and logical structure. It is marked that the study of social competence in the paradigm of category of development gives an opportunity for differentiation of basic categories and rules of the studied phenomenon, determination of his temporal descriptions, opening of new mechanisms and connections between components. Are determined theoretical and methodological positions of competencial growth in the context of professional activity of civil servants. It is marked that success of activity of civil servants depends on the row of factors, that, as an interdependent fine-tuning, are more difficult in a due form and on maintenance structure - social competence. Are determined the facts of correlation between the level of development of social competence and professional qualification, post status and social-demographic descriptions. In further researches is possible deep analysis of criteria of communicative features of employees of government service, concordance of their self-appraisals and claims with possibilities and reality of social environment, providing professional and personality success.

Key words: social competence, civil servants, development of social competence, professional activity.

Введение. Проблема исследования социальной компетентности государственных служащих обусловлена рядом причин: ориентацией современного общества на открытость, интеграцию, демократизацию отношений, объединения усилий всех субъектов социального взаимодействия для решения заданий, которые обеспечивают условия для успешного построения независимого, демократического, правового государства, реформирование сфер ее политической и социально-экономической жизни. При любых условиях этот успех будет зависеть в первую очередь от процесса реформирования системе государственного управления, в котором ключевая роль принадлежит эффективности функционирования сотрудников государственной администрации, которые способны выстраивать отношения и вести социальный диалог в условиях разных укладов жизни, экономических спецификаций, культурных традиций, профессиональной деятельности.

Успешность ориентации государственных служащих в социальной среде связана с исследованием феноменологии процессов, которые обеспечивают как осмысление их связей с внешней реальностью, так и с анализом процессов, в

співвіднесеність отриманих результатів у процесі виховання з минулими результатами роботи [4, с. 6]. Розробляючи власну технологію виховної системи класу, педагог-практик пропонує певний алгоритм вивчення її ефективності, а саме:

– визначення цілей та завдань (визначення здатності школи щодо стимулювання індивідуального розвитку кожної окремої особистості);

– визначення та харакетристика критеріїв та показників для визначення результативності виховного процесу (визначення тих індикаторів, які надалі допоможуть зробити певні висновки щодо ефективності запропонованої виховної системи. Для цього автор пропонує такі критерії: розвиненість особистості дитини; сформованість колективу класу; задоволеність дітей та батьків результатами вихованого процесу);

– добір методик дослідження (добір методик має бути чітко продуманим; кожна з них має відповідати критеріям та показникам, визначених раніше);

– підготовка діагностичного інструментарію (може здійснюватися одним педагогом або групою із залученням адміністрації школи, або інших суб'єктів);

– безпосереднє дослідження;

– обробка та узагальнення результатів;

– оцінка отриманих даних, їхнє обговорення [4, с. 8 – 17].

Висновки. Таким чином, проаналізувавши змістовні та сутнісні характеристики технології виховної системи класу Є. Степанова, можемо констатувати, що виховна система класу становить собою динамічну систему, що покликана не лише підтримувати учня протягом всього періоду знаходження у школі, а й стимулювати до розвитку, самоактуалізації, самореалізації. Така система проходить декілька етапів становлення, де ключовими суб'єктами виступають не лише діти й педагоги, а й батьки дітей. Очевидно, що технологія виховної роботи з колективом класу, запропонована Є. Степановим має чимало спільного з технологіями колективного та індивідуального виховання А. Макаренка (стадії розвитку колективу, методи виховання), І. Іванова (колективні творчі справи), О. Газмана (технологія індивідуальної педагогічної підтримки) тощо.

Моделювання виховної роботи в класі неможливо без складання педагогом сумісно з дітьми й батьками робочого та перспективного планів, які мають враховувати соціальну ситуацію розвитку класу, що, у свою чергу, сприятиме педагогічній підтримці учнів.

Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаються нами у практичному застосування проаналізованої технології в практику роботи сучасної початкової школи.

Література:

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. – В 2-х т. – Т. 2. Социально-воспитательные технологии. – М.: Народное образование. – 816 с.

2. Степанов Е. Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса: Учебно-методическое пособие. – М.: ТЦ „Сфера", 2008. – 224 с.

3. Миссия классного воспитателя. / Под. ред. Н. Крыловой. – М.: Новые ценности в образовании, 2007. – 200 с.

4. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е. Н. Степанова. – М.: ТЦ „Сфера", 2001. – 128 с.

5. Караковский В А Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

6. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. / А. С. Макаренко. Пед. соч. в 8-и томах. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 588 с.

7. Планирование воспитательной работы в классе: Методическое пособие / Под ред. Е. Н. Степанова. – М. : ТЦ „Сфера”, 2001. – 128 с.

References:

1. Selevko H. K. Эntsyklopedyia obrazovatelnukh tekhnolohyi. – V 2-kh t. – T 2. Sotsyalno-vospytatelnue tekhnolohyy. – M.: Narodnoe obrazovanye. – 816 s.

2. Stepanov E. N. Pedahohu o vospytatelnoi systeme shkolu y klassa: Uchebno-metodycheskoe posobye. – M.: TTs „Sfera”, 2008. – 224 s.

3. Myssyia klassnoho vospytatelia. / Pod. red. N. Krulovoi. – M.: Novue tsennosty v obrazovanyy, 2007. – 200 s.

4. Vospytatelnыi protsess: yzuchenye эffektyvnosty. Metodycheskye rekomendatsyy / Pod red. E. N. Stepanova. – M.: TTs „Sfera”, 2001. – 128 s.

5. Karakovskyi V A Vospytanye? Vospytanye... Vospytanye! Teoryia y praktyka shkolnukh vospytatelnukh system / V. A. Karakovskyi, L. Y. Novykova, N. L. Selyvanova. – M.: Novaia shkola, 1996. – 160 s.

6. Makarenko A. S. Metodyka orhanyzatsyy vospytatelnoho protsessa. / A. S. Makarenko. Ped. soch. v 8-y tomakh. – T. 5. – M.: Pedahohyka, 1983. – 588 s.

7. Planyrovanye vospytatelnoi rabotu v klasse: Metodycheskoe posobye / Pod red. E. N. Stepanova. – M.: TTs „Sfera”, 2001. – 128 s

Педагогіка

УДК 37.035:378
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти Бахіча Елеонора Екремівна
РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» (м. Сімферополь)

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ВИХОВНІЙ РОБОТІ ВНЗ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТІВ

Анотація. У статті розглядається полікультурна підготовка майбутнього вихователя як спеціально організований навчально-виховний процес, зорієнтований на формування його полікультурної компетентності і соціалізації в умовах полікультурного освітнього простору та розкривається проблема формування толерантності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в контексті виховної роботи у вищому навчальному закладі. Розкривається специфіка організації виховної роботи у вищому навчальному закладу, що забезпечує набуття майбутніми вихователями особистого досвіду толерантної взаємодії і співпраці та ефективність полікультурної підготовки студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: полікультурна освіта, виховна робота, толерантність, толерантна взаємодія, полікультурне середовище, проектна діяльність.

Аннотация. В статье рассматривается поликультурная подготовка будущего воспитателя как специально организованный учебно-

14. Rybak V.O. Upravlinnya lisohospodars'kym vyrobnytstvom: navchal'nyy posibnyk / V.O Rybak, V.I. Ryabchenko. – K.: Fitosotsiotsentr, 2012. – 319 s.

Психология

УДК 316.61
кандидат психологических наук Король Ольга Феликсовна
Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Анотація. У статті освітлена проблема вивчення чинників, що детермінують розвиток соціальної компетентності державних службовців. Узагальнені основні теоретико-методологічні підходи до вивчення структури соціальної компетентності особистості. Визначено, що описи змісту цього поняття мають нестрогий характер, відрізняються за об'ємом, складу, семантичній і логічній структурі. Відмічено, що вивчення соціальної компетентності в парадигмі категорії розвитку дає можливість для диференціації основних категорій, законів і закономірностей цього феномену, визначення його темпоральних характеристик, розкриття нових механізмів і зв'язків між компонентами. Визначені теоретико-методологічні позиції компетентностного підходу в контексті професійної діяльності держслужбовців. Відмічено, що успішність діяльності державного службовця залежить від ряду чинників, які є складовими складнішим за формою і за змістом структури - соціальної компетентності. Встановлені факти взаємозв'язку між рівнем розвитку соціальної компетентності і професійною кваліфікацією, посадовим статусом і соціально-демографічними характеристиками. У подальших дослідженнях можливий поглиблений аналіз критеріїв комунікативних особливостей співробітників державної служби, узгодження їх самооцінок і домагань з можливостями і реальністю соціального середовища, що забезпечують професійний і особистісний успіх.

Ключові слова: соціальна компетентність, державні службовці, розвиток соціальної компетентності, професійна діяльність.

Аннотация. В статье освещена проблема изучения факторов, детерминирующих развитие социальной компетентности государственных служащих. Обобщены основные теоретико-методологические подходы к изучению структуры социальной компетентности личности. Определено, что описания содержания этого понятия имеют нестрогий характер, отличаются по объему, составу, семантической и логической структуре. Отмечено, что изучение социальной компетентности в парадигме категории развития дает возможность для дифференциации основных категорий, законов и закономерностей изучаемого феномена, определения его темпоральных характеристик, раскрытия новых механизмов и связей между компонентами. Определены теоретико-методологические позиции компетентностного похода в контексте профессиональной деятельности госслужащих. Отмечено, что успешность деятельности государственного служащего зависит от ряда

13. Пометун О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи / О. Пометун // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 332-344 с.

14. Рибак В.О. Управління лісогосподарським виробництвом: навчальний посібник / В.О Рибак, В.І. Рябченко. – К.: Фітосоціоцентр, 2012. – 319 с.

References:

1. Vyshcha osvita Ukrayiny i Bolons'kyy protses: Navchal'nyy posibnyk / Za red. V.H.Kremenya. Avtors'kyy kolektyv: M.F.Stebko, Ya.Ya. Lyubash, V.D. Shynkaruk, V.V. Hrubinko, I.I. Babyn. – K.: Osvita, 2004. – 384 s.

2. Voronenko O.V. Efektyvnist' pidhotovky kerivnykiv systemy vyshchoyi osvity Ukrayiny / O.V. Voronenko // Osvita ta pedahohichna nauka. – 2013. – # 4.– C.51-58.

3. Haryacha L. Kompetentnisnyy pidkhid do rozrobky haluzevykh standartiv vyshchoyi osvity / Haryacha L., Prokopenko T. // Upravlinnya, ekonomika ta zabezpechennya yakosti v farmatsiyi. – #4 (18). – 2011. – S.43-45

4. Hluzman O.V. Bazovi kompetentnosti: yikhnya sutnist' ta znachennya u zhyttyevomu uspikhu osobystosti / A.V. Hluzman // Humanitarni nauky. – #1(17). – 2009. – S.6-15.

5. Holovan' M.S. Kompetentnisnyy pidkhid u navchanni informatyky i komp"yuternoyi tekhniky studentiv ekonomichnoho VNZ / M.S. Holovan' // Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity. – 2007. – #18-19. – S.19-32.

6. Yevtukh M.B., Borysenko L.L. Naukovo-praktychni pidkhody do problemy formuvannya naukovo-doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv / M.B. Yevtukh L.L. Borysenko // Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka. – 2012. – #5 (52). – S. 88-104.

7. Kraevskyy V. Predmetnoe y obshchepredmetnoe v obrazovatel'nыkh standartakh / V. Kraevskyy, A. Khutorskoy // Pedahohyka. – 2003. – S.9-17.

8. Levshyn M. Vprovadzhennya kompetentnisnoho pidkhodu do navchannya u VNZ: realiyi ta perspektyvy / M. Levshyn // Realizatsiya yevropeys'koho dosvidu kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchiy shkoli Ukrayiny: materialy metodolohichnoho seminaru. – K.: Pedahohichna dumka, 2009. – 217-224 s.

9. Malyk L. Orhanizatsiya ta rozvytok turystychnoyi haluzi na ukrayins'kykh zemlyakh v XIX ta pochatku XX stolittya / L. Malyk // Molod' i rynok. – # 9 (92). – 2012. – S. 94-98.

10. Metodychni rekomendatsiyi shchodo rozrobky skladovykh standartiv vyshchoyi osvity Universytetu / [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: http://geology.lnu.edu.ua

11. Petl'ovana L. Psykholoho-pedahohichni vymohy do profesiynoyi kompetentnosti fakhivtsiv ekonomichnoho profilyu v haluzi dilovoyi anhliys'koyi movy / L. Petl'ovana // Molod' i rynok. – # 9 (92). – 2012. – S. 94-98.

12. Pidhotovka fakhivtsiv OKR «Bakalavr 2013-2014 navchal'nyy rik u Natsional'nomu universyteti bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrayiny. / [Pid. zah. red. Mel'nychuka D.O. Ukladachi: Ridey N.M., Zazymko O.V., Klikh L.V. ta in.].– K.: Vydavnychyy tsentr NUBiP Ukrayiny, 2014.– 75 s.

13. Pometun O. Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriyentyry suchasnoyi shkoly / O. Pometun // Realizatsiya yevropeys'koho dosvidu kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchiy shkoli Ukrayiny: materialy metodolohichnoho seminaru. – K.: Pedahohichna dumka, 2009. – 332-344 s.

воспитательный процесс, ориентированный на формирование его поликультурной компетентности и социализации в условиях поликультурного образовательного пространства; анализируется проблема формирования толерантности у студентов специальности «Дошкольное образование» в контексте воспитательной работы в высшем учебном заведении. Раскрывается специфика организации внеаудиторной работы в высшей школе, которая обеспечивает приобретение будущими воспитателями личного опыта толерантного взаимодействия, сотрудничества и эффективность поликультурной подготовки студентов к будущей профессионально педагогической деятельности.

Ключевые слова: поликультурное образование, воспитательная работа, толерантность, толерантное взаимодействие, поликультурная среда, проектная деятельность.

Annotation. The article deals with the formation of tolerance of future teachers of pre-school institutions in the context of educational work in higher educational establishment. Specification of the organization of the extracurricular work in higher institutions that ensures acquisition by the future teachers the personal experience of tolerant interaction and cooperation in multicultural environment. The peculiarity of the situation in Crimea, requires the use of specific technologies in education, and the multicultural, international education of children is carried out as an integral part of a holistic process of personal formation and spiritual development. The basis of the educational work accepted a thesis that the region is now a region where the general public most acutely manifested difficulty understanding between different cultures. With this in mind, the purpose of the educational work was the formation of future teachers for guidance of tolerant interaction between the peoples living in the Crimea, the promotion of national cultures among young people, strengthening of friendly relations between people of different nationalities and create an experience tolerant interaction and communication with outside training time in the outside classroom hours. Multicultural education of students carried out in educational work outside the classroom, was the project «National culture and beauty contests «Crimean beauty».

Key words: multicultural education, outside classroom activity, tolerance, tolerant interaction, multicultural environment, project activity, educational work.

Вступ. Ученими і досвідом життя доведено, що дошкільне дитинство є одним з найважливіших етапів у загальному процесі становлення і розвитку кожної людини як особистості. Основні моральні цінності, культурні норми людських відносин найбільш ефективно засвоюються і привласнюються в дошкільному дитинстві. В їх формуванні вирішальна роль належить вихователю, професійна діяльність якого не лише забезпечує певну спрямованість цього процесу, але й є моральним еталоном, взірцем, на який орієнтуються дошкільники і якому наслідують в своїй поведінці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій**.** У контексті проблеми полікультурної освіти одним із важливих питань визнається підготовка педагогів, здатних здійснювати професійно-педагогічну діяльність у навчальних закладах з багатонаціональним складом учнів [1].

Досліджено зміст та шляхи формування культури міжетнічних відносин студентської молоді у вищому навчальному закладі (Є. Степанов [1], Я. Довгополова [2]), культури міжнаціонального спілкування (Т. Атрощенко)

[3], етнокультурної компетентності (О. Гуренко), готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища (Л. Гончаренко) [4], педагогічні технології підготовки школярів і вчителів до толерантної міжкультурної комунікації (Т. Білоус, С. Бондирева, І. Лощенова, Ю. Тодорцева [5], Г. Безюлева, Г. Шеламова, А. Садохін та ін.).

Окремі питання полікультурного виховання й освіти дітей дошкільного віку висвітлюються в працях В. Ботнарь, Ю. Бочарова, М. Хайруддінова, Л. Редькіної.

Особливу увагу вчені приділяють теорії і методиці виховання толерантності як особистої якості, що забезпечує коректну та продуктивну взаємодію в системі міжособових стосунків у полікультурному середовищі.

Проте проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в полікультурному середовищі не знайшла свого відображення у практиці виховної роботи вищих педагогічних навчальних закладів.

Формування мети статті – розкрити специфіку організації виховної роботи у ВНЗ, що забезпечує набуття майбутніми вихователями особистого досвіду толерантної взаємодії і співпраці в полікультурному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища толерантність виступає критерієм, відповідно до якого оцінюється якість цієї підготовки, ступінь її відповідності конкретним історичним обставинам суспільного розвитку певної спільноти, зокрема такої, що постійно проживає у Криму.

Полікультурне середовище є об'єктивним тлом для прояву толерантності кожної особистості, незалежно від того, до якої національної культури вона належить і яку роль виконує в системі соціальних відносин.

Зважаючи на те, що толерантність належить до якостей особистості, яких вона набуває під впливом певних зовнішніх обставин, ми припустили, що підготовка до її реалізації у професійній діяльності майбутніх вихователів залежить від наявності у них особистого досвіду толерантної взаємодії, діалогу і співпраці з представниками інших національностей і культур.

На нашу думку, вирішення цих завдань забезпечується в організації виховної роботи у ВНЗ, що забезпечує набуття майбутніми вихователями особистого досвіду толерантної взаємодії і співпраці в полікультурному середовищі.

За основу організації виховної роботи була прийнята теза, що Крим сьогодні є регіоном, де серед широких верств населення найбільш гостро виявляються труднощі взаєморозуміння між представниками різних національних культур. Зважаючи на це, метою виховної роботи було формування у майбутніх вихователів настанови на толерантну взаємодію між народами, що мешкають у Криму, популяризації їх національних культур серед молоді, укріплення дружніх відносин між представниками різних національностей і створення досвіду толерантної взаємодії і спілкування у позанавчальний час, у процесі позааудиторної роботи.

Полікультурне виховання студентів здійснювалось у позааудиторній виховній роботі, де було реалізовано проект «Національні конкурси культури і краси «Кримська красуня».

Використання у полікультурному вихованні майбутніх вихователів

дидактичних категорій та суперечливість заснованих на них практичних кроків з трансформації освітнього процесу. Компетентність розглядається як певна модель результату освіти, вирішальна умова й показник успішності людини в житті взагалі й у професійній діяльності зокрема.

Визначальною у формуванні професійної компетентності лісівників є світоглядна компетентність, яка полягає в у забезпеченні збалансованого (сталого) природокористування, зокрема в лісовому господарстві, яке покликане у відтворенні й охороні лісових ресурсів на рівні, максимально відповідному потенційній продуктивності насаджень, в яких вони відтворюються.

Література:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Стебко, Я.Я. Любаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.

2. Вороненко О.В. Ефективність підготовки керівників системи вищої освіти України / О.В. Вороненко // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 4.– С.51-58.

3. Гаряча Л. Компетентнісний підхід до розробки галузевих стандартів вищої освіти / Гаряча Л., Прокопенко Т. // Управління, економіка та забезпечення якості в фармації. – №4 (18). – 2011. – С.43-45

4. Глузман О.В. Базові компетентності: їхня сутність та значення у життєвому успіху особистості / А.В. Глузман // Гуманітарні науки. – №1(17). –2009. – С.6-15.

5. Головань М.С. Компетентнісний підхід у навчанні інформатики і комп'ютерної техніки студентів економічного ВНЗ / М.С. Головань // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – №18-19. – С.19-32.

6. Євтух М.Б., Борисенко Л.Л. Науково-практичні підходи до проблеми формування науково-дослідницької компетентності майбутніх економістів / М.Б. Євтух Л.Л. Борисенко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – №5 (52). – С. 88-104.

7. Краевский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. Краевский, А. Хуторской // Педагогика. – 2003. – С.9-17.

8. Левшин М. Впровадження компетентнісного підходу до навчання у ВНЗ: реалії та перспективи / М. Левшин // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 217-224 с.

9. Малик Л. Організація та розвиток туристичної галузі на українських землях в XIX та початку XX століття / Л. Малик // Молодь і ринок. – № 9 (92). – 2012. – С. 94-98.

10. Методичні рекомендації щодо розробки складових стандартів вищої освіти Університету / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://geology.lnu.edu.ua

11. Петльована Л. Психолого-педагогічні вимоги до професійної компетентності фахівців економічного профілю в галузі ділової англійської мови / Л. Петльована // Молодь і ринок. – № 9 (92). – 2012. – С. 94-98.

12. Підготовка фахівців ОКР «Бакалавр 2013-2014 навчальний рік у Національному університеті біоресурсів і природокористування України. / [Під. заг. ред. Мельничука Д.О. Укладачі: Рідей Н.М., Зазимко О.В., Кліх Л.В. та ін.].– К.: Видавничий центр НУБіП України, 2014.– 75 с.

	хвороб, методи лісової селекції, принципи озеленення населених місць, ведення економіки, основні положення в охороні праці в лісовому та садово-парковому господарстві держави.
Професійні та практичні	здатність до виконання підготовчих робіт для натурної таксації лісових масивів та садово-паркових об'єктів, геодезичне знімання, вивчення та складання планово-картографічних матеріалів, закладка в натурі різні за способом, формою та призначенням пробних площ; оцінка зрубаних модельних та облікових дерев, природного поновлення на лісосіках та під наметом лісу, організація лісонасіннєвого комплексу; заготівля насіннєвої сировини та насіння; вирощування садивного матеріалу лісових та декоративних порід; створення культур лісових порід, садово- паркових об'єктів згідно із проектами, висадження крупномірного садивного матеріалу, квіткової продукції, висів насіння трав; проведення рубок формування ландшафтів в лісопаркових зонах; проведення рубок формування та оздоровлення лісів.

О Рибак, В. Рябченко осмислюють сутність світоглядної компетентності лісників у забезпеченні збалансованого (сталого) природокористування. Фахівець лісогосподарської галузі повинен керуватися світоглядом орієнтованим на продуктивний спосіб життя (лісівничий підхід в користуванні лісовими ресурсами), а не на споживацтво, що суперечить збалансованому підходу до користування природніми ресурсами.

Якщо цільове призначення насадження пов'язане з вирощуванням деревини то лісівники починають отримувати проміжний результат від вкладеної праці через декілька десятиліть. Кінцевий продукт завершеного циклу лісогосподарського виробництва рахується століттям. Ним вимірюється результативність професійної діяльності декількох поколінь лісівників, які були причетні до створення, формування й розвитку конкретного лісового насадження як окремої лісової екосистеми.

Лісозаготівельний світогляд орієнтує на споживацьке користування лісовими ресурсами, нехтуючи майбутнім повноцінним розвитком лісових насаджень як окремих лісових екосистем. Отже вчені наголошують на визначальності світоглядної складової у формуванні професійної компетентності лісівників, яка полягає в їхній здатності виконувати свою суспільну місію, працювати для майбутніх поколінь, примножуючи зроблений внесок в розвиток лісових насаджень попередніми поколіннями лісівників [14, с.172-178, 237-242].

Висновки. Компетентнісний підхід є інноваційною домінантою сучасного реформування освіти, розвивається в рамках освітянського європейського простору. Компетентний підхід передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток компетентностей. Основною характеристикою компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати. Основними категоріями компетентнісного підходу є компетентність та компетенція. Відзначається складність, багатомірність і неоднозначність теоретичного трактування педагогами даних

досвіду співпраці у такому проекті виступало однією з педагогічних умов формування у них толерантності, підґрунтям для створення їхніх особистих переконань і визначення сенсів у міжкультурному спілкуванні і взаємодії.

Виконання проекту було ініційовано і розпочиналось у РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» у межах організації позааудиторної виховної роботи студентів психолого-педагогічного факультету спеціальності «Дошкільне виховання». Пізніше до проекту було залучено студентів інших спеціальностей, інших вищих навчальних закладів і згодом проект набув статусу республіканського.

Реалізація проекту відбувалась у декілька етапів. Розпочинався він підготовкою і проведенням відбіркових конкурсів. Вони проходили під гаслом «Кримська українська красуня», «Кримська російська красуня», «Міс Естер», «Кримська вірменська красуня», «Кримськотатарська красуня» тощо. Головним завданням для учасниць цих конкурсів було володіння рідної мовою, вміння розповісти рідною мовою про культурні традиції свого народу і сім'ї; продемонструвати вміння користуватися атрибутами національного вбрання, виготовляти його. Дівчини-студентки мали відповісти журі на запитання щодо історії проживання свого народу на території Криму, особливості національної культури, що відрізняють її від інших.

Кожному етапу реалізації проекту відповідали певні форми і методи виховної роботи. Так, для підготовки у перших відбіркових турах студентки долучались до роботи з першоджерелами задля пошуку інформації, найбільш цікавої і значущої для демонстрації власної національної культури. Вони вивчали історію свого народу, його культурні традиції, форми їх сучасного відтворення та інших народів, що проживають у Криму. Відбір і структурування інформації такого змісту сприяло усвідомленню учасницями проекту витоків власної культури та історії її розвитку, мотивувало їх до пізнавальної діяльності та етнічної самоідентифікації.

Наступним кроком у реалізації проекту було практичне оволодіння його учасниками традиціями культури свого народу і способами їх демонстрації іншим. Студентки-учасниці проекту навчались привітанню на мові народів, що проживають у Криму; елементам традиційних національних танців і співів; виготовленню національних страв; демонстрації особливостей характеру, поведінки й темпераменту свого народу, взаємин дорослих і дітей у сім'ї, сімейному вихованні тощо.

У фіналі учасниці-студентки всіх вузів Криму мали продемонструвати журі і глядачам свою обізнаність у культурі власного та інших народів Криму, практичні навички володіння традиціями національної кухні, побуту, виховання дітей, акторські здібності у відтворенні національних свят та їх образів. Наприклад, представниці вірменської культури інсценували головне свято літа Вардавар. Конкурсантки єврейської національності інсценували святкування Пуриму, української – Обжинок, кримськотатарської – Наврезу, німецької – Різдва, російської – Масляниці.

Наступного року учасницям в фіналі необхідно було продемонструвати національні звичаї і традиції, пов'язані з такою важливою подією, як одруження. Інсценуванням передували розповіді конкурсанток на рідній мові про особливості підготовки до церемонії, проведення обрядів заручення і самого святкування одруження. Наприклад, вірменські дівчата продемонстрували традицію викупу шлюбного вбрання нареченої у свахи,

кримськотатарські презентували дівич-вечір «Хна геджеси».

Фінал ще одного року був присвячений національним традиціям виховання дітей. На попередньому турі студентки мали розповісти про те, які сімейні цінності є в їхній національній культурі, як вони зберігаються і наслідуються через виховання дітей. У фіналі було представлено святкування народження дитини у кримськотатарській і вірменській сім'ях; сценки з ілюстраціями традицій виховання дитини у німецькій, єврейській, українській і російській сім'ях тощо.

Таким чином, протягом дев'яті років студентки психолого-педагогічного факультету РВНЗ «КІПУ», студенти інших вузів і спеціальностей залучались до вивчення звичаїв і культурних традицій народів, що мешкають у полікультурному середовищі Криму.

За результатами реалізації проекту ««Національні конкурси культури і краси» спостерігалося, що на формування у молоді і зокрема майбутніх вихователів толерантності, толерантної поведінки великий вплив має обізнаність з культурою, культурними традиціями і звичаями свого та інших народів. Участь у міжнаціональних, полікультурних проектах позитивно позначається на розвитку етнічної самосвідомості майбутніх вихователів. Досвід спілкування і співпраці студентів у процесі реалізації проекту переконував їх, що національні відмінності не є підставою для непорозуміння і ворожнечі. Все залежить від того, як людина інтерпретує зовнішній вигляд і поведінку людини, яка належить до іншої культури, як вона розуміє ці особливості і сприймає їх. Після участі у проекті толерантність як усталена риса особистості була виявлена у більшості його учасників.

Отже, полікультурне середовище, яке було створено під час реалізації проекту, сприяло збереженню національно-культурних традицій і популяризації ідеї про їх відтворення у сьогоденні. Воно відкривало перспективи для формування у студентів потреби у самоідентифікації у межах власної національної культури і усвідомлення інших, стимулювало їх до полікультурної просвіти і самовдосконалення.

Багатонаціональний полікультурний студентський колектив, створений на засадах власної ініціативи для виконання проекту, став об'єктивним середовищем для полікультурних відносин і набуття досвіду продуктивності толерантної взаємодії і співпраці для майбутніх педагогів [9]. Він став для них наочним життєвим прикладом доцільності і ефективності прояву толерантності як принципу взаємодії з людьми інших поглядів і національних культур.

Набутий таким чином досвід толерантності і толерантної поведінки став для майбутніх вихователів поштовхом для їх власних педагогічних проектів, пов'язаних безпосередньо з професійною діяльністю, що включає розвиток толерантності і полікультурне виховання дітей дошкільного віку. Власні переконання й досвід визначали, куди має бути спрямована соціалізація дитини у багатонаціональному колективі, яким чином знання іншої етнокультури, її мови, традицій і культурних цінностей впливають на порозуміння з дитиною та її сім'єю в умовах полікультурного середовища дошкільного навчального закладу.

Висновки. Постійне спостереження за результатами діяльності студентів під час їхньої теоретичної і практичної підготовки, участі їх у виховній позааудиторній роботі показало, що послідовне і доцільне використання народних традицій і культури народів, що проживають на території Криму в їх

Розглянемо поняття професійна компетентність. Зокрема Л. Петльована під професійною компетентністю фахівця розуміє властивість особи, що дозволяє ефективно взаємодіяти з професійним середовищем завдяки наявності необхідного рівня знань, виступає провідним регулювальником професійного і соціального розвитку; передбачає глибоке розуміння професійного середовища і своєї ролі в ньому [11, С. 96].

Л. Малик під професійною компетентністю розуміє інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відбиває не лише рівень знань, умінь і навичок, професійного досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності в певній галузі, але і соціально-моральну позицію особистості [9, с. 90].

Професійні компетенції фахівця (організаційно-управлінські, економічні та спеціалізовано-професійні) були визначені як домінуючі, оскільки діяльність фахівця певної галузі у першу чергу пов’язана з виконанням конкретного виду роботи [3, с. 44].

Професійні компетенції можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (в разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів і кваліфікаційною характеристикою професії працівника (за Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХПП) або запропонованою та узгодженою з Міністерством праці та соціальної політики) [10, с.7-8].

Професійні компетенції У ВНЗ визначаються відповідно до професійної діяльності та освітньо-професійного рівня [12, с. 32-35]. Розглянемо теоретичні, фундаментальні, професійні та практичні компетенції для ОКХ бакалавр лісового і садово-паркового господарства (Табл 2):

Таблиця 2

Теоретичні	(в галузі гуманітарних, соціально-економічних знань): спілкування на рідній та іноземній мовах; здатність до порозуміння, довіри, небайдужості, співчуття, толерантності, вміння самовираження в особистому й професійному житті; здатність до критики і самокритики.
Фундаментальні	(в галузі математичних та природничо-наукових знань): здатність розвивати й використовувати математичні здібності, наявність математичних знань, умінь і навичок; навички роботи з комп’ютером; здатність до адекватного й глибокого пізнання природного та соціального середовища, самого себе, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння, здатність до саморозвитку; наявність знань про ботанічні, дендрологічні, морфологічні, генетико-селекційні, едафічні, фітоценотичні та екологічні характеристики компонентів насадження; наявність знань в галузі фундаментальних дисциплін; використання геодезичних інструментів для зйомки території, засобів для вимірювання таксаційних характеристик деревних рослин; наявність знань про шкідників та збудників

М. Стебко, Я. Любаш, В. Шинкарук, В. Грубінко, І. Бабин пропонують таку структуру компетенцій: загальні (інструментальні, міжособистісні, системні) та спеціальні. Спеціальні компетенції у свою чергу визначаються за рівнями, де встановлюється рівень значущості для першого і другого циклів [1, с. 156-158].

Основою розробки стандартів вищої освіти є компетентнісний підхід, а результати формування системи компетенцій є одним із ключових моментів оцінки якості знань [10, с. 3-8]. Відповідність якості підготовки випускника вимогам галузевого стандарту вищої освіти має визначатись соціально-особистісними, загальнонауковими та інструментальними компетенціями (Табл. 1):

Таблиця 1

Соціально-особистісні	• розуміння та сприйняття етичних норм поведінки стосовно інших людей і стосовно природи (принципи біоетики); • розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя; • здатність учитися; • здатність до критики й самокритики; • креативність, здатність до системного мислення; • адаптивність і комунікабельність; • наполегливість у досягненні мети; • турбота про якість виконуваної роботи; • толерантність; • екологічна грамотність.
Загальнонаукові	• базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвиткові загальної культури та соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати у професійній і соціальній діяльності; • базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії; • базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навики використання програмних засобів і навики роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси; • базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для освоєння загальнопрофесійних дисциплін; • базові знання в галузі, необхідні для освоєння загальнопрофесійних дисциплін.
Інструментальні	• здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; • знання іншої мови (мов); • навики роботи з комп'ютером;

історичній цілісності сприяє вихованню у молоді толерантності, дозволяє запобігти труднощів непорозуміння у полікультурному середовищі життя і професійної діяльності.

Для майбутніх вихователів це стало базою для усвідомлення і практичним досвідом, які можуть бути перенесені і адаптовані для вирішення завдань полікультурного виховання дітей під час роботи у дошкільних навчальних закладах Криму.

Література:

1. Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Є. П. Степанов. – Луганськ, 2004. – 20 с.

2. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Я. В. Довгополова. – Луганськ, 2007. – 20 с.

3. Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. О. Атрощенко. – К., 2005. – 22 с.

4. Гончаренко Л.А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Гончаренко. – Вінниця, 2007. – 20 с.

5. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 20 с.

References:

1. Stepanov E. P. The formation of the cultural crossethnic relations of the students of Higher establishment: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.07 «TeorIya I metodika vihovannya» / E. P. Stepanov. – Lugansk, 2004. – 20 s.

2. Dovgopolova Ya. V. Formuvannya tolerantnih vIdnosin studentIv u polIkulturnomu seredovischI vischogo navchalnogo zakladu: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stup. kand. ped. nauk: spets. 13.00.05 «SotsIalna pedagogIka» / Ya. V. Dovgopolova. – Lugansk, 2007. – 20 s.

3. Atroschenko T. O. Rozvitok kulturi mIzhnatsIonalnogo spIlkuvannya maybutnogo vchitelya pochatkovih klasIv: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «TeorIya I metodika profesIynoYi osvIti» / T. O. Atroschenko. – K., 2005. – 22 s.

4. Goncharenko L.A. Formuvannya gotovnostI vchitelIv do profesIynoYi dIyalnostI v umovah polIkulturnogo seredovischa v sistemI pIslyadiplomnoYi osvIti: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «TeorIya I metodika profesIynoYi osvIti» / L. A. Goncharenko. – VInnitsya, 2007. – 20 s.

5. Todortseva Yu. V. FormuvannyatolerantnostI maybutnIh uchitelIv u protsesI profesIynoYi pIdgotovki: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «TeorIya I metodika profesIynoYi osvIti» / Yu. V. Todortseva. – Odesa, 2004. – 20 s.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры иностранных языков №2
Безценная Жанна Павловна
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (г. Харьков)

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ США

Анотація. У статті проведено аналіз передумов реформування освітньої системи України і розглянуто досвід організації Liberal arts коледжів як альтернативи традиційним вищим учбовим закладам США.

Ключові слова: гуманітаризація, ліберальне навчання, особисті якості, теоретичні знання, професійне навчання.

Аннотация. В статье проведен анализ предпосылок реформирования системы образования Украины и рассмотрен опыт организации Liberal arts колледжей как альтернативы традиционным высшим учебным заведениям США.

Ключевые слова: гуманитаризация, либеральное обучение, личностные качества, теоретические знания, профессиональное обучение.

Annotation. Analysis of preconditions for reforming Ukrainian education system has been carried out and experience of organizing liberal arts colleges as an alternative to conventional high education establishments of the USA has been considered.

Key words: humanist attitude, liberal education, personal qualities, theoretical qualifications, technical education.

Введение. Начиная со второй половины XX столетия, мировая экономика развивалась передовыми темпами, что послужило смещению акцентов в образовании в пользу профессионализации. Научно-технический прогресс, послуживший росту технической вооруженности труда, возникновению высоких технологий, требовал от общества повышения квалификации персонала. Всё возрастающий объём информации, необходимой для качественной подготовки профессионала в той или иной производственной сфере привёл к увеличению в учебных планах технических вузов часов, отведенных на предметы специального цикла, за счёт сокращения часов на предметы гуманитарного цикла. Данная проблема коснулась и Украины. Сложившаяся ситуация, стала причиной возникновения кризиса в образовании и, соответственно, в обществе в целом, поэтому, на наш взгляд, необходимость проведения реформы образовательной системы является очевидной.

При этом можно выделить социальные и экономические предпосылки, требующие реформирования современной системы образования. Среди социальных факторов необходимо отметить дегуманизацию отношений между людьми, снижение общего уровня культуры населения и обесценивание знаний. Следовательно, реформа должна быть направлена, прежде всего, на воспитание нового типа личности – творчески мыслящей, гармонично развитой, способной к саморазвитию и совершенствованию, а так же способной осознано принимать участие в процессах, происходящих в обществе и позитивно влиять на них.

успішно розв'язувати складні проблеми, що виникають у процесі пізнання світу чи побудови відносин з іншими, використання нових технологій, виконання соціальних ролей тощо.

- включення універсальних людських якостей та здібностей, які не залежать від сфери їх виявлення: ініціативність, здатність організовувати діяльність (власну або інших людей), уміння адаптуватись у нових нестандартних ситуаціях, готовність критично аналізувати й адекватно оцінювати результати діяльності [13, с.333].

В.Рибак, В. Рябченко поняття компетенції розширюють до спектру повноважень певної інституції, організації, (посадової особи), що окреслює межі їхнього впливу чи діяльності у відповідності з статусом, суспільними ролями, які вони виконують. У вузько практичному тлумаченні поняття компетентність (утилітарна), розуміється як здатність людини відповідати соціальному статусу, який вона займає, і суспільній ролі, яку вона покликана виконувати. Компетентність забезпечується особистісним потенціалом конкретної людини, відповідною освітою та необхідним соціальним досвідом. При цьому відсутність власного соціального досвіду не компенсується формулою знання-уміння-навички. Оскільки життєвий досвід, здатний до репродукування та саморозвитку і приходить до людини через соціальне визрівання своєї особистості як свідчення успішного подолання життєвих випробувань [14, с. 237, 242].

Особлива увага приділяється складовим реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі. Дослідження вчених свідчать як про значну увагу до поняття ключових або мета-, транс-, над- предметних компетентностей, так і про існуючі відмінності у тлумаченні його змісту, принципів систематизації та класифікації. У наукових джерелах подаються різні комбінації переліків ключових компетентностей, які не повністю збігаються, але мають спільні тенденції. Велика кількість запропонованих класифікацій ключових компетентностей свідчить про достатньо широку розробленість питання. Отже ключові компетентності можна узагальнити такими положеннями:

- відзначаються характеристиками: наявність особистісних смислів, мотивація, спроможність і готовність до діяльності, здатність, ціннісна зорієнтованість, ставлення; знання, вміння, навички; процесуальність, результативність, рефлективність, розвиток, системність, інтегрованість;
- необхідність врахування смислових відмінностей понять «компетентність», «компетенція»;
- існування різних критеріїв класифікації ключових компетентностей, відмінності в їх переліку й змісті, у самому «міркуванні».

Відповідно до розділення вмісту освіти на спільне метапредметне (для всіх предметів), міжпредметне (для циклу предметів або освітніх областей, для галузі) і предметне (для кожного навчального предмету), зазвичай пропонується трирівнева ієрархія освітніх компетенцій: 1) ключові компетентності – відносяться до спільного (метапредметного) вмісту освіти; 2) міжпредметні галузеві компетенції – відносяться до певного кола навчальних предметів; 3) предметні компетенції – конкретні по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, що мають чіткі характеристики і можливість формування в межах одного навчального предмета [13, с. 340-341].

якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності [10, с.46].

Поняття «компетенція» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» – з особистістю, і здатністю особи ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях. Компетентність виявляється в успішно реалізованій у діяльності компетенції і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності. У компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок, а також особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда. Таким чином, компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яку трактують як властивість, що характеризує прагнення та здатність (готовність) особистості реалізувати свої знання, вміння, досвід, особистісні якості для успішної діяльності у певній галузі [5, с. 92].

Характерними особливостями компетентності є:

- поняття компетентність ширше за поняття навченість;
- зміст компетентності розглядається в контексті функціональних обов'язків, завдань, що характеризують діяльність фахівця у розрізі можливих варіантів професійної діяльності;
- передбачає формування спеціальних здатностей, ставлень, готовності до здійснення певних видів діяльності;
- забезпечує досягнення запланованих результатів;
- виявляється лише в реальній дії, яка здійснюється у певній ситуації;
- оцінка компетентності передбачає використання не скільки формалізованого контролю (виявлення об'єму і якості засвоєння знань), скільки застосування об'єктивних методів діагностики (оцінка прийнятих рішень, оцінка результатів професійної діяльності тощо);
- набуття і розвиток компетентності відбувається протягом життя особистості в різних ситуаціях і освітніх структурах [11, с. 101].

О. Пометун під компетентністю людини розуміє її здатність і готовність ефективно будувати власну діяльність та суб'єктно значущу взаємодію із соціальним оточенням на основі отриманої сукупності (системи) знань і умінь, що проявляються на різних рівнях та у різних напрямах діяльності. У широкому сенсі вона може трактуватись як здатність до ефективної самореалізації у будь-якій життєдіяльності індивіда: самоідентифікації, поведінці, взаємодії з соціальним оточенням і соціальними інститутами тощо. Дане поняття виходить за рамки обізнаності, поінформованість особистості у тій чи іншій сфері, професії, виду діяльності, а її здатність успішно розв'язувати складні проблеми, що виникають у процесі пізнання світу чи побудови відносин з іншими, або використання нових технологій чи виконання соціальних ролей. Узагальнено компетентність можна розуміти як:

- здатність і готовність особистості ефективно будувати власну діяльність та суб'єктно значущу взаємодію із соціальним оточенням на основі отриманої сукупності (системи) знань і умінь, що проявляються на різних рівнях та у різних напрямах діяльності;
- у широкому сенсі – здатність до ефективної самореалізації у будь-якій життєдіяльності індивіда: самоідентифікації, поведінці, взаємодії з соціальним оточенням і соціальними інститутами тощо. Розширення поняття компетентності рамками обізнаності, поінформованість особистості у тій чи іншій сфері, професії, виду діяльності означає здатністість особистості

Изменения, происходящие в сфере экономики, также диктую новые требования к трудоспособной части населения. При приёме на работу возросла важность неакадемических аспектов, а именно, учитываются не только знания и уровень квалификации работника, но особое внимание уделяется его личностным качествам: лидерским способностям, прагматической ориентации (т.е. стремлению объяснить и подчинить поведение человека соображениям выгоды и принципу полезности), коммуникативным навыкам, умению критически мыслить, инновационности (т.е. готовности к восприятию и предложению новшеств), умению находить решение проблемы.

В связи с этим, возросла важность гуманитаризации и гуманизации образования, как направлений, способных вывести общество на стабильный прогрессивный путь развития, вернуть ориентацию на общечеловеческие культурные ценности, воспитывать уважение и толерантное отношение к людям другой национальности и вероисповедания.

В то время как нам только предстоит пройти сложный путь реформ образования, многие страны, такие как Соединённые Штаты, уже накопили положительный опыт в этой сфере. На наш взгляд, всесторонний анализ внедрения гуманистического образования в вузах США, представляет для нас не только теоретический интерес, но и практическую ценность. Изучение и обобщение подобного опыта имеет большое значение для развития и совершенствования всех форм культурного и научного сотрудничества между странами и способствует формированию единого открытого образовательного пространства.

Подробный анализ опыта США в этом направлении проводился многими отечественными и зарубежными учеными.

В работах А.Н.Джуринского, Н.Д. Никандрова, В.Г. Разумовского, В.С. Митиной рассматривались цели и перспективы образовательных реформ в США.

Концепции гуманизации образования и педагогического сознания в США отражены в исследованиях В.В. Веселовой, Т.С. Георгиевой, Г.Д. Дмитриева, З.А. Мальковой, Е.Я. Решетиловой, Е. Ковалевского, М.Н. Скаткина.

Труды Л.Д. Филлиповой, С.М. Аскольдовой, Л.Л. Супруновой посвящены направлениям развития высшего образования.

Состояние общей и психолого-педагогической подготовки педагогов рассматривается в научных трудах В.Б. Гаргай, З.А. Мальковой, Л.Н. Талаловой, И.В. Пентиной, Н.В. Гольцовой.

В данных трудах затрагивались отдельные аспекты гуманизации образования в Америке, но не было проведено исследования практического опыта внедрения принципов гуманизации в системе университетского образования США.

Формулировка цели статьи. Анализ предпосылок реформирования современной системы образования и рассмотрение необходимости внедрения гуманитаризации и гуманитаризации образования на смену традиционным принципам преподавания на примере опыта США.

Изложение основного материала статьи. Что же такое «гуманизация»? Хотя сам термин «studia humanitatis» был впервые введен итальянским учёным-гуманистом Леонардо Бруни, определившим это понятие как «познание вещей, касающихся жизни и обычаев и совершенствующих и украшающих человека» [1], но применение принципов гуманизации можно

проследить ещё со времён Древней Греции, где не зависимо от выбранной специальности, ученики должны были овладеть определёнными навыками общего характера, включающими ораторское искусство, письмо, геометрию, музыку и астрономию, и определяемыми, как гуманитарные науки. На современном этапе обучение наукам гуманитарного цикла, являющимся основой гуманизации и гуманитаризации образования, получило название Liberal arts education.

Попыткой преодоления кризиса в университетском образовании в мировом масштабе стало международное движение за его гуманизацию и реорганизацию именно на принципах Liberal arts education. Свидетельством того, что движение, действительно, приобрело международный характер, стала Вторая международная конференция The Challenge of Liberal education for 21st century, состоявшаяся в Варшаве в октябре 2000 года. Учёные из 16 стран Европы, Америки и Азии, принимавшие участие в конференции признали необходимость содействовать внедрению принципов Liberal arts education в высшем образовании и в резолюции конференции указали, что «Liberal education должно стать неотъемлемой частью образования 21 столетия, поскольку побуждает студентов становиться содержательными, мыслящими людьми и ответственными гражданами. Мы должны подготовить новое поколение к тому, чтобы жить и брать на себя руководящую роль в глобализованном мире» [2].

Чем же прельщает Liberal arts education? Этот термин пришёл к нам из средневекового университета и буквально обозначал семь свободных искусств – trivium (грамматика, риторика, логика) и quadrivium (геометрия, арифметика, музыка, астрономия). В современных условиях этот термин обозначает неспециальное, непрофессиональное образование. Согласно определению, данному Британской энциклопедией, Liberal arts – это университетский учебный план, ориентированный на передачу общих знаний и развитие общих интеллектуальных способностей, в отличие от плана профессионального, профессионально-технического или технического обучения. В современных колледжах и университетах к свободным искусствам относятся изучение литературы, языков, философии, истории, математики, а также науки, как основы общего образования.

Но этот термин имеет ещё одно важное значение, которое наиболее полно было раскрыто в эпоху Ренессанса. Так называемые свободные искусства чаще всего ассоциируются с гуманитарными науками, термином «гуманитарный» обозначается не только определённая предметная сфера, этот термин имеет общий корень со словом «humanitas» (человечность). Таким образом, это ещё и сфера деятельности, ориентированная на человека, идеалы Древней Греции и эпохи Ренессанса, которые ставили идеи гуманизма во главе жизни общества. Следовательно, речь идёт не только о гуманитарном образовании, но и о гуманистической направленности образования в целом.

Наибольшего распространения Liberal arts education получило, как известно, в Англии и США. Например, в Соединённых Штатах существуют сотни Liberal arts коллежей, некоторые из которых функционируют самостоятельно, а некоторые входят в структуру таких крупных вузов страны, как Гарвардский, Йельский, Колумбийский университет. С другой стороны, большинство американских университетов предлагают программы Liberal arts как часть додипломной (бакалаврской) подготовки. Некоторые из таких

- надання методичним системам вивчення навчальних дисциплін (мети, змісту, форм, методів, засобів, форм організації навчання) максимальної варіативності, відкритості та змінності;
- посилення практичної спрямованості процесу навчання;
- прогнозування та проектування найнеобхідніших компетентностей;
- використання найсуттєвіших методологічних орієнтирів до організації процесу навчання [8, с. 218, 221-223].

Українські вчені й практики тільки починають активно оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни. Тому нам необхідно з'ясувати сутність основних категорій компетентнісного підходу: «компетенція», «компетентність». Термін «компетентність» сходить до латинського «competentis», що означає «відповідний», «здатний», придатний до реалізації тих чи інших повноважень, виконання можливих функцій, прав, обов'язків. Тобто означає коло питань, у яких людина добре обізнана, поінформована і має певний досвід тобто компетенції.

Компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності [5]. Компетенція є нормативною, ідеальною метою освітнього процесу, що моделює якості випускника, а компетентність – його результатом, рівнем прояву (сформованості). Компетенція – це об'єктивна категорія, суспільне визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини [4].

В. Краєвський, О. Хуторський розрізняючи терміни «компетентність» і «компетенція», зазначають, що компетентність у певній галузі – це більш широке поняття, під яким можна розуміти поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають людині можливість обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Отже компетенція – це коло повноважень, а компетентність – властивість (обізнаність, кваліфікованість). Розділяючи загальне й індивідуальне у змісті компетентнісної освіти, вчені розуміють під компетенцією «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і є необхідними для того, щоб якісно продуктивно діяти»; а компетентність розглядає як «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності». Вони підкреслюють, що компетенція – це задана вимога, норма, а компетентність – набута особистісна якість, що передбачає мінімальний досвід використання компетенції [7, с.9-17].

У методичних рекомендаціях щодо розробки складових стандартів вищої освіти ВНЗ поняття компетентність розглядається як інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистістних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності. Компетенція – включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Предметна область у

- необхідність переходу з екстенсивної моделі предметно-зорієнтованого «знання» на інтенсивну модель формування життєвої компетентності;
- необхідність докорінних змін в освітніх технологіях;
- подолання предметоцентризму, посилення ролі і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності;
- розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної освіти протягом життя;
- можливість внесення фрагментів соціальних практик в освіту й активне залучення педагогів, громадськості до визначення ключових життєвих компетентностей;
- органічно зв'язок з педагогічними моделями, які утверджують суспільно значущі цінності: свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід, проектна діяльність учня тощо;
- пов'язаний із особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами у навчанні, оскільки спрямований на особистість й може бути реалізований і оцінений тільки у процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій, що передбачає внесення суттєвих змін у технологічну, виховну, управлінську архітектоніку української освіти [1, с.154; 13, с.335-337].

Серед пріоритетних напрямів реформування освіти відзначається визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників; гармонізація навчальних планів з погляду структури, програми, методів навчання тощо. Доцільність компетентнісного підходу полягає у можливості збереження гнучкість та автономії в архітектурі навчальних планів. А зміни у підходах до навчання стосуються, насамперед, зміщення акцентів з процесу на результати навчання. Відповідно новою моделлю освіти стає «навчання на основі компетенцій», або компетентістний підхід в освіті [1, с.153-154].

На думку М. Левшина запровадження компетентнісного підходу до навчання у ВНЗ потребує методологічного осмислення його новизни та співвідношення із здобутками національної системи освіти. Вчений зауважує, що основними позитивними якостями компетентнісного підходу є динамічність і прогностичність системи навчання, але це породжує суперечність із статичністю галузевих стандартів, які закріплені у Законі України «Про вищу освіту». Це призводить до потреби переосмислення компетентнісного підходу через призму національної системи освіти, оскільки копіювання освітніх моделей інших країн є непродуктивним шляхом. Вчений підтримує позицію, що знання, навички і вміння є основою складової компетентності людини, а наближення до світового освітнього співтовариства полягає у подальшому збагаченні їх переліку. Відповідно обгрунтованою є орієнтація освіти вітчизняних галузевих стандартів на вміння, як форму і зміст опису результатів підготовки фахівців у ВНЗ. З одного боку вчений підкреслює значення вмінь, які дають можливість діагностувати загально предметні та спеціальні компетенції. Разом з тим, наголошує на певній завуальованості знанєвого компоненту, що спричинює втрату національних освітніх традицій та відставання від вимог часу.

Запровадження компетентнісного підходу у діяльність ВНЗ також передбачає:

колледжей имеют преподавательские программы, хотя большинство их выпускников работают в бизнесе, политике, на государственной службе, сферах, требующих не столько узкой специальной подготовки, сколько общей образованности.

Что же собой представляют Liberal arts колледжи и отвечают ли они в полной мере тем принципам, ради которых они создавались? Обратимся к работам, посвящённым реализации идеи либерального образования в США. Значительный интерес представляют исследования Генри Гримела, который отмечает, что ни в одном из подобных колледжей, хотя они и имеют соответствующее название, идея Liberal arts не была реализована в полной мере, и что их отличие от остальной массы колледжей является довольно условным. Анализируя учебные планы различных учебных заведений подобного типа, он предлагает некий идеальный учебный план, который мог бы стать нормативным для Liberal arts колледжа [3]. Таким образом, мы видим, что пока ещё не существует единого стандартного учебного плана по Liberal arts education как нет и стандартных требований к этим планам. Как правило, их основу составляют гуманитарные дисциплины, некоторые учебные планы регулируют соотношение дисциплин гуманитарного, социального и природного циклов, но есть и такие, которые дают в этом отношении студентам полную свободу относительно права выбора обязательных дисциплин. Хотя все подобные колледжи всё-таки имеют определённые общие черты, а именно:

1. для учреждений подобного типа не характерны большие лекционные потоки;
2. типичным является применение интерактивных методов обучения с использованием информационно-компьютерных технологий;
3. акцент делается не столько на обучении, сколько на самостоятельном получении знаний.

Однако, необходимо отметить, что те же черты характерны сегодня и для университетов. Таким образом, мы видим, что грань между университетами и Liberal arts колледжами постепенно исчезает. Именно поэтому Николай Копосов в своём докладе на упомянутой выше конференции по вопросам Liberal arts education в Варшаве, предложил заменить термин «Liberal arts education» термином «Liberal education» [4]. По его мнению, первый касается лишь локализованного в колледжах додипломного образования и ориентирует на сохранение определённых традиций, в то время как последний представляет стратегию будущего развития.

Эта стратегия состоит, во-первых, в утверждении гуманистических идеалов, в повышении уровня общей культуры и образования. Во-вторых, данная стратегия связана с повышением продуктивности образования, которая может быть достигнута не путём усвоения студентами определённого уровня знаний, тем более что количество новой информации постоянно растёт, а путём формирования у них, прежде всего, способности к продуктивному, творческому мышлению, навыкам поиска необходимой информации. И, наконец, в-третьих, эта стратегия состоит в формировании базовых демократических ценностей. Связь Liberal education с демократией проявляется не только в том, что образование предусматривает включение в учебный план определённых дисциплин, а и в формировании у студента навыков критического мышления. Как отмечает Ян Сокол, в этом отношении Liberal

education не является подготовкой к какой-либо определённой должности или работе, по крайней мере, не в первую очередь. А в первую очередь это – формирование критично мыслящей и творческой личности [5].

Возможно, именно последний аспект послужил тому, что концепция Liberal education получила распространение в странах Восточной Европы, идущих по пути демократических преобразований, и имеется тенденция к тому, чтобы её принципы стали основой реформирования системы образования Украины.

Выводы. Высокие темпы развития современного общества, постоянное техническое обновление и модернизация жизни общества, неэффективность существующей системы образования, ориентированная на подготовку узких специалистов (профессионалов) стали вполне очевидными. Выход из этой ситуации, на наш взгляд, можно найти в системе Liberal education и состоит он в том, чтобы целью университетского образования стало не только освоение новых знаний, но и формирование у студентов способности к обучению в условиях всё увеличивающегося объёма узкоспециальных знаний и к продуктивному интеллектуальному труду.

Литература:

1. Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления / Л.М. Баткин - М., 1978. С. 6

2. The Educational Leadership Program. Newsletter. Fall 2000/ Volume 2, Issue 1. Page 7.

3. Henry H.Grimmel. The Liberal Arts College and the ideal of Liberal Education.

4. Nikalay Koposov. What is Liberal education? / "The Challenge of Liberal education for 21st century". Conference Paper.

5. Jan Sokol. What is Liberal education about? / Kritika & kontext. 2\99. P. 106.

References:

1. Batkin L.M. Ital'janskije gumanisty: stil' zhyzni i stil' myshlenija / L.M. Batkin – M., 1978. S .6

2. The Educational Leadership Program. Newsletter. Fall 2000/ Volume 2, Issue 1. Page 7.

3. Henry H.Grimmel. The Liberal Arts College and the ideal of Liberal Education.

4. Nikalay Koposov. What is Liberal education? / "The Challenge of Liberal education for 21st century". Conference Paper.

5. Jan Sokol. What is Liberal education about? / Kritika & kontext. 2\99. P. 106.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, профессиональная компетенция, компетенция специалистов лесохозяйственной отрасли.

Annotation. Analyzed competence approach as innovative dominant of contemporary educational reform and the basis for the development of standards of higher education; examines the major categories of competence approach: competence, competency; considered components of competence implementing that takes place in the education process; analyzes the competency of professionals in forestry.

Key words: competence approach, expertise, competence, professional competence, competence of professionals in forestry.

Введення. Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи і здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог. Виникнення нових видів діяльності, нового змісту праці, впровадження інформаційних технологій в усі сфери виробництва обумовлюють необхідність внесення адекватних змін у цілі, завдання, зміст та організацію системи професійної освіти. Відтак посилюється актуальність створення нових освітніх стандартів, які носять компетентністно-орієнтований характер.

Учені наголошують на важливості та необхідності використання в освіті компетентнісного підходу. Дослідженню орієнтації освіти на компетентістний підхід, виявленню структури компетенцій, їх визначенню та оцінці присвячені наукові праці С. Бондар, І. Зимньої, І. Єрмакова, Т. Іванової, О. Кононко, О. Овчарук, І. Родигіної, Д. Рум'янцевої, О. Савченко, Т. Сорочан, Л. Сохань, А. Хуторського, С. Шишова, В. Циби, Н. Хомського, Л. Петровської, М. Васильєва, Т. Лебединець, С. Гончаренка, Ю. Татура, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Байденка, В. Сенашенка та ін. У своїх наукових працях вчені аналізують стратегічні орієнтири освітньої практики щодо упровадження компетентнісного підходу при визначенні змісту освіти, вивчають досвід зарубіжних країн щодо послідовної реалізації компетентнісного підходу, наголошують на важливості моніторингу рівнів досягнення компетентностей.

Формулювання мети статті. Проаналізувати компетентнісний підхід та його основні категорії, розглянути складові реалізації компетентнісного підходу до розвитку галузевих стандартів вищої освіти фахівців лісогосподарської галузі.

Викладення основного матеріалу статті. Під компетентнісним підходом розуміється спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток компетентностей особистості. Основною характеристикою компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати. Компетентнісний підхід стає стрижневою інноваційною домінантою сучасного реформування освіти, що аргументується такими вихідними положеннями:

- необхідність змін в орієнтирах та завданнях сучасної системи освіти, що обумовлені входженням України в освітній та науковий простір Європейського Союзу;

”Педагогіка вищої школи” /П.Г. Лузан, Т.Д. Іщенко, Н.С. Журавська, П.М Решетник – К.: НУБіП України, 2005. –12 с.

3. Наскрізна программа для спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” /укладачі І.В. Зайченко, Я.М. Рудик, В.А.Яковлева. – К.: 2012. – 25 с.

4. Програма навчально-ознайомчої практики для підготовки студентів напрямку 1801 “Специфічні категорії” зі спеціальності 8.18010020 “Управління навчальним закладом” /укладачі Н.Т. Тверезовська, Л.І Макодзей.– К.; НУБіП України, 2011 – 20 с.

References:

1. Zajchenko I.V. Pedagogika: [navch. posibn. dlya stud. vyshhyx ped. navch. zakladiv]; [2-e vyd.] / I.V.Zajchenko. – K.: «Osvita Ukrayiny», «KNT», 2008. – 528 s.

2. Metodychni rekomendaciyi z organizacijno–metodychnoyi praktyky dlya magistriv na bazi kvalifikacijnogo rivnya “Baklavr” zi specialnost ”Pedagogika vyshhoyi shkoly” /P.G. Luzan, T.D. Ishhenko, N.S. Zhuravska, P.M Reshetnyk – K.: NUBiP Ukrayiny, 2005. –12 s.

3. Naskrizna programma dlya specialnosti 8.18010021 “Pedagogika vyshhoyi shkoly” /ukladachi I.V. Zajchenko, Ya.M. Rudyk, V.A.Yakovleva. – K.: 2012. – 25 s.

4. Programa navchalno-oznajomchoyi praktyky dlya pidgotovky studentiv napryamku 1801 “Specyfichni kategoriyi” zi specialnosti 8.18010020 “Upravlinnya navchalnym zakladom” /ukladachi N.T. Tverezovska, L.I Makodzej.– K.; NUBiP Ukrayiny, 2011 – 20 s.

Педагогіка

УДК: 378.134:37.091.12:006.1:630

кандидат педагогічних наук, доцент Яшник Світлана Валеріївна
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)

КОМПЕТЕНТІСТНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ ГАЛУЗЕВИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. Проаналізований компетентнісний підхід, як інноваційна домінанта сучасного реформування освіти та основа розробки стандартів вищої освіти; характеризуються основні категорії компетентнісного підходу: компетентність, компетенція; розглядаються складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі; аналізуються компетенції фахівців лісогосподарської галузі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, професійна компетенція, компетенція фахівців лісогосподарської галузі.

Аннотация. Проанализирован компетентностный подход, как инновационная доминанта современного реформирования образования и основа разработки стандартов высшего образования; характеризируются основные категории компетентностного подхода: компетентность, компетенция; рассматриваются составляющие реализации компетентностного подхода в образовательном процессе; анализируются компетенции специалистов лесохозяйственной отрасли.

Педагогика

УДК 373.3/.5.091.2:613

аспирант кафедры валеологии
философского факультета Бельорин-Эррера Александра Михайловна;
аспирант кафедры валеологии
философского факультета Позднякова Анна Александровна
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина (г. Харьков)

ПОДГОТОВКА К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные направления подготовки, а так же основные задачи по повышению компетентности будущих учителей основ здоровья в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина, в частности, подготовка к формированию здоровьеориентированной школьной среды, которая достигается путем комплексного подхода к созданию комфортной школьной среды с соблюдением определенных требований.

Ключевые слова: компетентность, подготовка, здоровьеориентированная школьная среда, формирование, учитель основ здоровья.

Анотація. У даній статті розглянуті основні напрямки підготовки, а також основні задачі з підвищення компетентності майбутніх вчителів основ здоров’я у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, зокрема, підготовка до формування здоров’яорієнтованого шкільного середовища, яка досягається шляхом комплексного підходу до створення комфортної шкільного середовища з дотриманням певних вимог.

Ключові слова: компетентність, підготовка, здоров’яорієнтоване шкільне середовище, формування, вчитель основ здоров’я.

Annotation. . This article describes the main directions of preparation, as well as the main tasks to improve competence of future teachers of basic health in V. N. Karazin Kharkiv National University, in particular, preparations for the formation of health oriented school environment, which is achieved through a comprehensive approach to creating a comfortable school environment subject to certain requirements.

Key words: competence, training, health oriented school environment, formation, teacher of basics of health.

Введение. Состояние здоровья является одним из решающих факторов формирования личности молодого человека, поскольку определяет выбор будущей деятельности, возможность всестороннего развития личности, ее социального утверждения, будущие достижения в сфере профессиональной деятельности. Вследствие этого очень важно иметь представление о факторах, которые могут влиять на здоровье ребенка и о тех аспектах профессиональной подготовки будущего учителя, которые сделают педагогическую деятельность здоровьеориентированной.

Среди основных причин ухудшающих состояние школьников надо назвать следующие факторы отрицательно влияющие на здоровье: экологические, техногенные, социальные, а также педагогические (стрессовая педагогика, высокая интенсивность учебного процесса, перегруженность учебных

программ, низкая грамотность педагогов в вопросах здоровьесбережения, недостаток физической активности школьников). Большинство этих негативно влияющих факторов связано с образовательной средой. Таким образом, становится понятно, что профессионально подготовленный учитель может сделать для здоровья школьника, пожалуй, даже больше чем врач.

Формулировка цели статьи. На данный момент нет достаточных методик, систем оценок, которые позволили бы охватить все составляющие здоровья ребенка. Для успешного решения задач по сохранению и укреплению здоровья нации, нужны усилия не только медицинских работников, физиологов, психологов, но и социологов, валеологов, педагогов.

Особая ответственность в процессе сохранения и укреплению здоровья школьников возложена на учителей основ здоровья. Учитель предстает, с одной стороны, как носитель базовых знаний о здоровье, здоровом образе жизни человека, формирует мотивацию на здоровьесбережение, культуру здоровья подрастающего поколения, а с другой стороны является субъектом образовательно-воспитательного процесса, осуществляет здоровьеориентированную деятельность.

Изложение основного материала статьи. В процессе подготовки будущих учителей основ здоровья на кафедре валеологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, определены следующие основные задачи:

- вооружение студентов - будущих учителей основ здоровья знаниями, которые будут востребованы в создании здоровьеориентированной школьной среды;
- формирование у будущих учителей основ здоровья ценностного отношения к человеческой жизни, собственному здоровью и здоровью своих воспитанников;
- ознакомление будущих учителей основ здоровья с методическими аспектами позитивного опыта работы по формированию культуры здоровья и мотивации здорового образа жизни школьников;
- вовлечение будущих учителей основ здоровья в научно-поисковую деятельность по применению здоровьесберегающих технологий обучения и воспитания школьников.

Формирование компетентности будущих учителей основ здоровья осуществляется с учетом предъявляемых инновационных требований современной школы, что подразумевает:

- умение реконструировать учебно-тематический план предмета с учетом оздоровительного компонента;
- умение оценивать технологии, методы, приемы обучения, содержание учебного материала, а также их сочетание, с точки зрения сохранения здоровья учащихся;
- овладение методикой организации учебно-познавательной деятельности учащихся с учетом динамики их работоспособности;
- освоение методики формирования у школьников осознанного отношения к сохранению, укреплению, развитию своего здоровья;
- изучение системы работы валеологической службы школы;
- овладение педагогическими средствами валеологизации образовательного процесса.

перевіряє керівник практики від університету, що робить допуск магістранта до захисту переддипломної практики.[3]

Диференційований залік з переддипломної практики визначається на основі результатів захисту даного звіту перед комісією, призначеної деканатом. Терміни проведення диференційованого заліку визначаються кафедрою. До складу комісії, як правило, входять викладач, відповідальний за організацію практики з кафедри, керівники практики від кафедри, завідувач кафедри. Оцінка з практики заноситься в екзаменаційну відомість, прирівнюється до оцінок з теоретичного навчання й ураховується при підведенні підсумків загальної успішності магістрантів.

Магістрант, який не виконав програму переддипломної практики і одержав негативний відгук про роботу або незадовільну оцінку при здачі заліку, повторно направляється на практику. Якщо в магістранта до того ж була академічна заборгованість з двох дисциплін за підсумками попередньої екзаменаційної сесії, він підлягає відрахуванню з університету.

Практика завершується підсумковою конференцією. У ході конференції студенти звітують про свою роботу під час практики, дають узагальнений аналіз її результатів, обмінюються досвідом у формі презентації перебігу практики, обговорюють причини труднощів та висловлюють пропозиції щодо покращення практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Підсумки практики підводять і обговорюються на засіданні кафедри, розглядаються на Раді педагогічного факультету НУБіП України.

Висновок. Оцінювання результатів проходження практики проводиться з урахуванням результатів спостереження за діяльністю магістранта на основі: - визначення якості виконання кожного завдання; аналізу професійних рис практиканта (дисциплінованість, уміння організувати власний робочий час, ініціативність, творче ставлення до справи та інші), його готовності надати допомогу викладачам навчального закладу, обслуговуючому персоналу, колегам-практикантам; рекомендацій, висловлених методистами, адміністрацією, працівниками бази практики; аналізу змісту та якості звітної документації магістранта; самооцінки магістрантом ступеня своєї підготовленості до самостійної практичної діяльності та якості виконаної роботи. За кожен вид практики магістрантам виставляється диференційована оцінка. При захисті матеріалів про проходження практики оцінюються такі вміння студента: логічно й аргументовано викладати зміст виконаного дослідження; оперувати професійною термінологією; аналізувати зміст науково-теоретичної літератури, періодичних джерел; аналізувати поточні процеси і явища, що мають місце на базі дослідження; використовувати і систематизувати знання з фахових дисциплін.

Перспективи подальших досліджень полягають у експериментальній перевірці програми наскрізної практики для студентів спеціальності «Управління навчальним закладом».

Література

1. Зайченко І.В. Педагогіка: [навч. посібн. для студ. вищих пед. навч. закладів]; [2-е вид.] / І.В.Зайченко. – К.: «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.

2. Методичні рекомендації з організаційно–методичної практики для магістрів на базі кваліфікаційного рівня "Баклавр" зі спеціальност

В залежності від магістерської програми передбачені різні бази практик, наприклад, для програми «Управлінська діяльність у професійно-технічних навчальних закладах» базою практики є Київське вище професійно-технічне училище будівництва і автотранспорту, а для програми «Управлінська діяльність у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації « базою практики є ВП НУБіП України «Боярський коледж екології і природних ресурсів», та ВП НУБіП України «Ірпінський економічний коледж», для виробничої (безвідривної від навчання) практики магістерської програми «Управлінська діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах» стали загальноосвітні школи м. Києва;

Відповідно для кожного виду практик поставлені завдання, для навчальної (безвідривної від навчання ознайомчої зі спеціальності) практики є ознайомлення зі структурою управління навчального закладу, посадовими обов'язками керівників структурних підрозділів навчального закладу; студенти повинні розглянути систему методів управління та організацію управління персоналом, проаналізувати соціальні аспекти функціонування навчального закладу, закріпити теоретичні знання з фахових дисциплін; здійснити системний аналіз управлінської діяльності керівників структурних підрозділів навчального закладу; сформувати навички у сфері управління навчальним закладом; здійснити аналіз наявності та дієвості системи менеджменту якості структурних підрозділів навчального закладу; розробити стратегію розвитку структурних підрозділів або навчального закладу в цілому; зібрати первинний матеріал та провести дослідження у галузі управління навчальним закладом з метою підготовки магістерської роботи.[1]

Для оформлення звіту магістрантові надається 2-3 дня після закінчення практики. Текстова частина звіту повинна бути написана розбірливо й акуратно на одній стороні аркуша без яких-небудь скорочень. Схеми, таблиці у звіті варто пронумерувати. Набір тексту звіту виробляється шрифтом Times New Roman, розмір 14 пт. Дозволяється використати комп'ютерні можливості для акцентування уваги на визначеннях, термінах, важливих особливостях, застосовуючи різні накреслення шрифту (курсив, напівжирний, напівжирний курсив, розрядка та ін.).

Всі перераховані матеріали звітності повинні бути поміщені в окрему папку-швидкозшивач із вказівкою на титульному аркуші реквізитів. Після складання звіту його варто показати керівникові практики від приймаючої організації, що може зробити по ньому свої зауваження й пропозиції.

Після перевірки звіту керівник практики від університету повідомляє день захисту. Захист проводиться на засіданні комісії, у яку в обов'язковому порядку входить керівник практики від університету.

Характеристика магістрантові заповнюється безпосереднім керівником практики від приймаючої організації (бази практики) на окремому аркуші формату А4, підписується безпосереднім керівником практики та керівником приймаючої організації (бази практики) і засвідчується гербовою печаткою, а при її відсутності круглою печаткою організації.

Звіт про практику, щоденник практики й характеристика на магістранта підписуються керівником від бази практики й засвідчуються печаткою даної організації. Щоденник, звіт і характеристика після реєстрації в деканаті факультету передаються безпосередньо на випускаючу кафедру, де їх

Одним из направлений по повышению компетентности будущих учителей основ здоровья является подготовка к созданию здоровьеориентированной школьной среды.

Здоровьеориентированная среда школы, по нашему мнению, это окружение школьника, существующее и виртуальное, которое характеризуется медико-психолого-социально-культурно-педагогическим сопровождением учащегося на каждом возрастном этапе его становления как личности, постоянной диагностикой состояния здоровья учащихся и учителей, коррекционной и реабилитационной работой по медицинским показателям каждого школьника, включением учащихся в здоровьесберегающую деятельность, определением траекторий личностного развития ребенка.

Оптимизация здоровьеориентированной школьной среды достигается путем комплексного подхода к созданию комфортной школьной среды с соблюдением определенных требований:

1. Санитарно-гигиенические правилам и нормы:

- дизайн школьных интерьеров помещений;
- цветодизайн (использование пастельных тонов и полутонов при окраске стен);
- аэрация помещений (подбор фитонцидных и декоративных растений, которые способствует изменению химического и ионного состава воздушной среды, оказывает эстетическое и психотерапевтическое воздействие с целью снятия стрессового состояния, успокаивающе влияет на нервную систему детей, оказывает реабилитационное воздействие на организм в целом, снижает риск заболеваний органов дыхательной системы, повышает сопротивляемость организма инфекциям);
- подбор мебели (установка в кабинетах нескольких размеров, так как школьная мебель должна соответствовать анатомическим особенностям школьников, быть физиологичной);
- температура, освещенность, наличие звуковых раздражителей;
- неоднократная влажная уборка мест общего пользования в течение всего дня, регулярное проветривание кабинетов, озеленение помещений;
- размер помещений, кубатура;
- обеспечение школьников питанием, соответствующим современным медико-гигиеническим требованиям (при составлении рациона питания требуется учитывать возраст школьников, рост, вес, интенсивность учебной нагрузки, характер дополнительных занятий, особенно в спортивных секциях, а так же, пищевой рацион должен подвергаться изменениям по сезонному и региональному признакам);
- видеоэкранные средства (компьютеры, телевизоры);
- экологическое состояние территорий, прилегающих к школе (полностью невозможно уберечься от воздействия воздуха, воды, растительной пищи, загрязненных продуктами отработки промышленных предприятий, но очень важно помочь молодому, растущему организму бороться с их последствиями, максимально обезопасить себя от этого воздействия);
- техногенные факторы (частые поездки на городском наземном и подземном транспорте, выхлопные газы, городской шум, электромагнитное излучение и др., являются причиной расстройств детской психики, депрессивных состояний, негативно отражается и на физическом здоровье,

которое находится в неразрывной связи с психологическим комфортом, психическим здоровьем ребенка);

2. Учебно-организационные факторы (зависящие в большей степени от администрации школы);

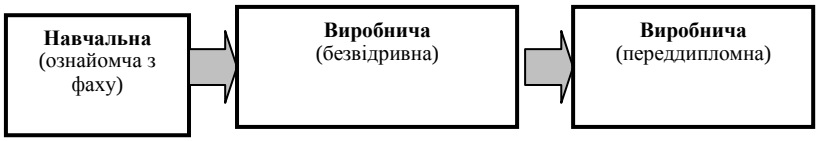
- объем учебной нагрузки, его соответствие возрастным и индивидуальным возможностям ученика;
- расписание уроков, распределение нагрузки по дням, неделям; организационно-педагогические условия проведения урока (чередование видов учебной деятельности, проведение физминуток, релаксационных пауз, упражнений для зрения и т.п.);
- преподавание физической культуры (объем физической нагрузки - дневной, за неделю, за месяц на уроках физкультуры, на переменах, во внеурочное время);
- особенности устава школы и норм школьной жизни;
- служба медицинского контроля (систематическое медицинское наблюдение, постоянно действующий стоматологический кабинет, кабинет по охране зрения и т.п., медсестра школы регулярно проводит осмотр учащихся, ежедневно проверяет санитарное состояние классных комнат, раздевалок, спортивного зала, столовой);
- работа психологической службы (школьный психолог проводит обследования детей на тревожность на уроках и вне, проводит консультации с теми детьми, которые нуждаются в психологической коррекции и помощи, а также консультирует родителей учащихся);
- работа с родителями учащихся (для родителей организовывается лекторий по вопросам здорового образа жизни, на котором занятия ведут медицинские работники, представители общественных организаций, психологи, школьный валеолог);
- стиль управления администрации;
- психологический климат педагогического коллектива;
- интегрированность школы в окружающий социум, влияние администрации района и других организаций на жизнь школы;
- организации школьной валеологической службы;
- уровень компетентности администрации в вопросах сохранения и укрепления здоровья учащихся;

3.Психолого-педагогические факторы (зависящие в большей степени от учителя):

- психологический климат в классе, на уроке, наличие эмоциональных релаксационных пауз;
- стиль педагогического общения учителя со школьниками;
- характер проведения опросов, проверки знаний, проблема оценок;
- степень реализации учителем индивидуального подхода к ученикам с учетом психофизиологических и возрастных особенностей развития (особенно группы риска);
- особенности работы с «трудными подростками» в классе;
- соответствие применяемых методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям учащихся;
- личностные, психологические особенности учителя;

Схема1

Структурно-логічна схема проведення практик для підготовки фахівця ОКР "Магістр" (за циклами і курсами)



Мета практики:	**Мета практики:**	**Мета практики:**
Ознайомлення студентів зі структурою управління навчальним закладом; документацією структурних підрозділів, що сприятиме закріпленню теоретичних знань, практичних умінь та навичок з обгрунтування, підготовки та прийняття самостійних управлінських рішень	Оволодіння студентами практичними навичками організації роботи навчального закладу, пов'язаної з його плануванням, контролем, координацією, розвитком, прийняттям управлінських рішень	Узагальнення і вдосконалення здобутих знань, практичних умінь і навичок, набуття фахового досвіду, збір та опрацювання матеріалів для дипломної роботи

Навчальні дисципліни

Цикл дисциплін професійно-педагогічної підготовки **Нормативні навчальні дисципліни** Законодавча база НЗ Теорія організацій Менеджмент навчального закладу Керівник навчального закладу Управління освітньою та виховною діяльністю Управління фінансово-економічною діяльністю Управління трудовими ресурсами Управління змістом робіт Управління інформаційними зв'язками Техніка управлінської діяльності Аудит і оцінювання управлінської діяльності Психологія управління Соціальна та екологічна безпека діяльності Інформаційні технології в освіті	**Вибіркові навчальні дисципліни** **Цикл дисциплін за вибором університету** Ділова іноземна мова Філософія освіти Освітні технології ***Магістерська програма "Управлінська діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах"*** Організація роботи в школі Забезпечення цивільного захисту контингенту НЗ та об'єктів господарювання ***Магістерська програма "Управлінська діяльність у професійно-технічних навчальних закладах"*** Маркетингова та іміджева діяльність навчального закладу Соціологія управління ***Магістерська програма "Управлінська діяльність у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації"*** Вища освіта і Болонський процес Соціологія управління ***Магістерська програма "Управлінська діяльність у вищих навчальних закладах III - IV рівнів акредитації"*** Вища освіта і Болонський процес Інтелектуальна власність і правові основи діяльності в аграрній і екологічній сферах	**Цикл дисциплін за вибором студентів** Документообіг та ділова комунікація в управлінні НЗ ***Магістерська програма "Управлінська діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах"*** Сучасні програмні продукти та інтернет технології в освіті Психічний та психофізіологічний тренінг ***Магістерська програма "Управлінська діяльність у професійно-технічних навчальних закладах"*** Конфліктологія Сучасні програмні продукти та інтернет технології в освіті ***Магістерська програма "Управлінська діяльність у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації"*** Конфліктологія Кадровий менеджмент Сучасні програмні продукти та інтернет технології в освіті Сучасні моделі освіти

Під час практик студенти оволодівають сучасними методами та формами організації праці в галузі їх майбутньої професії, формуються у них, професійні уміння і навички для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховуються потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Загальною метою практик магістрантів спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» є закріплення отриманих теоретичних знань, формування професійних умінь і навичок, вивчення структури, умов, досвіду роботи навчальних закладів системи освіти України, оволодіння сучасними методами управління, набуттям досвіду суспільної, виробничої та управлінської діяльної в колективі. [2]

Кожна практика має свою мету: навчальна (безвідривна від навчання ознайомча зі спеціальності) практика ознайомлює студентів зі структурою управління навчальним закладом; документацією структурних підрозділів, що сприятиме закріпленню теоретичних знань, практичних умінь та навичок з обґрунтування, підготовки та прийняття самостійних управлінських рішень, виробнича (безвідривна від навчання) практика дозволяє оволодіти студентам практичними навичками організації роботи навчального закладу, пов'язаної з його плануванням, контролем, координацією, розвитком, прийняттям управлінських рішень, а виробнича (переддипломна) практика з фаху узагальнює і вдосконалює здобуті знання, практичні уміння і навички, набуття фахового досвіду, збір та опрацювання матеріалів для дипломної роботи.

- состояние здоровья учителя, его образ жизни и отношение к собственному здоровью;
- профессиональная подготовленность учителя к здоровьесберегающей организации учебного процесса (реализация в школе здоровьесберегающих технологий).

Выводы. В соответствии с предложенным подходом, подготовка будущего учителя основ здоровья к формированию здоровьеориентированной школьной среды не может сводиться только к изучению гигиенических требований и правил, необходимо, так же развитие представлений об учебно-организационных и психолого-педагогических факторах, профессиональном здоровье учителя как субъекта образовательного процесса, влиятельной части здоровьеориентированной среды.

Разработка учебных курсов для будущих учителей основ здоровья, программ педагогической практики должны учитывать основные положения по формированию здоровьеориентированной среды, роли учителя в ее формировании и сохранении.

Литература:

1. Волошина Л. Н. Развитие здоровьесберегающего образовательного пространства дошкольных учреждений (методология, теория, практика): автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук: 13.00.04 "Теория и методика профессионального образования" / Л. Н. Волошина. – Екатеринбург, 2006. – 48 с.

2. Ефимова В. М. Физиологические основы здоровьесберегающей педагогики: учеб. пособие / В. М. Ефимова. – Сімферополь: Антиква, 2009. – 120 с.

3. Романенко А. Школа здоров'я: досл.- експерим. робота з прогр. оздоров. педагогіки / А. Романенко, О. Ващенко // Директор школи України.- 2000.-№2.-С. 111-114., с.112.

4. Рылова Н. Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 "Общая педагогика и история педагогики" / Н. Т. Рылова. – Кемерово, 2007. – 24 с.

5. Сентизова М. И. Педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 "Общая педагогика и история педагогики" / М. И. Сентизова. – Якутск, 2008. – 26 с.

6. Сивцова А.М. Использование здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях / А.М. Сивцова // Методист. – 2007. – N 2. – С. 65–68.

7. Тушина Г. И. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей среды общеобразовательной школы: дис. … кандидата пед. наук: 13.00.01 / Г. И. Тушина. – Кемерово, 2005. – 266 с.

8. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

References:

1. Voloshina L. N. Razvitie zdorov'esberegajushhego obrazovatel'nogo prostranstva doshkol'nyh uchrezhdenij (metodologija, teorija, praktika): avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni d-ra ped. nauk: 13.00.04 "Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija" / L. N. Voloshina. – Ekaterinburg, 2006. – 48 s.

2. Efimova V. M. Fiziologicheskie osnovy zdorov'esberegajushhej pedagogiki: ucheb. posobie / V. M. Efimova. – Simferopol': Antikva, 2009. – 120 s.

3. Romanenko A. Shkola zdorov'ja: dosl.- eksperim. robota z progr. ozdorov. pedagogiki / A. Romanenko, O. Vashhenko // Direktor shkoli Ukraïni.-2000.-№2.-S. 111-114., s.112.

4. Rylova N. T. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija sozdanija zdorov'esberegajushhej sredy obrazovatel'nyh uchrezhdenij: avtoref. diss. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk: 13.00.01 "Obshhaja pedagogika i istorija pedagogiki" / N. T. Rylova. – Kemerovo, 2007. – 24 s.

5. Sentizova M. I. Pedagogicheskoe obespechenie podgotovki budushhih uchitelej k zdorov'esberegajushhej dejatel'nosti: avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk: 13.00.01 "Obshhaja pedagogika i istorija pedagogiki" / M. I. Sentizova. – Jakutsk, 2008. – 26 s.

6. Sivcova A.M. Ispol'zovanie zdorov'esberegajushhih pedagogicheskih tehnologij v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenijah / A.M. Sivcova // Metodist. – 2007. – N 2. – S. 65–68.

7. Tushina G. I. Pedagogicheskie uslovija formirovanija zdorov'esberegajushhej sredy obshheobrazovatel'noj shkoly: dis. … kandidata ped. nauk: 13.00.01 / G. I. Tushina. – Kemerovo, 2005. – 266 s.

8. Jasvin V. A. Jekspertiza shkol'noj obrazovatel'noj sredy / V. A. Jasvin. – M.: Sentjabr', 2000. – 128 s.

Педагогика

УДК 348.147

Бережная Татьяна Егоровна
Южный филиал Национального университета
биоресурсов и природопользования Украины
«Крымский агротехнологический университет» (г. Симферополь)

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА»

Анотація. Стаття присвячена вивченню поняття «самостійна робота», розкрито його тлумачення окремими вченими і фахівцями. Розглядається класифікація самостійної роботи.

Ключові слова: самостійна робота, діяльність, форма навчання, знання, вміння, навички, класифікація.

Аннотация. Статья посвящена изучению понятия «самостоятельная работа», раскрыто его толкование отдельными учеными и специалистами. Рассматривается классификация самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, деятельность, форма обучения, знания, умения, навыки, классификация.

Annotation. Article examines the concept of "self-study", revealed its interpretation by individual scientists and specialists. Described the classification of independent work.

Key words: independent work, activity, form of training, knowledge, skills, classification.

Анотація. У статті визначенні основні моменти організації різних видів практик: навчальна (безвідривна від навчання ознайомча зі спеціальності) практика; виробнича (безвідривна від навчання) практика; виробнича (переддипломна з фаху) практика. Кожна практика передбачає свої особливості: мету, завдання, зміст, бази практик.

Ключові слова: наскрізна програма практик,навчальна, виробнича, переддипломна практики,бази практики, зміст, управлінська діяльність навчального закладу, щоденник практики.

Annotation. The article highlights the definition of different types of practices: training (unseparated from teaching introductory specialty) practice; production (unseparated from teaching) practice; production (pre-diploma with specialization) Each practice practice provides its own characteristics, goals, objectives, content, practice bases.

Key words: continuous program of practice, training, production, pre-practice, practice bases content management activities of the institution, blog practice.

Актуальність проблеми. У Законі України «Про вищу освіту» сказано, що практична підготовка належить до основних форм організації навчального процесу у ВНЗ. Практика студентів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня й має на меті набуття студентом професійних навичок і вмінь.

Аналіз сучасного стану підготовки фахівців. Наскрізна програма практики магістрантів галузі знань 1801 «Специфічні категорії» спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» НУБіП України є основним навчально-методичним документом, який визначає усі аспекти проведення практик. Вона забезпечує єдиний комплексний підхід до організації практик, їх системність, неперервність і послідовність навчання студентів. Вона розроблена на основі: «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (Наказ Міністерства освіти України № 93 від 08.04.1993 р.); «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», затвердженим наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161; «Положення про практичне навчання студентів НУБіП України» (Київ, 2011) робочого навчального плану підготовки фахівців на 2011 – 2012 н. р.; кваліфікаційної характеристики магістра спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» НУБіП України; освітньо-професійної програми підготовки фахівців. [4]

У робочому навчальному плані підготовки фахівця за напрямом 8.18010020 «Управління навчальним закладом» передбачено різні види практик: навчальна (безвідривна від навчання ознайомча зі спеціальності) практика; виробнича (безвідривна від навчання) практика; виробнича (переддипломна з фаху) практика.

Мета статті – проаналізувати та визначити особливості змісту наскрізної програми практик для студентів спеціальності «Управління навчальним закладом».

Виклад матеріалу. Кожна практика передбачає розширення і закріплення у магістрантів навичок управлінської роботи, послідовний перехід від найпростіших до складніших управлінських рішень. Таким чином, практика передбачає поступове ускладнення завдань, що виконуються магістрантами, за змістом і формами. (схема 1)

восприятию, пониманию и отражению содержания читаемых профессионально – ориентированных текстов на английском языке. Вышеописанная система упражнений вошла в основу методических рекомендаций по формированию англоязычной лексической компетенции у будущих финансистов в процессе чтения профессионально – ориентированных текстов.

Литература:

1. Николаева С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови). – К..: ІЗМН, 1996. – С.92 – 95.

2. Харлов Г.А. Особенности овладения языком научной литературы в аспекте интенсивного обучения английскому языку / Збірник наукових праць. – Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008.

3. Харлов Г.А. О возможностях запоминания увеличенніх лексических доз при изучении иностранного язика. В. П. – 1974. – №3. – С.85 – 93.

4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 29 – 31.

References:

1. Ny`kolaeva S. Yu. Prakty`kum z metody`ky` testuvannya inshomovnoyi leksy`chnoyi kompetenciyi (na materiali anglijs`koyi movy`). – K..: IZMN, 1996. – S.92 – 95.

2. Xarlov G.A. Osobennosty` ovladeny`ya yazy`kom nauchnoj ly`teraturы v aspekte y`ntensy`vnogo obucheny`ya angly`jskomu yazy`ku / Zbirny`k naukovy`x pracz`. – Naukovy`j visny`k PDPU im. K. D. Ushy`ns`kogo, 2008.

3. Xarlov G.A. O vozmozhnostyax zapomy`nany`ya uvely`chennix leksy`chesky`x doz pry` y`zucheny`y` y`nostrannogo yazy`ka. V. P. – 1974. – #3. – S.85 – 93.

4. Shaty`lov S.F. Metody`ka obucheny`ya nemeczkomu yazыku v srednej shkole. –M.: Prosveshheny`e, 1986. – S. 29 – 31.

Педагогіка

УДК. 303 01

кандидат педагогічних наук, доцент Яковлева Валентина Анатоліївна
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ НАСКРІЗНОЇ ПРОГРАМИ ПРАКТИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»

Аннотация. В статье определены основные моменты организации различных видов практик: учебная (безотрывная от учебы ознакомительная по специальности) практика; производственная (безотрывная от учебы) практика; производственная (преддипломная по специальности) практика. Каждая практика предполагает свои особенности: цели, задачи, содержание, базы практик.

Ключевые слова: сквозная программа практик, учебная, производственная, преддипломная практики, базы практики, содержание, управленческая деятельность учебного заведения, дневник практики.

Введение. На современном этапе система образования России строится на новых социально-экономических принципах и требует от будущих специалистов навыков самостоятельной переработки больших объемов информации и принятия на их основе профессиональных компетентных решений. Поэтому основной задачей высшего образования является формирование умений и навыков самостоятельного мышления, творческой и исследовательской деятельности, а именно они формируются в процессе самостоятельной работы. А это значит, что педагоги обязаны научить студентов овладеть как можно большим разнообразием видов и приемов самостоятельной работы.

Формулировка цели статьи. Понятие "самостоятельная работа" многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не получило единого толкования в педагогической литературе. Многие ученые посвятили этому вопросу внимание. Целью данной статьи является:

- раскрытие понятия «самостоятельная работа», его трактовка современными специалистами, занимающимися проблемами педагогики;
- выявление основных положений данного понятия;
- классификации самостоятельной работы, поскольку разнообразное применение форм и методов.

Изложение основного материала статьи. Значительный вклад в теорию и практику вопроса был привнесен исследователями Б.П. Есиповым [7], П.И. Пидкасистым [16], М.Г. Гаруновым [4], С.И. Архангельским [1], И.А. Зимней [10] и многими другими. Анализ публикаций позволяет выделить два подхода к определению самостоятельной работы. Одни ученые за основу берут вид деятельности, выполняемой самостоятельно без непосредственного участия педагога, другие рассматривают ее как форму организации учебной деятельности при которой учащиеся самостоятельно выполняют различного вида здания с целью развития знаний, умений, навыков и личных качеств.

Такой подход к определению самостоятельной работы является некомпетентным в системе развивающего обучения, так как он исходит лишь из формы организации учебного процесса, и не затрагивает его сущности.

В последнее время самостоятельная работа рассматривается дидактами как более широкое понятие, как творческий процесс, направленный на осознанное самоизменение, саморазвитие, приобретение новых качеств и знаний; как форму обучения при которой студент учится планомерно и систематически работать, мыслить, формирует свой стиль умственной деятельности.

Наиболее полно раскрыта сущность самостоятельной работы Б.П. Есиповым, где он указывает, что «самостоятельная работа – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических (или тех и других вместе) действий» [7, с.15].

В словаре по педагогике, Г.М. Коджаспирова определяет самостоятельную работу как «вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности ученика во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции с диалектическим переходом от выполнения

простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, с постоянной трансформацией руководящей функции педагогического управления в сторону ее перехода в формы ориентации и коррекции с постепенной передачей всех функций обучаемому» [11, с.302].

Ниже приведена хронология представления самостоятельной работы:

- 1956г. Р.Б. Срода определяет самостоятельную работу как деятельность учащихся, которую они выполняют, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельного суждения, инициативы [18, с.32];
- 1971г. А.Г. Молибог. Это деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материла в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ [3];
- 1977г. Ю.К. Бабанский: когда учащиеся выполняют свою деятельность без непосредственного руководства со стороны педагога, говорят о том, что в учебном процессе применяется метод самостоятельной работы [2, с.103];
- 1978г. М.Г. Гарунов: выполнение различных заданий учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера, выступающих как средство усвоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства [4, с.45];
- 1978г. Л.Г. Вяткин: вид деятельности …, при котором в условиях систематического уменьшения прямой помощи учителя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как черты личности ученика [12, с.8];
- 1980г. С.И. Архангельский: самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач [1];
- 1997г. С.У. Гончаренко определяет как разнообразные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, которая осуществляется ими на учебных занятиях или дома под его руководством, но без его непосредственного руководства. Реализация этих установок требует от учеников активной умственной деятельности, самостоятельного выполнения различных познавательных заданий, применение усвоенных знаний [5, с.297];
- 2000г. И.А. Зимняя: целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность [10, с.255];
- 2001г. В.И. Загвязинский: способ активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателей [9, с.155];
- 2001г. А.В. Петров - способность: без какой-либо помощи, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, планировать свою деятельность и осуществлять ее [15];
- 2010г. И. Забияка: форма обучения, при которой студент усваивает необходимые знания, овладевает умениями и навыками, учится планомерно, систематически работать, мыслить, формирует свой стиль умственной деятельности [8];

Преподаватель предлагает студентам выполнить задания типа «общих и специальных вопросов». Для снятия трудностей, преподаватель предлагает ряд ключевых вопросов, опираясь на которые, студентам будет легче интерпретировать текст. Студенты читают предложенный текст и отвечают на вопросы.

Task. Answer the following questions, using words and word – combinations on the given topic.

1. What is the meaning of the word «finance»?
2. What is a country's budget?
3. What are four functions of the public finance?
4. What do you know about budget formulation in our country?
5. If you were the Prime Minister, how would you spend the budget resources?

Третья группа - профессионально – направленные упражнения ориентирована на развитие продуктивных умений чтения студентами аутентичных профессионально – ориентированных текстов; обсуждения прочитанного экономического текста, аннотирования аутентичных профессионально – ориентированных текстов; проведения сравнительного анализа текстов по экономической тематике, решения проблемных ситуаций на основе текста, извлечения дополнительной информации из самостоятельно прочитанных аутентичных профессиональных текстов.

Упражнение 1. Цель: развитие репродуктивных умений восприятия и отражения изучаемого лексического материала.

Вид: репродуктивные, условно – коммуникативные.

Технология выполнения:

Преподаватель предлагает студентам ряд ситуаций, связанных с тематикой текста. Студенты принимают участие в обсуждении предложенных ситуаций, используя изученный лексический материал (слова и словосочетания).

Task. Express your point of view about the following situations, using words and word – combinations on the given topic.

1. Describe some of the problems facing decision makers who are trying to use fiscal and monetary policies to keep the economy growing steadily but smoothly.
2. If the price index increases from $50 to 180 in a single year, are the individuals living within the economy worse off or better off?

Способами контроля третьего вида упражнений были задания по обобщению смысла прочитанного текста профессиональной направленности, по подготовке отчетов и докладов по финансовой тематике на основе прочитанного текста.

Упражнение 1. Цель: получение большого объема лексической информации из аутентичных экономических текстов.

Вид: репродуктивные, коммуникативные.

Технология выполнения:

Преподаватель предлагает студентам подготовить мини - проект по одной из проблем экономической тематики.

Task. Prepare your own project about the possible fiscal inputs into Ukrainian budget.

Выводы. Таким образом, вышеописанные виды и типы упражнений могут способствовать качественному переосмыслению и запоминанию лексического материала студентами экономических специальностей, а также адекватному

If, however, you had the money and were ready to spend it on shoes, you would be included in their demand calculations….

Прогностические. Назначение – развитие умения прогнозировать на языковом и смысловом уровне (ускорение процесса восприятия и понимания).

Упражнение 1. Цель: развитие умения прогнозировать на языковом и смысловом уровне значение экономического текста.

Вид: рецептивно - репродуктивные, условно – коммуникативные.

Технология выполнения:

Преподаватель предлагает студентам найти окончания предложений. Студенты должны составить как можно больше предложений.

Task. Make up the sentences, using their appropriate endings.

1. All transactions in currencies are……
2. The entity's functional currency reflects….
3. Foreign currency transactions shouldn't be…..
4. Exchange differences arising on monetary items are ….
5. At each balance sheet date, foreign currency monetary ….

a) amounts should be reported using the closing rate; b) the transactions, events, and conditions under which the entity conducts its business; c) treated as transactions in foreign currencies; d) recorded at the spot rate of exchange at the date of the transaction; e) reported in profit or loss in the period, without any exception.

Переводные. Назначение – обучение умению наиболее полно воспринимать на слух речевое произведение с целью последующего его перевода. Суть учебной операции – передача на родном языке высказываний в режиме последовательного одностороннего (двустороннего) перевода.

Упражнение 2. Цель: восприятие и отражение лексического материала на основе изученного экономического текста.

Вид: рецептивно – репродуктивные, условно – коммуникативные.

Технология выполнения:

Преподаватель представляет данное упражнение в виде теста. Студентам необходимо напротив каждого предложения поставить T (True) если предложение соответствует тексту, и F (False) если предложение не содержит информацию, которая была представлена в тексте.

Task. Mark the statements true (T) or false (F) according to the given text:

1.	The major instrument of any financial system is the budget.	
2.	Public finance has three main functions.	
3.	Budget preparation at the state level involves a number of institutions.	
4.	Savers and borrowers are connected by different financial institutions.	
5.	The budget is the important tool for achieving national priorities.	

Контрольные упражнения второго блока направлены на формирование языковых и речевых навыков употребления изучаемой лексики в учебном экономическом тексте и тексте профессиональной направленности.

Упражнение 1. Цель: восприятие и воспроизведение лексического материала.

Вид: рецептивно – репродуктивные, условно – коммуникативные.

Технология выполнения:

- 2010г. А.П. Муковоз. Самостоятельная работа – это средство организации и выполнения определенной учебной деятельности, без участия преподавателя соответствии с поставленной целью [14, с.24];
- 2011г. Л.Г. Шабалина определяет ее как вид учебной деятельности обучающегося по построению своей активности, направленной на осознанное самоизменение, саморазвитие, приобретение новых качеств и знаний [22].

Анализ выше указанных публикаций, посвященных проблеме обучения самостоятельной работе, позволяет выделить следующие основные положения, касающиеся данного педагогического явления, которые не теряют своего значения и в отношении высшей школы, а именно:

- самостоятельная работа определяется большинством исследователей как вид познавательной деятельности, который осуществляется по заданию преподавателя на занятиях или во внеаудиторное время, но без его непосредственного руководства;
- самостоятельная работа способствует формированию таких важных черт личности, как самостоятельность, саморазвитие, познавательная активность, творческое отношение к труду и др.;
- при самостоятельной работе цель каждого задания должна быть осознана, т.е. для выполнения учащиеся опираются на свои знания, предметные умения, опыт в изучении данной дисциплины, а также умения пользоваться средствами обучения;
- самостоятельная работа требует наличия у учащихся некоторых общеучебных умений, способствующих ее "рациональной организации: умение планировать эту работу, четко ставить систему задач, вычленять среди них главные, умело избирать способы наиболее быстрого экономного решения поставленных задач, умелый оперативный контроль за выполнением задания, умение быстро вносить коррективы в самостоятельную работу, анализировать общие итоги работы, сравнивать эти результаты с намеченными в начале ее, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

Раскрывая такую серьезную проблему как организация самостоятельной работы студентов, на наш взгляд, необходимо обратиться и к вопросу о классификации самостоятельных работ, так как классификация всегда есть система соподчиненных понятий какой-либо области знания или деятельности человека, которая должна фиксировать закономерные связи между классами объектов, понятий с целью определить, указать место исследуемого понятия в общей системе. Сразу заметим, что в современной дидактике отсутствует единое мнение по вопросу классификации самостоятельных работ. В соответствии с тем или иным определением, взятым как исходное, самостоятельная работа классифицируется главным образом с учетом ее внешних признаков.

Б.П. Есиповым рассматривается следующая классификация [6]. В ней он выделяет самостоятельные работы, применяемые с целью:

- получения новых знаний;
- использования на практике приобретенных знаний;
- повторения и проверки знаний, умений и навыков учащихся.

В данной концепции недостаточно представлено творчество учащегося, являющееся неотъемлемой процессуальной и результативной стороной самостоятельной работы учащегося.

И.Т. Сыроежкин [19] предпринял попытку разделить самостоятельные работы по дидактической цели. Он выделил три вида работ:

- работы с целью приобретения новых знаний;
- работы с целью совершенствования знаний (повторение, закрепление, применение);
- работы с целью проверки знаний.

Недостатком этой классификации являются случайность признаков, по которым делятся внутри групп самостоятельные работы, а также отсутствие взаимосвязи различных самостоятельных работ, отнесенных к разным группам.

В работах А.В. Усовой [20, 21] также научно обоснована классификация самостоятельных работ по основной дидактической цели. Все виды самостоятельных работ ею подразделяются на пять групп:

- приобретение новых знаний и овладение умениями самостоятельно приобретать знания;
- закрепление и уточнение знаний;
- выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач;
- формирование умений и навыков практического характера;
- формирование умений творческого характера, умения применять знания в решении учебных и практических задач.

И.И. Малкин [13] предлагает классификацию самостоятельных работ по характеру познавательной деятельности:

1. Самостоятельные работы репродуктивного типа: воспроизводящие, тренировочные, обзорные, проверочные.
2. Самостоятельные работы познавательно - поискового типа: подготовительные, констатирующие, экспериментально-поисковые и логически-поисковые.
3. Самостоятельные работы познавательно - практического типа: учебная практические и общественно-практические.

Наиболее полно учтены задачи высшей школы в классификации П.И. Пидкасистого [16, 17], который разграничивает самостоятельную работу студентов по уровню производительности самостоятельной деятельности студентов:

1. Самостоятельные работы по образцу, включающие решения типовых задач, выполнение разнообразных упражнений по образцу. Они позволяют усвоить материал, но не развивают творческой активности. Это первый тип мыслительной деятельности, основанной на распознавании объекта, предмета, изучаемого.
2. Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы предусматривают необходимость воссоздания не только функциональной характеристики знаний, но и структуры знаний, привлечение известных знаний для решения задач, проблем, ситуаций. Это второй тип (уровень) умственной деятельности, на котором происходит воспроизведение и понимание изучаемых явлений.
3. Эвристические самостоятельные работы, связанные с решением отдельных вопросов, проблем, поставленных на лекциях, семинарских, лабораторных, практических занятиях, на которых формируются умение видеть проблему изучения, самостоятельно ее формулировать, разрабатывать

английском языке. Студентам необходимо выбрать правильное толкование для каждого слова. Это упражнение направлено на достижение необходимой рецептивной автоматизации лексических единиц.

Task. Match the words on the left with the correct definition on the right:

1) budget	a) the money spent on buying assets, which will then be included in the Balance Sheet.
2) expenditure	b) the inclusion in the accounts of amounts which may arise in the future how much tax has to be paid.
3) provision	c) an official document sent to the tax authorities which states profit or loss, and is used to calculate.
4) tax return	d) the amount of income flowing through a company after deductions.
5) turnover	e) the fixing of the amounts to be spent in the future, also, the official statement showing these amounts.
6) funds	f) financial resources
7) revenue	g) the regulation of the economy through taxation and government expenditure
8) fiscal policy	h) income generated by providing goods or services
9) surplus	i) good done to or obtained from somebody or something
10) benefit	j) amount, that remains after needs have been supplied

Вторая группа - тренировочные упражнения, направленные на приобретение дополнительных знаний исследуемой лексики, формирование языковых и речевых навыков употребления данной лексики в учебном экономическом тексте. Микросистема этого блока упражнений предполагает развитие рецептивных и репродуктивных умений воспринимать и отражать изученный лексический материал. Упражнения второй группы направлены на формирование основных умений, связанных с прогнозированием, извлечением из текста фактической информации, а также с умениями понимать и анализировать ее. Вторая группа включала в себя логические, прогностические и переводные упражнения.

Рассмотрим вторую группу упражнений.

Логические. Назначение такого вида упражнений – развитие активного мыслительного процесса, восстанавливающего содержание текста в полном объеме. Суть учебной операции – в восприятии на слух и осмыслении логико-информационной структуры речевого произведения на основе всей суммы его внутренних и внешних данных.

Упражнение 1. Цель: формирование умений извлекать из текса фактическую информацию.

Вид: рецептивно - репродуктивные, условно – коммуникативные.

Технология выполнения:

Преподаватель предлагает студентам прослушать отрывок текста и определить его главную идею. Студенты должны выявить имплицитную информацию, заложенную в тексте.

Task. Listen to the text and define its main idea.

Demand is a consumer’s willingness and ability to buy a product or service at a particular time and place. If you would like to own a new pair of athletic shoes but can’t afford them, economists would describe that your feeling is desire, not demand.

Технология выполнения:

Преподаватель предлагает студентам прослушать одни и те же слова, фразы, сверхфразовые единства в исполнении разных дикторов. Студенты сравнивают фонетические особенности их речи и запоминают варианты произношения слов.

Task. Listen to the words and word – combinations, pay attention to their pronunciation of different announcers.

1) estimate, 2) national revenue, 3) deductions, 4) public finance, 5) accurate forecast, 6) special financing, 7) budgetary procedures, 8) benefit, 9) financial resources, 10) administrative budget.

Мнемические. Назначение – увеличение резервных возможностей памяти. Данные упражнения направлены на запоминание увеличенных объемов лексических единиц.

Упражнение 1. Цель: усвоение, запоминание и воспроизведение чисел и слов на английском языке.

Вид: рецептивно - репродуктивные, условно – коммуникативные.

Технология выполнения:

Преподавтель предлагает студентам прослушать ряд чисел и слов и через некоторое время (10 – 30 секунд) воспроизвести их в письменном виде.

Task. Listen to these words and digits, remember them and write them in your notes.

1) inefficient, 2) two – thirds, 3) three per cent, 4) availability, 5) fluctuations, 6) excess, 7) significant, 8) two hundred, 9) elimination, 10) determination.

Эвристические. Назначение – обучение умению определять значение неизвестного слова, опираясь на его словообразовательные элементы. Суть учебной операции – в восстановлении смысла текста и значения слов с опорой на догадку, потенциальный словарь, пара – и гиперлингвистику текста.

Упражнение 1. Цель: определение значений слов с опорой да догадку и потенциальный словарь студентов.

Вид: рецептивные, некоммуникативные.

Технология выполнения:

Преподаватель предлагает студентам прочитать предложения и к каждому предложению написать соответствующие эквиваленты слов на родном языке. Все значения слов студенту известны.

Task. Read the sentences, write to the underlined words their appropriate equivalents in your native language.

1. He had developed this theory by the end of the fiscal year.
2. This work requires much more time to be done in time.
3. She was given some extra responsibilities by her manager.

Контрольные упражнения первого блока направлены на контроль качества приобретения знаний общеэкономической и узкоспециализированной лексики и восприятия данной лексики в учебном тексте; контроль приобретения дополнительных знаний исследованной лексики.

Упражнение 1. Цель: контроль знаний многозначной лексики на рецептивном и репродуктивном уровне.

Вид: рецептивно – репродуктивные, некоммуникативные.

Технология выполнения:

Преподаватель в левой колонке предлагает слова (существительные и глаголы), а в правой толкование этих слов. Слова и их толкования даны на

план ее решения. Это третий тип (уровень) умственной деятельности, где происходит более глубокое понимание явлений, процессов и начинается творческая деятельность.

4. Творческие (исследовательские) самостоятельные работы. В этих работах - курсовых, дипломных, других задачах - студенты должны пытаться отойти от образца, деятельность приобретает поисковый характер, разрабатываются и предусматриваются свои методы решения проблемных ситуаций, проявляются все умственные способности студента. Это четвертый тип (уровень) умственной деятельности, реализация творческих способностей студента.

Классификация самостоятельной работы по другим признакам приведена ниже в таблице.

Таблица 1

Классификация самостоятельной работы

Признак классификации	Вид деятельности	Упоминается в работах
по месту проведения	-аудиторная -внеаудиторная	Т.М. Лобода
по степени самостоятельности	- творческие, - исследовательские	М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер
По дидактическому назначению	- с целью приобретения новых знаний; - с целью применения новых знаний на практике и формирования умений и навыков; - с целью повторения (закрепления) и проверки	Е.С. Масалитина, О.А. Капитунова, В.Г. Храмова
По способу руководства:	- под руководством преподавателя; - в порядке самообразования и воспитания	Е.С. Масалитина, О.А. Капитунова, В.Г. Храмова
По источникам знаний:	- с печатным словом, немыми ТСО; - с помощью объяснения преподавателя, озвученных ТСО - в процессе выполнения трудовой деятельности	Л.Л. Головко
по обязательности	- обязательная, - желательная, - добровольная	Л.Л. Головко
По охвату обучающихся	-дифференцированные (индивидуальные или в составе малых групп) -фронтальные;	О.М. Бобиенко
По формам организации	-фронтальной; -групповой; -парной; - индивидуальной	А.М. Новиков
по структурно-логической связи	- внутрипредметная; - межпредметная	А.В. Котова
по уровню выявления самостоятельности	- самостоятельные работы по примеру; - конструктивно-вариативного типа; - эвристические; - исследовательские.	А.В. Котова
по степени самостоятельности студента	- низкая - средняя - высокая	Т.М. Лобода

по характеру руководства со стороны преподавателя	- опосредованная - непосредственная	Т.М. Лобода
по продолжительности выполнения	- кратковременная - долговременная	Т.М. Лобода
по типологии деятельности студентов	- учебные, - научные - общественные	Г.М. Гапонов

Выводы. По результатам проведенных исследований можно сделать вывод, что понятие «самостоятельная работа», не получила однозначного трактования, поскольку ее формы и методы реализации многообразны. Приведенный обзор различных направлений и подходов в решении проблем определения и классификации самостоятельных работ еще раз доказывает, что эти проблемы всегда привлекали и продолжают привлекать внимание методистов и дидактов. Широкое применение всевозможных видов самостоятельных работ позволяет эффективно организовать работу со студентами, способствуя улучшению усвоения материала, развитию их познавательной активности, готовности и потребности в самообразовании.

Литература:

1. *Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. – М., 1980.*
2. *Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.*
3. *Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе: научное издание / А. Г. Молибог. - М. : Высш. шк., 1971. - 296 с.*
4. *Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. - М.: Знание, 1978.*
5. *Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.*
6. *Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. - 239 с.*
7. *Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. – М, 1991. – 315с.*
8. *Забіяка І. Самостійна робота в системі професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів / Забіяка І. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 8. - С. 144-149.*
9. *Звягинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.*
10. *Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.*
11. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448с.*
12. *Л.Г. Вяткин. Самостоятельная работа учащихся на уроке. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1978.*
13. *Малкин И.И. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке. // Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань, 1966. - С. 24 – 29.*
14. *Муковіз О.П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія / О.П. Муковіз. − Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – 180 с.*

Перцептивные. Назначение такого вида упражнений – обучение автоматизированному узнаванию смысла различительных свойств и функций фонологической системы языка в акустических и смысловых комбинациях. Суть учебной операции – в многократном восприятии с установкой на запоминании речевых знаков и их форм. Основная единица обучения - знак в диапазоне от фонемы до фразы. Назначение – обучение умению автоматизировано узнавать слова и словосочетания.

Упражнение 1. Цель: автоматизация узнавания слов в изучаемом тексте.

Вид: рецептивные, некоммуникативные.

Технология выполнения:

Преподаватель предлагает текст общеэкономического характера, который содержит изучаемые лексические единицы. Студентам необходимо просмотреть текст, вычленить 10 – 15 новых изученных слов в тексте и подчеркнуть их [3].

Task. Read the text, find out 10 – 15 new words, which you have learned and underline them.

Stock markets are one of the institutions that serve as financial intermediaries. Stock markets help channel savings into investment. Although most people immediately think of Wall Street when they hear “stock exchange” the stock market is highly dispersed. There are 17 different stock exchanges in the United States and over a hundred additional exchanges in other countries.

What people buy and sell on the stock exchanges are ownership shares of corporations. A corporation tends to be the largest type of enterprise, with average asset values measured in millions of dollars.

The ownership of corporation is defined in terms of stock shares. Each share of corporate stock represents partial ownership of the business. People holding shares of corporations hope to realize a financial gain from these assets. As part owners, shareholders are entitled to any profits the corporation makes.

Ассимилятивные. Назначение такого вида упражнений – усвоение со слуха и семантизация языковых знаков, входящих в учебный минимум. Суть учебной операции – в многократном аудировании и запоминании языковых знаков различных порядков (речевых произведений).

Упражнение 1. Цель: понимание и усвоение значений слов.

Вид: рецептивные, некоммуникативные.

Технология выполнения:

Преподаватель предлагает студентам прослушать слова (выражения, фразы) и запомнить их значения. Студенты должны усвоить заданные языковые знаки путем многократного прослушивания.

Task. Listen to new words and word – combinations several times, try to remember them.

Assets and liabilities, tax authorities, ensuing year, expenditure, reserve funds. Impact, state level, accurate, major inputs etc.

Аудитивные. Назначение – выработка навыка мгновенного приспособления рецептивного аппарата к индивидуальным особенностям говорящих, их акценту, каналам связи. Суть учебной операции – восприятие на слух текстов, наговоренных разными дикторами, с разной скоростью, в различных акустических условиях.

Упражнение 1. Цель: восприятие на слух слов и словосочетаний.

Вид: рецептивные, некоммуникативные.

выполненных в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в той или иной форме речевой деятельности в своем взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в определенных условиях [4].

Формулировка цели статьи. Исходя из сути методики формирования англоязычной лексической компетенции мы будем рассматривать методические принципы построения подсистем упражнений по формированию англоязычной лексической компетенции, а также представим примеры упражнений для эффективного обеспечения этого процесса.

Для того чтобы подобрать необходимые упражнения для различных компонентов системы, необходимо определить типы и виды упражнений, охарактеризовать их и определить их соответствие формированию навыков или умений С.Николаева [1].

Изложение основного материала статьи. По критериям направленности упражнений на восприятие или выдачу информации, можно выделить следующие: рецептивные, репродуктивные, рецептивно – репродуктивные, продуктивные и рецептивно – продуктивные упражнения, которые могут быть использованы при обучении студентов.

По критериям коммуникативности необходимо выделить коммуникативные, условно – коммуникативные, некоммуникативные, которые могут быть использованы в зависимости от этапов обучения.

По характеру выполнения упражнения бывают устные и письменные.

При учете опоры на родной язык могут быть использованы переводные и непереводные упражнения.

Каждый тип упражнения зависит от этапов и целей обучения. В нашем исследовании мы подразделили упражнения на следующие группы:

1) подготовительные;
2) тренировочные;
3) профессионально - направленные;

После выполнения упражнений каждой группы вводились контрольные упражнения для проверки полученных знаний студентов экономических специальностей.

Первая группа - подготовительные упражнения была направлена на приобретение знаний номинативной лексики, формирование языковых и речевых навыков на лингво - коммуникативном уровне. Микросистема первого блока направлена на введение лексического материала, тренировку лексического материала в памяти и переработку лексической информации, снятие трудностей дальнейшего восприятия учебного материала. Здесь английская лексика должным образом интенсифицируется, осмысливается и проговаривается (повторяется) не менее 16-18 раз (компактно - системный метод) [2].

К первой группе мы отнесли следующие упражнеия: перцептивные, ассимилятивные, аудитивные, мнемические и эвристические. Рассматриваемые упражнения направлены на подготовку чтения конкретного текста, в нашем случае экономического. При выполнении упражнений первой группы, студенты экономических специальностей могут оперировать материалом текста, но только языковым, не затрагивая его содержания.

Рассмотрим данную группу упражнений.

15. Петров А.В. и др. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / Петров А.В., Петрова О.В., Цулая Л.В. // Наука, культура, образование. - № 8/9. – 2001. – С. 150 – 154.

16. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 238 с.

17. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации / П.И. Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов − Пермь: Пермский ун-т, 1979. − С. 23 − 32.

18. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности в обучении. М.: АПН РСФСР, 1956. – 56 с.

19. Сыроежкин И.Т. «Игра в рабочее время?» «Экономика и организация промышленного производства» – Новосибирск: Наука, 1975. - № 1. – 118 с.

20. Усова А.В. Сущность, значение и основные направления в осуществлении межпредметных связей. // Совершенствование процесса обучения физике. – 1976. - вып. 3. – Челябинск: ЧГПИ, 1976. – С. 3 – 10.

21. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.

22. Шабалина Л.Г. Самостоятельная работа студентов высшей школы / Л.Г. Шабалина // Материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – С. 1682-1687.

References:

1. Arhangelskiy S.I. Uchebnyiy protsess v vyisshey shkole. – M., 1980.

2. Babanskiy Yu.K. Optimizatsiya protsessa obucheniya: Obschedidakticheskiy aspekt. – M.: Pedagogika, 1977. – 254 s.

3. Voprosyi nauchnoy organizatsii pedagogicheskogo truda v vyisshey shkole: nauchnoe izdanie / A. G. Molibog. - M. : Vyissh. shk., 1971. - 296 s.

4. Garunov M.G., Pidkasistyiy P.I. Samostoyatelnaya rabota studentov. - M.: Znanie, 1978.

5. Goncharenko S. UkraYinskiy pedagogIchniy slovnik. – K.: LibId, 1997. – 376 s.

6. Esipov B.P. Samostoyatelnaya rabota uchaschihsya na urokah. – M.:Uchpedgiz, 1961. - 239 s.

7. Esipov B.P. Samostoyatelnaya rabota uchaschihsya na uroke. – M, 1991. – 315s.

8. ZabIyaka I. SamostIyna robota v sistemI profesIynoYi pIdgotovki studentIv vischih tehnIchnih navchalnih zakladIv / ZabIyaka I. // PedagogIka formuvannya tvorchoYi osobistostI u vischIy I zagalnoosvItnIy shkolI: zbIrnik naukovih prats. – ZaporIzhzhya, 2010. – Vip. 8. - S. 144-149.

9. Zvyaginskiy V.I. Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretatsiya: Ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ped. ucheb. zavedeniy. -M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2001. – 192 s.

10. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya. Uchebnik dlya vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. — M.: Izdatelskaya korporatsiya «Logos», 2000. — 384 s.

11. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Slovar po pedagogike. – Moskva: IKTs «MarT»; Rostov n/D: Izdatelskiy tsentr «MarT», 2005. – 448s.

12. L.G. Vyatkin. Samostoyatelnaya rabota uchaschihsya na uroke. - Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 1978.

13. Malkin I.I. O klassifikatsii i ratsionalnom sochetanii vidov samostoyatelnyih rabot uchaschihsya na uroke. // Voprosyi razvitiya poznavatelnoy aktivnosti i samostoyatelnosti shkolnikov. – Kazan, 1966. - S. 24 – 29.

14.Mukoviz O.P. Formuvannja vmin' samostijnoi' piznaval'noi' dijal'nosti u studentiv pedagogichnyh VNZ zasobamy informacijnyh tehnologij: monografija / O.P. Mukoviz.− Uman': PP Zhovtyj O.O., 2010. – 180 s.

15. Petrov A.V. i dr. Samostoyatelnaya poznavatelnaya deyatelnost v sisteme razvivayuschego obucheniya / Petrov A.V., Petrova O.V., Tsulaya L.V. // Nauka, kultura, obrazovanie. - №8/9. – 2001. – S. 150 – 154.

16. Pidkasistyiy P.I. Samostoyatelnaya poznavatelnaya deyatelnost shkolnikov v obuchenii. – M.: Pedagogika, 1980. – 238 s.

17. Pydkasysty P.Y. Sushhnost' samostojatel'noj raboty studentov y psyhologo-dydaktycheskye osnovy ee klassyfykacyy / P.Y. Pydkasysty // Problem aktyvyzacyy samostojatel'noj raboty studentov − Perm': Permskyj un-t, 1979. − S. 23 – 32.

18. Sroda R.B. Vospitanie aktivnosti i samostoyatelnosti v obuchenii. M.: APN RSFSR, 1956. – 56 s.

19. Syiroezhkin I.T. «Igra v rabochee vremya?» «Ekonomika i organizatsiya promyishlennogo proizvodstva» – Novosibirsk: Nauka, 1975. - № 1. – 118 s.

20. Usova A.V. Suschnost, znachenie i osnovnyie napravleniya v osuschestvlenii mezhpredmetnyih svyazey. // Sovershenstvovanie protsessa obucheniya fizike. – 1976. - vyip. 3. – Chelyabinsk: ChGPI, 1976. – S. 3 – 10.

21. Usova A.V. Formirovanie u shkolnikov nauchnyih ponyatiy v protsesse obucheniya. / APN SSSR. – M.: Pedagogika, 1986. – 173 s.

22. Shabalina L.G. Samostoyatelnaya rabota studentov vyisshey shkolyi / L.G. Shabalina // Materialyi Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii; Orenburgskiy gos. un-t. – Orenburg: OGU, 2011. – S. 1682-1687.

Педагогика

УДК 37.091.64

кандидат педагогических наук, доцент
Богданец-Билоскаленко Наталия Ивановна
Киевский университет имени Бориса Гринченка (г. Киев)

ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ЯКОВА ЧЕПИГИ

Аннотация. В статтье проанализированы взгляды на личность учителя украинского педагога и ученого начала XX века Якова Феофановича Чепиги, которые он раскрыл в статье «Самовоспитание учителя» (1914). Он надавал большого значения идеальному образу учителя, ведь был убежден, что образцом для ребенка, главной фигурой в осуществлении дальновидных национально-просветительских планов учебы и воспитания в школе является педагог.

Ключевые слова: учитель, воспитание, качества учителя, идеал учителя.

Annotation. In the article the views on the teacher's personality of the Ukrainian educator and scientist of the XX century beginning Jakov Feofanovich Chepiga are analyzed, which are revealed in the article «Self-education of Teacher» (1914). He paid great attention to the teacher's ideal appearance as he was convinced that a teacher at school is both a standard for a child and a main figure in realization of nationally-elucidative plans of studies and education.

Key words: teacher, education, teacher's qualities, ideal of teacher.

3. Savchin M. Refleksiya yak mehanizm vdoskonalennya profesiynoyi diyalnosti fahivtsya / M. Savchin, M. Student // Pedagogika i psihologiya profesiynoyi osviti. – 2002. – № 2. – S. 137–146.

4. Maksimenko S. D. Metodologichni problemi zagalnoyi psihologiyi / S. D. Maksimenko // Praktichna psihologiya ta sotsialna robota. – 1999. – № 3. – S. 4.

Педагогика

УДК 81'234:378.147

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Шостак Ирина Ивановна
Одесский национальный экономический университет (г. Одесса)

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У БУДУЩИХ ФИНАНСИСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию видов и типов упражнений, направленных на качественное усвоение и запоминание лексического материала при чтении экономических текстов на английском языке. В качестве основы для составления системы лексических упражнений был взят компактно – системный метод, способствующий формированию лексической компетенции студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: методические принципы, компоненты системы, критерии, номинативная лексика, компактно – системный метод, семантизация, толкование.

Анотація. Стаття присвячена дослідженню вдів та типів вправ, направлених на скісне засвоєння та запам'ятовування лексичного матеріалу у процесі читання економічних текстів англійською мовою. В якості основи для складання системи лексичних вправ ми використали компактно – системний метод, який сприяє формуванню лексичної компетенції студентів немовних вузів.

Ключові слова: методичні принципи, компоненти системи, критерії, номінативна лексика, компактно – системний метод, семантизація, тлумачення.

Annotation. Article focuses on the role of different exercises in effective learning and memorizing of vocabulary while reading English economic texts. The basis of our exercise system is compact – system method which facilitates the formation of students' lexical competence of non – linguistic high schools.

Key words: methodic principles, system components, criteria, nominative vocabulary, compact – systematic method, semantization, interpretation.

Введение. Овладение любым видом речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка при отсутствии языковой среды осуществляется при помощи системы упражнений. Каждая такая система состоит из комплекса упражнений, которые предвидят овладение частными умениями, в нашем случае - лексическими умениями.

Под системой упражнений мы, следом за С. Ф. Шатиловым, понимаем совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений,

при цьому не повинні змінюватися, студенти мають самі визначитися чи вже достатній рівень знань вони мають і чи задовольняє цей рівень їх потреби.

Можливість вибору рівня комп'ютерного тестування дає змогу студентам оцінити свої можливості. Перед контрольним тестуванням корисним є проходження студентами пробного тестування, під час якого вони знайомляться з типом завдань, оцінюють рівень своєї готовності і власні швидкісні можливості в процесі проходження тесту. Таке пробне тестування дає можливість студентам побачити свої недопрацювання й визначити для себе свої подальші дії.

Схожим чином вважаємо доцільним, враховуючи потреби і навчальні можливості іноземних студентів, здійснювати визначення обсягу навчального матеріалу протягом року і під час підготовки до іспиту. Окремі студенти мають необхідність сумісно з викладачем визначити мінімум теоретичних знань, які вони в змозі засвоїти, відповідно до їхнього бажаного рівня професійної компетентності.

Висновки. Отже, рефлексія іноземних студентів, як суб'єктів навчання характеризується усвідомленням ними усіх компонентів навчальної діяльності, а саме: усвідомлення індивідом навчального завдання; усвідомлення мети навчальної діяльності; оцінка способів діяльності, специфічних й інваріантних по відношенню до різних навчальних дисциплін.

Індивідуальний підхід до навчання зацікавлює студентів, дозволяє підвищувати самооцінку і мотивацію до навчання, сприяє розвитку самостійності й навичок самоосвіти.

Застосування в навчальному процесі комп'ютерних навчальних і контролюючих програм, тренувальних комп'ютерних тестових завдань безумовно є одним з найкращих засобів формування рефлексивно-аналітичної діяльності студентів. Диференційований підхід до оцінювання завдань різної складності й відсутність викладацького суб'єктивізму дозволяє студентам усвідомлювати реальний рівень своїх навчальних успіхів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці нових форм і методів формування і розвитку рефлексивної діяльності іноземних студентів.

Література:

1. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 102-104.

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ имени С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

3. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137–146.

4. Максименко С. Д. Методологічні проблеми загальної психології / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С. 4.

References:

1. Kostrova Yu. S. Genezis ponyatiy «kompetentsiya» i «kompetentnost» / Yu. S. Kostrova // Molodoy uchenyiy. — 2011. — № 12. T.2. — S. 102-104.

2. Bizyaeva A. A. Psihologiya dumayuschego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya / A. A. Bizyaeva. – Pskov : PGPI imeni S. M. Kirova, 2004. – 216 s.

Введение. Наследство украинского педагога, психолога, культурно-общественного деятеля Якова Феофановича Чепиги большое и многоплановое. Оно является объектом исследования многих научных работников. В частности, концепцию национальной школы рассматривали Ж.Ильченко и И.Зайченко, теоретические принципы учебы и воспитания младших школьников в педагогическом наследии Я.Чепиги раскрыла в диссертационном исследовании Л.Николенко, методическую концепцию проанализировала С.Яворская. Анализу научно-педагогической деятельности Я.Чепиги посвящены труды Л.Березивской, С.Болтивца, В.Марочка, Р.Палийчук, О.Сухомлинской и других исследователей.

Я.Чепига работал учителем, преподавателем, научным сотрудником научно-исследовательского института педагогики в Харькове. Он основатель института Педологии в Киеве.

Яков Феофанович Чепига писал научные труды, посвященные проблемам педагогики, теории учебы и воспитания, методике преподавания отдельных предметов, истории, образованию. Кроме этого, создал учебники для начальной школы, методические пособия для учителей, книжки для дошкольных заведений, детских библиотек. Публикации в журналах подписывал разными псевдонимами и криптонимами: Я.З., Я.Ч., З-вич, Бучицкий, Садовник, Учитель Я.Чепига и др. Значительную часть своих трудов Я.Чепига печатал на страницах журналов «Светло», «Учитель», «Педагогический журнал», «Украинская хата», «Свободная Украинская Школа», «Путь образования» и др. Основные положения этих работ касаются взаимодействия между знанием родного языка, деятельности нации и общим развитием ребенка; а также расскрывают сущность понятия «национальное воспитание». По мнению ученого, национальное воспитание – это жизненная потребность нации и основой такого воспитания является семья и школа (статья «Национальность и национальная школа», 1910).

Об актуальных вопросах развития образования, создания национальной школы Яков Чепига писал на страницах журнала «Светло» в течение 1909 - 1914 гг. Педагог определил принципы создания новой школы. По его мнению, она должна быть народной, национальной, естественной и свободной (статья «Основные принципы нормальной школы», 1911). Он отмечал необходимость построения новой системы образования и воспитания, основанной на глубоком изучении природы ребенка («Внимание и умственное развитие ребенка», 1911; «Страх и наказание», 1912; «Лживость в деле воспитания», 1912). Итоговым трудом в этом направлении является создание и публикация «Проекта украинской школы» (1913). В ней Я.Чепига подытоживает свои многолетние исследования, взгляды и формирует требования к новой украинской школе.

Взгляды на проблемы воспитания (а именно: умственное, физическое, моральное, трудовое, семейное и национальное), учебы, развитие ребенка, представленные в сборнике трудов «Проблемы воспитания и учебы» (1913). Я.Чепига был сторонником идеи создания трудовой школы, он определил ее социально-психологические и социально-этические фундаменты (статья «К трудовой свободной школе», 1918). Яков Чепига всегда заботился об учебе и развитии украинского ребенка на национальной почве. С этой целью он пишет не только научные труды, но и создает ряд учебников по украинскому языку: Плодотворно работает над развитием дошкольного воспитания и начальной школы.

Формулирование цели статьи. В этой статье мы раскроем взгляды и наработки ученого на проблему качеств педагога, которые были расскрыты в труде «Самовоспитание учителя».

Яков Феофанович Чепига считал, что учитель – это и культурная сила, которая несет людям свет, знание. Его личность и поведение является образцом для детей и для взрослых. В процессе деятельности учитель должен прививать молодому поколению моральные убеждения, добродетели. Именно поэтому на учителя и возлагается большая ответственность перед людьми. Педагогу, как никому другому, нужно совершенствоваться, развиваться, расти в научно-методическом плане.

Я.Чепига был убежден, что просто передавать сухие знания ребенку – это маловато. Нужно привить ребенку общечеловеческие ценности, все то лучшее, что есть у человека. Подытоживая эту мысль, педагог отмечал: «чтобы быть настоящим примером для других, нужно, чтобы учитель достиг высоты общечеловеческих добродетелей, беспрестанным трудом воспитал себя, улучшил и усовершенствовал свои способности и произвел собственный характер и волю» [4, с.10].

Ученый акцентирует внимание на постоянном самовоспитании учителя. Я.Чепига отмечает, что постоянная работа над собой очищает душу и сердце, тем самым способствует воспитанию в учителя таких черт, как справедливость, доброта, терпение, любовь. Именно они, по мнению ученого, подскажут пути в достижении целей и заданий настоящей педагогики. Каждый свой шаг учитель должен внимательно рассмотреть и обдумать, чтобы не было ошибки. Педагогу нужно всегда прогнозировать (предусматривать) последствия в будущем от своего поведения, своих слов и поступков.

Яков Феофанович делает большой акцент на таком качестве, как справедливость учителя. Он говорит, что педагогу нужно развить «душевный слух к чужим переживаниям, понимать страдание других» [4, с 11]. И это, по его мнению, является первой степенью морального усовершенствования. Главное – не делать другим того, чего не хотим, чтобы делали нам. Ученый указывает на главные правила педагога в роботе с детьми: «не вреди детям» и «будь справедливым к детям в своем труде». Лишь при таких условиях самовоспитания учитель достигнет общечеловеческого идеала справедливости, что так необходимо ему.

Наведем постулаты выведенные Я.Чепигой относительно справедливости в работе учителя: «Когда хотите дать детям удовольствие, радость и счастье, будьте справедливыми к ним, выработайте в себе чуткость к их страданиям, к горю, к их переживаниям. Воспитывайте внимательность к малому человеческому существу, чтобы избегать в труде поступков, которые будут иметь хоть бы намек на неправду и неудовлетворение» [4, с.16].

Особенное место в самовоспитании учителя Я.Чепига отводит доброте. «Ничего так не приклоняет детей к учителю, как его искренняя, сердечная доброта» [4, с.17]. Однако эмоции иногда берут верх над умом и, соответственно, доброта уступает гневу. Поэтому учителю (да и вообще человеку) нужно иметь большую силу воли, чтобы в таких моментах эмоционального раздражения воздержаться и не нарушить своих моральных убеждений. Наилучшими лекарствами, по мнению Чепиги, является понимание и признание педагогом своих ошибок. Актуальным является утверждение ученого, что лицо учителя «слишком высоко для ребенка. И взрыв в нем злого

пасивного словникового запасу до активного, що є одним з головних шляхів формування професійної компетентності іноземних студентів.

Кульмінацією успішної рефлексивної діяльності є самостійне, усвідомлене прийняття рішення щодо самовдосконалення. На цьому етапі відбувається оптимізація навчальної діяльності, розвивається творче мислення, здійснюється адекватний розвиток і саморозвиток, формуються навички самоосвіти. Цей етап у процесі розвитку рефлексивної діяльності є заключним. Роль викладача в ньому зводиться до мінімуму. Студент має сам зробити висновки і прийняти відповідні рішення, а викладач виступає лише як наставник і порадник. Цей етап є проявом творчості, він являє собою звіт про якість реалізації рефлексивної діяльності суб'єкта.

Створення рефлексивного середовища в роботі з іноземними студентами можливо за умов забезпечення організації рефлексивних ситуацій у діяльності, мисленні, спілкуванні. Воно є ефективним завдяки високому рівню проблемності, що виникає як в особистісному просторі кожного учасника, так і в груповій діяльності.

Так, індивідуальну форму рефлексії можливо здійснювати в процесі виконання студентами творчих домашніх завдань, самостійних робіт, розв'язання кросвордів, комп'ютерного тестування тощо.

Групову форму рефлексії пропонуємо здійснювати у формі різноманітних вікторин, олімпіад, ігор за типом «брейн-ринг» тощо. В ході таких занять формуються приблизно рівні команди. Команди отримують тематику й по черзі отримують питання або самі їх ставлять протилежній команді. Кожна команда має час на обговорення й дає відповідь. У процесі підготовки і проведення таких заходів студенти самостійно оцінюють свої можливості й можливості протилежної команди, виявляють слабкі місця. Крім того, студенти можуть самостійно виставляти бали, враховуючи повноту відповідей, робити доповнення, додатки до правил при оцінюванні в разі надзвичайно оригінального питання або відповіді.

Залучення студентів до науково-дослідного пошуку й подальшої їх участі в наукових студентських конференціях також сприяє формуванню навичкам самоосвіти, самоорганізації, рефлексії.

Ретроспективна рефлексія спрямовується на аналіз подій, які відбулися в минулому. При цьому часовий діапазон минулого досвіду може бути різним: від подій із власного життя до тільки що проведеного заняття.

Прогностична рефлексія має орієнтацію на майбутнє, але пов'язана з уже накопиченим досвідом студента. Вона розвивається, наприклад, при аналізі студентами своєї майбутньої доповіді на науковій конференції, аналізі рівня своїх знань, достатніх для відповідей на можливі питання.

Окрім різноманіття методів навчальної діяльності формуванню рефлексивної діяльності іноземних студентів сприяє навчання студентів за індивідуальними траєкторіями.

Так, індивідуальний «плаваючий» графік здачі контрольних тем дозволяє студентам самостійно визначити рівень і термін своєї готовності до здачі певної теми. Крім того, вважаємо корисним надавати можливість іноземним студентам перездавали контрольні теми декілька разів з метою підвищення своєї успішності. Така діяльність студентів має схвалюватися викладачем, підтримуватися і не обмежуватися кількістю спроб. Критерії оцінювання знань

Рисунок 1. Етапи реалізації рефлексивних механізмів

Етап усвідомлення й спостереження є підготовчим. На цьому етапі студенти усвідомлюють навчальні завдання, мету навчальної діяльності, індивідуальні потреби й бажання вдосконалити себе. В цей період відбувається спостереження й пізнання як процесу навчання, так і самого себе в ньому. Формування цього виду рефлексивної діяльності іноземних студентів ми пропонуємо здійснювати шляхом індивідуальних бесід, зустрічей зі старшокурсниками й дипломованими фахівцями, організації навчальних екскурсій, демонстрацій наукових фільмів тощо, що також сприяє підвищенню інтересу до навчання й мотивації студентів. Для іноземних студентів зустрічі зі співвітчизниками старшокурсниками мають особливе значення. Знаходячись в іншій країні земляцькі відносини набувають суттєвої значимості і впливовості, що є рушійною силою на початковому етапі формування навчальної мотивації і рефлексивних навичок. Навчальні екскурсії і демонстрації наукових фільмів дають можливість, невважаючи на недостатній рівень знання іноземними студентами російської (української) мови, невербальним шляхом на емоційному рівні вплинути на формування індивідуальних навчальних бажань і потреб.

Етап аналізу й оцінки своєї навчальної діяльності та діяльності інших студентів і навчального процесу взагалі, є головною дієвою силою розвитку рефлексії. Послідовні аналіз і самоаналіз та оцінка і самооцінка сприяють формуванню і прийняттю відповідних підсумкових рішень студента. На цьому етапі доцільно застосовувати різноманітні методи (пошук помилок, постановка питань, формулювання висновків, оцінювання товаришів, різноманітні форми контролю тощо), що спонукають студентів здійснювати аналіз/самоаналіз і оцінку/самооцінку, яка з нього витікає, тобто активізувати рефлексивну діяльність студентів. Цей етап є дуже важливим для іноземних студентів ще й тому, що він сприяє розвитку мовних навичок і переведенню їхнього

чувства негативно влияет на ребенка и прививает плохие привычки на всю жизнь. Доброта же учителя влияет чрезвычайно положительно на формирование моральных взглядов и убеждений ребенка. Прививая ребенку доброту, мы прокладываем путь к высшим добродетелям» [4, с.20]. Следовательно, доброта – это одна из добродетелей, что наполняет учителя душевным покоем, тем самым способствуя позитивному микроклимату в классе, школе и делает счастливыми и радостными детские годы школьной учебы.

Рядом с добротой, Я.Чепига обращает внимание и на любовь к детям. Он советует учителям воспитывать в себе сердечность и чуткость к ребенку, призывает педагогов любить детей искренне. Ученый убежден, что только искренней любовью можно развить в душах детей зерна красивых человеческих чувств. «Воспитанные любовью и лаской учителя дети свободно и безудержно пойдут путем морального усовершенствования» [4, с.28].

Не менее важной учительской добродетелью является и терпеливость. Об этом Я.Чепига говорит во все том же труде «Самовоспитания учителя». Именно терпеливость помогает и облегчает труд учителю. Он проводит параллель в учебе и воспитании детей с деревом. Дерево можно медленно и терпеливо пригнуть к земле, дать желаемое направление и оно не сломается, а можно сразу наклонить – и дерево переломится. Яков Феофанович призывает учителей: «научимся выдержки, уважения к детским поступкам и изъянам, а главное – терпеливости и терпения в наших поступках и требованиях» [4, с.25].

Упомянутые педагогом добродетели: добро, любовь и терпеливисть переплетаются, проникая друг в друга. Поэтому, по нашему мнению, учителю необходимо в первую очередь воспитывать в себе основные общечеловеческие ценности: Истину, Добро и Красоту, которые во все времена являются неизменными и опираться на них в своей деятельности.

И последнее, на чем останавливается в своем труде Я.Чепига – это вопрос национального самовоспитания учителя и национального понимания ребенка. Рассмотрим все последовательно.

Особенное место отводит Я.Чепига роли учителя в национальном воспитании ребенка. Учитель должен хранить национальность ребенка и не насаждать ей чужое, неродное, поскольку от этого будут лишь негативные последствия.

Ученый отмечает, что ребенок, который сызмальства растет в окружении родного языка, родной культуры, окружающего, вбирая готовые моральные образцы, впоследствии во взрослой жизни идет проторенным путем национальных убеждений, которые и остаются в ней на всю жизнь. Духовное достояние, которое производилось веками имеет потенциальную силу национальной энергии и именно она, по мнению ученого, передается ребенку. Безусловно, что с языком ребенок перенимает и культуру родного народа, его мировоззрение, мораль. Отметим, что родной язык – это язык культуры, в контексте которой воспитывается ребенок. Родной язык можно приобрести, потерять, изменить или так никогда и не иметь. Есть родная культура – есть родной язык. Нет родной культуры – есть язык общения.

С точки зрения науки подходил Я.Чепига к определению явления языка: «Язык народов как психофизический акт имеет все признаки национальности. Каждому слову и даже некоторым отдельным звукам предоставлено конкретное содержание, совмещенное определенными представлениями. И

такие понимания, как любовь, добро, правда и тому подобное, приобретают у каждого народа особенных национальных черт» [4, с.30]. Видим, что уже тогда Я.Чепига начинал говорить о связи слова, его значения и представления. И только в конце XX века это получило распространение и углубленное изучение в виде концептов, слов-знаков национальной культуры.

Опираясь на исследования ученых прошлого (О.Потебня Н.Бердяев, И.Лисяк-Рудницкий, Л.Ребет, В.Янив), а также современных (Н.Дзюбишина-Мельник, Р.Зозуляк, Г.Олийник, Ж.Омельченко) можем отметить, что общечеловеческой культуры никогда не было, нет и не будет. Культура всегда конкретно национальная. Она выявляет духовность какого-то конкретного этноса, нации, народа. Культура объективирует духовность. “До сих пор человечество не произвело другой формы духовности, кроме национальной (этнической). А общечеловеческое существует потому, что существует национальное” [1, с.47]. В связи с этим для каждого человека актуально чувствовать свою принадлежность к определенной культуре, то есть быть национально сознательным.

Актуальным является мнение ученого, что сберегая национальность ребенка – учитель хранит и духовные творческие силы его. Очень важно, по мнению ученого-педагога, «чтобы школа имела учителя одной национальности с ребенком, воспитанного на родной почве с ним. А тем, кто не по своей воле должны учить в чужой школе, необходимо принять культуру, язык, национальные идеалы того народа, детей которого они должны учить» [4, с.33]. Поэтому для учителя необходимо, по мнению Я.Чепиги, национальное самовоспитание.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в этом направлении. Педагогические идеи Я.Чепиги, изложенные в данной статье, не потеряли своей значимости, важности для современной школы. Мыслящий учитель всегда найдет им применение. В перспективе можно проанализировать деятельность учителей и школ, которые опираются на методическое наследие ученого-педагога Я.Чепиги.

Литература:

1. Дзюбишина-Мельник Н.Я. Перекладна література як складова інкультурації дитини /Наталія Яківна Дзюбишина-Мельник // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1998. - №1. – С. 46-48.

2. Березівська Л.Д. Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., науков. редактор Л.Д.Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків: «ОВС», 2006. – 328 с.

3. Чепіга Я.Ф. Самовиховання вчителя / Яків Феофанович Чепіга. – К.: Українська педагогічна бібліотека, 1914 – 36 с.

References:

1. Dzyubyshyna-Mel'nyk, N.Ya. (1998). Perekladna literatura yak skladova inkul'turatsiyi dytyny. Vsesvitnya literatura v serednikh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny, 1, 46-48.

2. Berezivs'ka L.D. (2006). Chepiha (Zelenkevych) Ya.F. Vybrani pedahohichni tvory: Navchal'nyy posibnyk. Kharkiv: «OVS», 328.

3. Chepiha Ya.F. (1914). Samovykhovannya vchytelya. Ukrayins'ka pedahohichna biblioteka, 36.

Виклад основного матеріалу статті. Рефлексивні механізми діють при утворенні основних і допоміжних цілей, уточненні, попередній оцінці цілей і засобів для їх досягнення, реалізації, перевірці адекватності результатів, корекції та оцінці кінцевих результатів. Рефлексія бере участь у переосмисленні особистісних цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій, прагнень, оцінці можливостей тощо. Завдяки рефлексії людина здатна оцінювати діяльність із погляду перспектив успіху, коригувати її з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальною за можливі результати, передбачувати її наслідки для себе та оточуючих [3].

Розвиток рефлексії відбувається впродовж усього періоду формування особистості, в тому числі й особливо в процесі навчання, тому традиційно вважається, що цей період є періодом найбільш активного формування самопізнання. Розвиток самосвідомості людини виявляється в формуванні її самоспостереження, критичного ставлення до себе, в оцінюванні своїх позитивних і негативних сторін, самовладанні, відповідальності за свої вчинки [4].

При аналізі рефлексії виділяють два основні типи механізмів: контрольно-оцінний та конструктивно-креативний. Перший – контрольно-оцінний механізм – полягає в контролі за протіканням процесу власної діяльності, оцінці реальності цілей та відповідності засобів для їх досягнення, зіставленні отриманих результатів із початковою метою тощо. Другий, конструктивно-креативний рефлексивний механізм, діє на вищому, творчому рівні здійсненні діяльності. Завдяки його дії відбувається оптимізація діяльності шляхом інтеграції міжпредметних знань, технологій досягнення цілей, аналізу результатів спостережень або експерименту й тісно пов’язаний із творчим мисленням [3].

Рефлексія – це не лише знання й розуміння суб’єктом самого себе, але й з’ясування того, як інші знають і розуміють того, хто рефлексує, його особистісні особливості, емоційні реакції й когнітивні уявлення. Виходячи з цього, можна визначити, що рефлексія – це своєрідний двоїстий процес дзеркального відображення індивідами один одного.

Усвідомлюючи механізм рефлексивної діяльності стають зрозумілими прийоми, необхідні для її формування й поетапного розвитку (рис.1).

Слід зазначити, що рефлексивна діяльність іноземних студентів має усі притаманні їй характеристики і лише методи і прийоми її формування мають свої нюанси.

А.В. Хуторской, С.Є. Шишов та ін.) принципово розрізняють ці поняття й позиціонують компетентність як первинну категорію. З позиції цих вчених, компетентність – це не лише набір знань, умінь, навичок і особистісних якостей, але й спроможність використовувати їх в конкретній ситуації. Це міра спроможності людини включатися в діяльність. Невважаючи на такий плюралізм трактувань, автори єдині в погляді про некоректність ототожнення компетентності тільки зі знаннями, вміннями і навичками. Компетентність невідривно зв'язана з ними, але разом з тим є більш широким поняттям. Дослідники дотримуються погляду про синтез когнітивної, предметно-практичної, мотиваційної, ціннісної й особистісної складових даного поняття [1].

Поняття «професійна компетентність» проявляється в будь-яких видах діяльності і вміщує рівень оволодіння знаннями, вміннями, соціальний досвід, особистісні якості, здатність і прагнення до самоосвіти і саморозвитку, тобто характеризує ступінь готовності та є показником професійного рівня фахівця.

Навчання іноземних студентів в Україні є важливим фактором міжнародної і внутрішньої політики й економіки нашої країни, тому потребує особливої уваги. Кожний етап навчання іноземних студентів в України має свої особливості і проблеми. Рефлексивно-аналітична діяльність іноземних студентів дозволяє здійснювати аналіз і самоаналіз навчальної діяльності студентів, їх самоконтроль, саморегуляцію й осмислення власної діяльності. Ці якості знаходяться в прямо пропорційній залежності з процесом розвитку особистості, сприяють її творчому підходу до процесу навчання й формують навички самоосвіти, що, на нашу думку, є головною метою будь-якого навчального процесу.

Рефлексія – це дослідницький процес, що звертає свідомість індивідуума на самого себе. Рефлексуючи, людина займає по відношенню до себе позицію дослідника, який вступає у внутрішній діалог з собою з приводу самого себе як особистості, партнера зі спілкування або суб'єкта якої-небудь діяльності [2].

Здібність до рефлексивної діяльності – це важлива якість особистості, яка дозволяє ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходові у навчальній діяльності і зростанню професійної компетентності.

У контексті нашого дослідження особливої значущості набувають психолого-педагогічні дослідження за такими напрямами: вивчення сутності рефлексії (А. Бізяєва, Т. Давиденко, В. Сластьонін та ін.), дослідження видів, ознак і функцій рефлексії (В. Зарецький, К. Роджерс, Т. Семенов, А. Холмогорова та ін.), пояснення механізмів рефлексії (М. Алексеєв, К. Роджерс, І. Семенов, М. Савчин, М. Студент, А. Тюков та ін.), формування готовності до професійної рефлексії (І. Бессонова, Л. Ведернікова, В. Метаєва, Н. Пов'якель, С. Степанов, О. Поліщук та ін.).

Незважаючи на важливість цих досліджень, питання організації, формування і розвитку рефлексивної діяльності іноземних студентів залишаються недостатньо вивченими.

Формулювання цілі статті. Мета та цілі статті полягають у висвітленні характеристики рефлексивної діяльності іноземних студентів, визначенні засобів, що сприяють формуванню їхньої рефлексивно-аналітичної діяльності і встановленні її значення для здійснення якісної професійної підготовки іноземних студентів.

Педагогіка

УДК:374.31

кандидат сільськогосподарських наук Бордюг Наталія Сергіївна
Житомирський національний агроекологічний університет (м. Житомир)

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МОНІТОРИНГ ДОВКІЛЛЯ»

Анотація. У статті висвітлено проблему організації самостійної роботи студентів-екологів у вищих аграрних навчальних закладах під час вивчення моніторингу довкілля. Наведено, що самостійну роботу необхідно розглядати і як форму організації навчальної діяльності, яка формує навички самостійної роботи, активізує пізнавальні інтереси студентів, розвиває професійні та творчі здібності.

Ключові слова: форми організації самостійної роботи, самоосвіта, самоорганізація, самостійність, навчально-пізнавальна діяльність.

Аннотация. В статье освещена проблема организации самостоятельной работы студентов-экологов в высших аграрных учебных заведениях при изучении мониторинга окружающей среды. Показано, что самостоятельную работу необходимо рассматривать и как форму организации учебной деятельности, формирует навыки самостоятельной работы, активизирует познавательные интересы студентов, развивает профессиональные и творческие способности.

Ключевые слова: формы организации самостоятельной работы, самообразование, самоорганизация, самостоятельность, учебно-познавательная деятельность.

Annotation. The paper presents the issues of self-study organization on the subject "Enbvironmental Monitoring" for students of Environmental Engineering inhigher eductional establishments of agrarian field. Self-study is recommended to be condsidered a specific form of educational activity organization, which forms skills of independent work, activates cognitive interests of students and develops professional and creative abilities.

Key words: form of self-study organization, self-education, self-organization, independance, educational and cognitive activity.

Вступ. В сучасних умовах ринку праці та особливостей працевлаштування, зростають вимоги до професійної компетентності випускників, що обумовлює якісно нові форми та методи вищої освіти, спрямовані на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів, які формують навички самоорганізації та самоосвіти [3].

Відповідно до Положення "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", самостійна робота студента є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Розширення функцій та зростання ролі самостійної роботи студентів не тільки веде до збільшення її обсягу, а й обумовлює зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, привчатимуть його самостійно вирішувати питання

організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність, як особисту рису характеру.

Загальною проблемою вищої освіти є зменшення кількості годин на вивчення навчального матеріалу, тому дуже часто застосовують випереджувальні завдання. Ці завдання спрямовані на повне або часткове попереднє самостійне вивчення студентами навчального матеріалу, який буде висвітлюватися викладачем на планованих заняттях. Попередньо вивчений студентами матеріал можна використовувати на лекціях, семінарах у вигляді рефератів, наукових доповідей, обговорювати у процесі дискусії тощо [1].

У самоосвітній діяльності джерелом інформації і порадником є книга. Для оволодіння навчальним матеріалом можна пропонувати студентам різноманітні методи самостійної роботи з книгою: складання плану прочитаного, складання тез, конспектування, анотація, цитування, рецензування, реферування, нотування (виписування незрозумілих слів з подальшим тлумаченням). Ефективним під час самостійної роботи є опрацювання і електронних видань з моніторингу довкілля.

В сучасних умовах перед педагогічними працівниками стоїть ряд завдань з метою максимального наповнення навчальним матеріалом в організації самостійної роботи студентів, зокрема – створення електронного навчально-методичного посібника, як носія навчально-наукового змісту навчальної дисципліни, який відповідає вимогам професійної підготовки майбутніх фахівців [1].

Провідну роль в організації самостійної роботи студентів мають інформаційні технології, бо вони відкривають студентам доступ до самоосвіти, розширюють можливості для творчості, неординарного підходу у вирішенні виробничих ситуацій, це не просто засоби навчання, а й якісно нові технології в підготовці конкурентоспроможних фахівців, в переході від початкового до вищого рівнів самостійності.

Важливим для професійної освіти є навчити студента опановувати професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, опонувати та вміти вести дискусію. В зв'язку з цим значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (глосаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, узагальнення, порівняння, аналізу, класифікації.

Організація самостійної роботи студента стає одним з пріоритетних напрямів роботи педагога в навчальному закладі будь-якого рівня. Організувати самостійну роботу студентів необхідно так, щоб вона разом з накопиченням знань, умінь і навичок давала можливість розвивати і творчі здібності студентів вищих навчальних закладах. Студенти повинні не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, а й мати стосовно них власну позицію, бути спроможними застосувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвідносити здобуті результати діяльності з перспективами своєї майбутньої професії. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена недостатньою теоретичною та методичною розробленістю форм і методів організації самостійної роботи студентів ВНЗ, а також перспективністю її розвитку.

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є визначення оптимальних форм та методів самостійної роботи студентів під час вивчення

2000). Available at: http://www. dissercat. com / content / professionalnaya-adaptatsiya-molodykh-uchitelei-v-sovremennykh-sotsialno-ekonomicheskikh-usl

Педагогіка

УДК: 378.147-054.6

кандидат педагогічних наук Шмоніна Тетяна Анатоліївна
Харківський національний автомобільно-дорожній університет (м. Харків)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті висвітлено проблему концептуальних основ розвитку рефлексивних умінь іноземних студентів у процесі їхньої навчальної діяльності з метою формування високого рівня професійної компетентності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна діяльність, іноземні студенти, навчальна діяльність, професійна компетентність.

Аннотация. В статье рассматривается проблематика развития рефлексивных умений иностранных студентов в процессе их учебной деятельности с целью формирования высокого уровня профессиональной компетентности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная деятельность, иностранные студенты, учебная деятельность, профессиональная компетентность.

Annatation. The article deals with the problems of development of reflective abilities of foreign students in their learning activities in order to create a high level of professional competence.

Key words: reflection, reflective activity, foreign students, studying, professional competence.

Вступ. Метою модернізації національної системи освіти є забезпечення якості вищої освіти, що має відповідати суспільним, особистісним та виробничим потребам й продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного системно мислити й діяти, творчо активного, з лідерськими якостями, ініціативного й самостійного, тобто який володіє ключовими компетенціями і здатного легко адаптуватися в економічному й соціальному просторі будь-якої країни.

Терміни «компетентність» і «компетенція» все більш поширюються в освітньому середовищу. Аналіз психолого-педагогічної літератури (А.Г. Бермус, В.А. Болотов, В.Н. Введенський, Г.Б. Голуб, А.Н. Дахін, І.А. Зімняя, Н.В. Кузьміна, О.Е. Лєбєдєв, Г.К. Селевко, В. Хутмахер, А.В. Хуторської, О.В. Чуракова та ін.) показав, що, невважаючи на досить часте вживання цих категорій у педагогічній практиці, на сьогоднішній день однозначна трактовка термінів «компетенція» и «компетентність» відсутня.

У педагогічній науці можна виокремити два напрями – синонімізуюче і диференціююче розглядання категорій. Представники першого напряму (В.А. Болотов, В.С. Лєдньов, М.В. Рижаков, В.В. Серіков та ін.) ототожнюють ці поняття й акцентують увагу на практичній спрямованості компетенцій. Прибічники другого направлення (І.А. Зімняя, О.М. Мутовська,

управления. Научно-методический журнал. – Ростов на-Дону.–-2013. –1. – С.25-28.

2. Дворядкина Д.А. Проблемы адаптации молодого учителя в современной школе: (Материалы IV Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 года) / Д.А. Дворядкина.— Ростов-на-Дону, 2012. – 35 с.

3. Ивлиева Г.Д. Методическая поддержка молодых учителей общеобразовательных учреждений нового вида как фактор их ускоренного профессионального становления: Дисс. канд.пед.наук. — Москва, 2007.— 182с.

4. Игонина М.В. Формирование умений и навыков педагогического общения у молодого учителя: Дисс.канд. пед. наук. — Москва, 2009. – 235 с.

5. Как сделать профессию учителя — профессией будущего! Уроки со всего мира. Аналитический доклад международного саммита, посвященного профессии учителя — Перевод с англ. Л.И. Заиченко, ред. Н.А. Заиченко. — СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2011. — 144 с.

6. Певзнер М.Н. Научно-методическое сопровождение персонала школы / [Электронный ресурс] / М.Н. Певзнер , О.М. Зайченко – Режим доступа: http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p_id=5300&p_page=21)

7. Скоробагатова О. О. Профессионализм учителей и качество знаний учащихся – необходимое условие становления модернизированной школы: Фестивать педагогических идей [Электронный ресурс] / О. О. Скоробагатова – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/313415/

8. Хамидулина Н. А. Профессиональная адаптация молодых учителей в современных социально-экономических: Дис. канд. пед. наук. – Кемерово, 2000. – 167 с.

References:

1. Andreeva MO Coaching as professional and pedagogical competence of the modern teacher /Marina Olegovna Andreeva // Regional school of management. Scientific-methodical journal.- Rostov n/-2013,No. 1

2. Dvoryadkina D.A, Problems of adaptation of young teachers in today's schools, Proceedings of the IV International Student e-conference "Student Science Forum" (Rostov- na-Donu, February 15 – March 31, 2012).

3. Ivlieva G.D., Methodological support of young teachers of educational institutions as a factor of a new kind of accelerated professional development, Candidate's thesis, 182 p. (Moscow, 2007).

4. Igonina M.V., Formation of skills of pedagogical communication in the young teacher, Candidate's thesis, 235 p. (Moscow, 2009).

5. How to make the profession of a teacher the profession of the future! Lessons from around the world, Analytical report of the international summit on the teaching profession, translated from English by L.I. Zaichenko, ed. N.A. Zaichenko, 144 p. (St. Petersburg, 2011).

6. Pevzner M.N. Scientific and methodological support for school personnel. Available at: http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p_id=5300&p_page=21)

7. Skorobagatova O.O. Professionalism of teachers and quality of students' knowledge – a necessary condition for the formation of modernized schools: Festival of pedagogical ideas. Available at: http://festival.1september.ru/articles/313415/.

8. Khamidulina N.A., Professional adaptation of young teachers in the contemporary socio-economic conditions, Candidate's thesis, 167 p. (Kemerovo,

дисципліни «Моніторинг довкілля», для набуття додаткових знань, перевірки отриманих знань на практиці, вироблення фахових та дослідницьких вмінь та навичок. Під час дослідження самостійна робота визначається як вид навчальної діяльності, спрямований на формування пізнавальних здібностей студента, їх спрямованість на безперервну самоосвіту.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота студентів є одним з компонентів навчального процесу, а тому, як і всі складові його, являє собою систему організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на підготовку за напрямами і спеціальностями фахівців відповідних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів. У сучасній педагогічній практиці серед найефективніших методів самостійної роботи студентів, що сприяють індивідуалізації та інтенсифікації навчального процесу, слід виділити: проблемно-пошукові методи; метод проектного навчання; методи колективної розумової діяльності; метод застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні [2, 4].

Аналізуючи подану класифікацію, слід відзначити таку характерну рису, як умовність. Так, на думку А. Смолкіна, більшість методів активного навчання має багатофункціональне значення в навчальному процесі [5]. Проблемно-пошукові методи спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Застосування цих методів спонукає студентів до проведення самостійних досліджень, підвищує мотивацію подальшої роботи, сприяє розвитку логічного мислення, як наслідок, розвитку творчої самостійної діяльності студентів.

Метод проектного навчання спрямований на досягнення прогнозованих результатів самостійної роботи. Використання цього методу недоцільне та неможливе без чіткого визначення дидактичних завдань, які студенти вирішують у навчальній діяльності за різними типами проектів.

Сутність методів колективної розумової діяльності полягає в колективній творчості з метою вирішення певних завдань підвищеної складності. Використання методів застосування комп'ютерних технологій у навчанні має певні особливості. Значне поширення та необхідність їх використання в процесі підготовки фахівців зумовили виділення їх в окрему групу сучасних методів навчання.

Сьогодні форми і методи самостійної роботи тісно пов'язані з використанням комп'ютерних технологій, які, безперечно, підвищують ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу, сприяють розвитку розумових, творчих здібностей студентів; підвищують їхню зацікавленість та активність в оволодінні знаннями. Використання нових технологій дає змогу вирішити певні дидактичні завдання, що постають перед сучасним викладачем під час організації самостійної роботи студентів [6].

Отже, самостійна робота є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, поза аудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У контексті сучасної системи навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів після практичної підготовки (може становити до 70% навчального програмового матеріалу) та дозволяє розглядати накопичувані знання як об'єкт власної діяльності студента.

Пізнавальна діяльність студентів у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем самостійності та сприяє залученню студентів до творчої активності.

Таким чином, головним завданням організації самостійної роботи студентів є використання традиційних та інноваційних форм і методів навчання, які б, доповнюючи один одного, становили єдину систему, яку можна адаптувати до особливостей навчального процесу в конкретному вищому навчальному закладі з метою оптимізації навчання та підготовки висококваліфікованих фахівців

Розглянемо організацію та планування самостійної роботи студентів під час вивчення дисципліни «Моніторинг довкілля». Загальний обсяг складає – 216 год. (6 кредитів), на аудиторні заняття відведено – 98 год., на самостійну роботу – 118 год. Робоча навчальна програма курсу складається з шести змістових модулів: «Загальні уявлення про систему моніторингу навколишнього природного середовища», «Види систем моніторингу та їх ієрархічні рівні. Нормативно-правове, методичне, метрологічне, технічне та програмне забезпечення моніторингу навколишнього природного середовища», «Моніторинг атмосфери, гідросфери, літосфери, біологічних ресурсів та біологічного різноманіття. Моніторинг у сфері поводження з відходами. Об'єкти моніторингу. Суб'єкти моніторингу та їх функції», «Класифікація методів вимірювань складу та властивостей різних компонентів навколишнього природного середовища», «Методика проведення вимірювань складу та властивостей різних компонентів навколишнього середовища різними методами вимірювання. Біологічні методи аналізу об'єктів навколишнього природного середовища. Поняття про картографічний твір. Модельні властивості карт. Застосування картографічного методу в екологічних дослідженнях», «Моніторинг довкілля в галузі».

Метою дисципліни є формування у майбутніх фахівців теоретичних знань, умінь та практичних навичок спрямованих на засвоєння основних сучасних концепцій здійснення моніторингу навколишнього природного середовища на локальному, регіональному, національному та глобальному рівнях; ведення кадастрів природних ресурсів, обліку об'єктів, що шкідливо впливають на стан довкілля, прогнозування стану довкілля на перспективу, розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для проведення природоохоронних заходів та їх представлення в картографічному вигляді Наприклад, під час вивчення модуля «Моніторинг атмосфери, гідросфери, літосфери, біологічних ресурсів та біологічного різноманіття. Моніторинг у сфері поводження з відходами. Об'єкти моніторингу. Суб'єкти моніторингу та їх функції» у студентів формуються вміння спостерігати, документувати та аналізувати отриману інформацію з постів та пунктів спостережень, проводити оцінку складових довкілля, контролювати виконання програм моніторингу та налагоджувати систему моніторингу довкілля.

Самостійна робота студентів з курсу забезпечена необхідними навчально-методичними матеріалами: конспектами лекцій, навчальними посібниками, методичними вказівками щодо організації та планування самостійної роботи студентів та написання курсового проекту, модульними тестовими завданнями і контрольними роботами. Наприклад, під час вивчення теми «Моніторинг грунтів та земель»:

2. Становление отношений сотрудничества и взаимодействия между молодыми специалистами, а также, между молодыми специалистами и опытными педагогами.

3. Приобретение практических навыков, необходимых для педагогической работы по занимаемой должности.

4. Удовлетворение потребности молодых учителей в непрерывном образовании и оказание им помощи в преодолении различных профессиональных затруднений.

5. Помощь молодым учителям во внедрении современных подходов и передовых педагогических технологий в образовательный процесс.

6. Организация и проведение научно-методической работы по проблемам современного образования, проведение различного уровня методических семинаров, конференций, выставок с привлечением интеллектуального потенциала молодых учителей.

Во многих школах Крыма и России существуют авторские проекты «Школы молодого учителя».

Выводы. Проблема профессиональной адаптации молодых учителей приобретает особую актуальность на современном этапе социально-экономического реформирования общества, так как именно в современных условиях общество предъявляет к учителю особые требования и в личностном, и в профессиональном плане.

Профессиональная адаптация рассматривается автором как процесс вхождения индивида в профессиональную среду, овладения стандартами и ценностями профессионального сообщества, усвоения и реализации профессионального опыта, в котором различные типы адаптированного поведения проявляются как выбор оптимального поведенческого решения.

Молодой учитель сталкивается на практике с множеством психолого-педагогических проблем и трудностей (высокое эмоциональное напряжение, переживание неудач; трудности межличностного взаимодействия с учениками класса, с их родителями и коллегами; проблемы с внедрением новых технологий в преподавании своего предмета, предупреждением конфликтных ситуаций с участниками образовательного процесса и другие).

Современные формы сопровождения молодого специалиста облегчают этап профессиональной адаптации. Во многих российских школах продуктивно используются как *традиционные формы* (школа молодого учителя, наставничество или помощь педагогов-тьюторов, дни открытых дверей, педагогические советы, семинары-практикумы, творческие микрогруппы, эстафеты педагогического мастерства) так и *инновационные* (создание банка инновационных идей, стажерские площадки, творческие конкурсы, творческие лаборатория молодых специалистов, издательская деятельность, проведение тренингов, «копилка» педагогического мастерства, мастер-классы, дискуссионные клубы и т.д.). В рамках данной статьи мы более детально охарактеризовали менее известные формы работы с начинающими педагогами (модерирование, супервизия, педагогический коучинг), а также достаточно традиционные «Школа молодого учителя» и «копилка» педагогического мастерства.

Литература:

1.Андреева М.О. Коучинг как профессионально-педагогическая компетентность современного учителя /М. О. Андреева // Региональная школа

Некоторыми современными авторами [1] в качестве инновационной технологии поддержки в обучении и индивидуально-личностном развитии предложен коучинг. Коучинг (англ. Coaching – обучение, тренировки) — это метод современного консультирования, способствующий эффективному достижению человеком поставленных целей, выраженному в конкретных результатах. Существует множество определений коучинга, из наиболее известных:

Коучинг — это искусство создания, с помощью беседы и поведения, среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям, так, чтобы оно приносило удовлетворение, это длящиеся отношения, которые помогают людям получить исключительные результаты в их жизни, карьере, бизнесе или в общественных делах. Коучинг — это система реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата. Коуч (партнер, фасилитатор, сопровождающий) не дает указаний, не советует, не консультирует, не решает чужие проблемы. Он актуализирует посредством открытых вопросов, обращенных к внутренним ресурсам личности, субъектную активность в достижении успеха и сопровождает человека в долговременном индивидуально-личностном развитии.

Сегодня очевидно, что «в новом стандарте учитель из транслятора знаний превращается в человека-навигатора, организатора учебной деятельности детей» (А.Кондаков).

Педагогический коучинг – это специальная система, которая помогает, используя знания и опыт молодого учителя, решить его определенные проблемы, задачи и поставленные цели. Педагогический коучинг призван:

1. Повысить эффективность педагогической деятельности.
2. Психологически грамотно сопровождать молодых учителей по жизненному и образовательному пути.
3. Ставить перед собой и учениками реальные и релевантные цели.
4. Определить жизненные цели на краткосрочную и долгосрочную перспективу.
5. Развивать навыки управления личным временем.
6. Улучшить отношения с другими людьми (коллегами, учениками и их родителями).
7. Преодолеть стрессы первых месяцев работы.
8. Повысить уверенность в себе.
9. Эффективно и быстро преодолеть неблагоприятные жизненные обстоятельства.

«Копилка» педагогического мастерства. Работа с молодыми специалистами будет наиболее эффективной, если подготовить различные памятки: классного руководителя, методический глоссарий, анализ и самоанализ урока, методические рекомендации по проведению родительского собрания, внеклассных мероприятии, психологические упражнения для развития внутренних средств саморегуляции и другие.

Школа молодого учителя является составной частью системы информационно-методического сопровождения, направленной на развитие образования. Задачи школы:

1. Ускорение процесса профессиональной и социальной адаптации молодых специалистов в школах района.

1. Запропоновано питання для самоконтролю знань студентів: Назвіть основні види моніторингу ґрунтів та коротко їх охарактеризуйте. Які основні ґрунтові процеси та режими піддаються моніторингу? В чому полягає основна проблема організації фонового моніторингу ґрунтового покриву в Україні? Назвіть основні групи контрольованих параметрів при здійсненні ґрунтового моніторингу. Назвіть основні організаційні етапи ґрунтового моніторингу. Які основні завдання кризового моніторингу ґрунтів? Які основні завдання моніторингу земельних ресурсів в Україні?

2. Опрацюйте статтю (на вибір) із фахового журналу, складіть до неї опорний конспект, використовуючи цитати, виписки – написати короткий звіт на 2-3 сторінки.

3. Визначено індивідуальні навчально-дослідні завдання для студентів, а саме підготовка реферату на одну із запропонованих тем: «Моніторинг радіоактивного забруднення грунтів та сільськогосподарської продукції.», «Показники якості грунту», «Моніторинг ґрунтів промислово-міських агломерацій», «Моніторинг ерозійної небезпеки ґрунтів». Підготовка до написання реферату є самостійною домашньою письмовою роботою. Критерієм оцінки є такі його параметри: виразно сформульована проблема; обґрунтування її актуальності; короткий огляд літературних джерел та поглядів різних авторів на суть проблеми; логічна послідовність та аргументованість викладу змісту есе; наявність власної (авторської) позиції; пов`язаність змісту есе із сучасними українськими реаліями (практичними чи теоретичними); наявність висновку і посилань на джерела.

4. Запропоновано завдання для самореалізації майбутнього еколога, яке включає написання програми моніторингу грунтів для регіону.

5. Запропоновано навчально-пізнавальні завдання для парної, групової, колективної взаємодії студентів: зробити словник фахових термінів, підготуватися до участі в груповій дискусії на тему «Прогнозування змін якості грунтів та можливих шляхів їх розв’язку. Розробка рекомендацій».

З метою контролю знань студентів після опрацювання змістових модулів з дисципліни «Моніторинг довкілля» проводимо тестові завдання і контрольні роботи.

Самостійна робота з даної дисципліни проводиться відповідно до заздалегідь складеного графіка, що гарантує можливість індивідуального доступу студента до потрібних дидактичних засобів. Графік самостійної роботи доводимо до відома студентів на початку поточного семестру.

Самостійну роботу над засвоєнням навчального матеріалу з даної дисципліни студенти можуть виконувати у бібліотеці вищого аграрного навчального закладу, навчальних кабінетах, комп’ютерних класах, а також в домашніх умовах.

Отже, під час навчання у вищій школі основна увага звертається на самостійну пізнавальну діяльність майбутніх спеціалістів, що, в свою чергу, зумовлює зміну функцій викладача (організація, керівництво, консультування, контроль) та зміну позицій студента (самостійне планування своєї діяльності, відповідальність за виконання намічених планів).

Висновки. Самостійна робота студентів є важливою складовою у підготовці кваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до компетентної професійної діяльності на рівні світових стандартів. В ході дослідження було виявлено, що під час викладання дисципліни

«Моніторинг довкілля» самостійна робота має всі організаційні ознаки: наявність завдань для самостійної роботи; надання спеціального часу для їх виконання; планування методів, засобів і форм самостійної роботи; здійснення студентами навчальної діяльності (колективної чи індивідуальної), їхня активність при цьому; самоконтроль і поточний контроль; управління цією роботою з боку викладача; наявність очікуваних результатів.

На основі аналізу педагогічної та методичної літератури з теми дослідження, а також власного педагогічного досвіду з організації самостійної роботи у процесі вивчення моніторингу довкілля вважаємо, що лише за умови планомірного, систематичного та інтегрованого підходу до організації та проведення, керівництва та управління самостійною роботою можливо підготувати висококваліфікованого спеціаліста на рівні європейських вимог до професійної підготовки, з належним інтелектуальним потенціалом, фаховими здібностями та творчими можливостями.

Література:

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.

2. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68–70.

3. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст). - К. – 1999.

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.

5. Смолкин А. Методы активного обучения / А. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991. – 290 с. 4.

6. Шихальова С. В. Впровадження нових інформаційних технологій у процес вивчення іноземних мов / С. В. Шихальова // Педагогічний пошук. – 2002. – № 4. – С. 27– 28.

References:

1. Bondar V.I. Didactics: effective technology education students / V.I. Bondar. - K .: September, 1996. - 129 p.

2. Demchenko O. Didactic system of independent work / O. Demchenko // Ridna School. - 2006. - № 5. - P. 68-70.

3. State National Program "Education" (Ukraine XXI century). - K - 1999.

4. Dychkivska I.M. Innovative educational technology / I.M. Dychkivska. - K: Akademvydav, 2004. - 351 p.

5. Smolkyn A. Methods of active learning / A. Smolkyn. - Moscow: High society, 1991. – 290 p.

6. Shyhalova S. The introduction of new information technology in learning foreign languages / S.V. Shyhalova // Pedagogical search. - 2002. - № 4. - P. 27- 28.

мастерства • педагогические советы • повышение квалификации	• издательская деятельность • проведение тренингов • дискуссионные клубы • модерирование • супервизия • педагогический коучинг

Остановимся подробнее на характеристике некоторых современных форм работы с начинающими педагогами. В качестве видов сопровождения молодых учителей Певзнер М.Н. и Зайченко О.М. [6] предлагают консультирование, модерирование, индивидуальную и групповую супервизию.

Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей работника и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих работника к принятию профессионально грамотного решения за счет реализации внутренних возможностей. Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала специалиста. Функция модератора – помочь обучаемому специалисту «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения».

Психологическое консультирование педагогов – принципиально важное направление школьной практической деятельности психолога. Эффективность всей его работы в школе в значительной мере определяется тем, насколько ему удалось наладить широкое и конструктивное сотрудничество с педагогами и администрацией школы в решении различных задач сопровождения школьников. Организуется же это сотрудничество в значительной мере в процессе консультирования.

Супервизия буквально означает «надзор», или, в более мягком варианте — наставничество. Супервизия включает в себя: модерирование; консультирование; создание психологически комфортных условий для субъектов профессиональной деятельности; организацию продуктивного социального межгруппового и внутригруппового взаимодействия; диагностирование и разрешение профессиональных конфликтов; лечение профессиональных “болезней” и исправление профессиональных ошибок; содействие в развитии и саморазвитии как организации в целом, так и отдельных работников; формирование дополнительных компетенций в рамках компенсирующего образования, необходимых в условиях открытых образовательных систем.

Таким образом, можно выделить следующие функции супервизии: модерационную; консультационную; психотерапевтическую; коррекционную; дидактическую. Супервизия осуществляется, как правило, в двух формах: индивидуальной и групповой. Каждая из этих форм имеет свои преимущества и недостатки. Индивидуальная супервизия отличается особой степенью доверительности. Она способна не только диагностировать трудности личностно-профессионального самоопределения и предложить персональные субъектно-окрашенные способы решения возникающих проблем с индивидуально рассчитанной калькуляцией соответствующих ресурсо- и энергозатрат, но и в значительной степени выполняет психологические и психотерапевтические функции.

профессиональной компетентности. Под профессиональной адаптацией молодых учителей мы будем понимать процесс, способствующий достижению оптимального соотношения между комплексом требований, предъявляемых к профессии учителя в целом, и их реализацией в собственной практической деятельности молодого специалиста в условиях конкретного образовательного учреждения» и предполагающего профессиональную социализацию личности через потребность к самореализации и самообразованию [8, с.25].

Сегодня выпускники педагогических вузов не всегда оказываются профессионально подготовленными к работе с детьми. Они сталкиваются с множеством проблем и трудностей. Как показали проведенные экспериментальные исследования [2; 8]: для успешности процесса профессиональной адаптации молодых учителей необходимо обеспечить следующие условия:

1. Благоприятный социально-психологический климат в педагогическом коллективе через разработку и реализацию программы работы школы с начинающими учителями.

2. Программно-целевую направленность деятельности методической службы на основе диагностирования затруднений молодых учителей, с учетом уровня их подготовленности, реально создающей условия для самореализации и самообразования; взаимосвязь теории и практики психолого-педагогической и методической подготовки начинающих учителей через самообразование.

3. Личностно — ориентированный подход в процессе профессиональной адаптации молодых учителей с учетом выявленных типологических групп («успешная», «управляемая», «проблемная» и «кризисная»).

4. Организация методической работы с начинающими учителями в нужных для них и школы направлениях. Поиск эффективных форм сопровождения молодого специалиста.

В современной интерпретации существуют разные формы работы, направленные на повышение профессиональной компетентности педагогов и помогающие им пройти сложный путь адаптации. Их можно условно разделить на две группы.

Таблица 1

Современные формы сопровождения молодого учителя

Традиционные формы	Инновационные формы
• школа молодого учителя • проблемные семинары • индивидуальные опросы педагогов по выявлению трудностей в воспитании детей • семинары-практикумы • дни открытых дверей • творческие микрогруппы • наставничество или помощь педагогов-тьюторов • эстафеты педагогического	• «копилка» педагогического мастерства • день молодого учителя • мастер-классы • проектная деятельность • создание банка инновационных идей • стажерские площадки • творческие конкурсы • творческая лаборатория молодых специалистов

Педагогіка

УДК: 378+37.014.53
аспірант Булгаков Роман Юрійович
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПРИНЦИПАХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ США

Аннотация. Статья посвящена раскрытию основных принципов организации профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка в США, основанной на методологии мультикультурного подхода. Конкретизирована позиция американских авторов относительно понимания феномена «мультикультурный подход в образовании». Систематизированы основные требования к современному учителю иностранного языка как организатору и субъекту мультикультурного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель иностранного языка, мультикультурный подход, мультикультурная компетентность, американские стандарты подготовки учителей.

Annotation. The article covers the main principals concerning the design of prospective foreign language teacher education in the US based on multicultural approach methodology. American scholars' understanding of the phenomenon of multicultural approach in education was specified. The basic requirements for modern language teacher as an organizer and as a subject of multicultural education were classified.

Key words: professional education, foreign language teacher, multicultural approach, multicultural approach, multicultural competence, American standards of teacher education.

Постановка проблеми. Інтернаціоналізація економік і процес інформатизації, вдосконалення засобів комунікації, підвищення мобільності населення та інтенсифікація міжкультурних контактів визначають ту увагу, яка приділяється у сучасному світі вивченню іноземних мов. Ефективність і гармонійність процесу їх викладання за сучасних умов зумовлюється реалізацією вчителем принципів мультикультурного підходу. Його здібність до реалізації цих принципів залежить від вимог, які висуваються до його професійної підготовки, та урахування умов, у яких вона здійснюється. Освітній простір, що характеризується культурним різноманіттям, є тим середовищем, у якому повинна розгортатися професійна діяльність нового покоління вчителів іноземних мов, що передбачає дотримання певних умов і вимог під час їхньої підготовки. Зважаючи на це, є очевидним, що при модернізації національної системи вищої педагогічної освіти та, зокрема, підготовці вчителів іноземної мови, є необхідним звернути увагу на зарубіжний досвід, та, зокрема, американський, оскільки саме США можно назв ати піонерами у сфері мультикультурної освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій, ступінь наукового опрацювання проблеми. Аналіз робіт українських вчених показує, що предметом дослідження ставали різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у вітчизняних (В. Баркасі,

Л. Голубенко, О. Карпенко, М. Князян, Л. Морська, І. Самойлюкевич) та зарубіжних (В. Базова, В. Базуріна, О. Коваленко, Н. Колесніченко, Н. Махиня) вищих навчальних закладах. Однак, не зважаючи на досягнення вітчизняної педагогічної теорії та практики іншомовної освіти, до цього часу в ній не запропоновано цілісної концепції цієї підготовки на засадах мультикультурного підходу та її положення недостатньо висвітлені у вітчизняному педагогічному дискурсі. Різні особливості організації професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови (Д.М. Бірд, М. Кохран-Сміт, А. Моеллер, М.Л. Редмонд, Дж. Хаммаду-Салліван и др.), зокрема на засадах мультикультурного підходу (М.Дж. Ваврус, Д. Голлнік, С. Н'єто, М.Х. Хейлі, Ф. Чінн и др.), розглядалися в роботах американських вчених, а також були викладені в рекомендаціях різних організацій, відповідальних за якість освіти в США.

Формулювання мети статті. З огляду на майже столітній досвід розвитку мультикультурної освіти та підготовки до неї різних категорій освітян у США, зокрема вчителів іноземної мови, та недостатньою цього виду освіти розробленістю у відчизняній педагогіці **метою** даної статті є висвітлення специфічних вимог, що висуваються до професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у цій країні, та умов, за яких вона выдбувається, у контексті освіти, що базується на принципах мультикультурного підходу.

Виклад основного матеріалу. Американське суспільство із самого початку відзначалося великим культурним різноманіттям, тому в процесі підготовки вчителів в США постає ряд проблем, пов'язаних із особливостями соціокультурної ситуації в країні. В першу чергу це ріст проблем, пов'язаних із мультикультуралізмом – вчителі стикаються зі все більш расово-, етнічно- та культурно-неоднорідним контингентом учнів.

Характерною рисою американського мультикультуралізму в педагогіці є більш широкий спектр проблем, що розглядаються, порівнюючі з ситуацією в Європі. За словами Д. Голлнік, Ф. Чінна «мультикультурна освіта потребує усвідомлення п'яти основних понять, на яких воно грунтується: культура, культурна ідентичність, плюралізм, рівність і соціальна справедливість» [10, с. 13].

За визначенням американської Національної освітньої асоціації культура – це сумарний підсумок досвіду, знань, навичок, вірувань, цінностей та інтересів, відображених в різноманітті учнів та їх батьків [5, с. 12]. Слід додати, що при розгляді культури як чогось, що є притаманним тільки людині – гуманізм, гуманність (людяність), що реалізуються у сфері соціальної справедливості, виправдовують існування пов'язаних із ними напрямів мультикультурної освіти. На практиці проблематика американської мультикультурної освіти має наступні напрями:

1. етнос;
2. мова;
3. релігія;
4. гендер;
5. ЛГБТ (лесбіянки – геї – бісексуали – трансгендери);
6. фізичні можливості та розумові здібності;
7. соціально-економічний статус.

Такий широкий спектр напрямів також є пов'язаним із тим, що поняття різноманіття в американській педагогіці еволюціонувало від расового, етнічного та мовного до різноманіття релігійного, гендерного, ЛГБТ-ного,

Введение. Изменения в политической, социальной и экономической жизни нашего общества отразились на состоянии образования. На сегодняшний день в Крыму более 500 школ, в которых обучаются 182 тысячи учащихся, работает 30 тысяч учителей, примерно 25% из них пенсионеры, это довольно большая цифра. В России таких около 18%. В 2012-2013 годах, школы Крыма пополнились молодыми специалистами всего на 3% от общего количества педагогических работников. В то время как доля молодых учителей до 35 лет в российских школах за последние три года выросла с 8 до 15%, фактически произошло увеличение числа таких педагогов на 20 тысяч человек. Необходимо серьезно и системно выработать новые стимулы для привлечения молодежи к педагогической деятельности, повысить престиж учительской профессии. Проблема подготовки педагогических кадров уже давно и тщательно исследовалась учеными и практиками: Абдуллиной О.А., Абульхановой-Славской К.А, Амонашвили Ш.А., Кузьминой Н.В., Кулюткиным Ю.Н., Марковой А.К., Мудриком А.В, Невзоровым Б.П., Поташником М.М., Сластениным В.А. и другими. Особого внимания заслуживают исследования Аксаковой Т.А., Вершловского С..Г., Кондратьевой Г.В., Лушникова И.Д., Поляковой Т.С., посвященные анализу начального периода деятельности молодого учителя. В качестве самостоятельного предмета исследования профессиональная адаптация представлена в работах Антипенко В.А., Бызова В.М., Голянскойл Н.М., Касаткиной Н.Э., Кожарской В.И., Солодовой Г.Г., Рудневой Е.Л., Чурековой Т.М. Современные диссертационные работы по проблеме исследования представлены Ивлиевой Г.Д. (2007), Кругловой И.В. (2007), Игониной М. В. (2009) [3; 4] и другими.

Хотя, как отмечают многие исследователи, проблема профессиональной адаптации еще не стала центром внимания современной психологической и педагогической науки. Не подлежит сомнению тот факт, что эта проблема интересует научные центры нашей страны и крупные межвузовские и межгосударственные научные центры таких стран с устойчивой экономикой как Канада, Япония, Финляндия и другие.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи – научно обосновать особенности профессиональной адаптации молодых учителей в современной социально – экономической ситуации.

Цель исследования обусловила необходимость решения следующих задач:

1. Раскрыть сущность профессиональной адаптации молодых учителей на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы.
2. Проанализировать условия успешности процесса профессиональной адаптации молодых учителей.
3. Дать характеристику некоторым современным формам сопровождения молодого специалиста.

Изложение основного материала статьи. Методологическую основу исследования составили: компетентностный, культурологический, личностно ориентированный и системно целостный подходы, раскрывающие многоаспектную сущность профессионального и личностного становления педагога, особенно его начального этапа. Переход от процесса профессионального формирования учителя в стенах учебного заведения к его уверенной самостоятельной работе связан с адаптацией к профессиональной деятельности и охватывает период до пяти лет. В это время происходит формирование собственного стиля педагогической деятельности учителя, его

Література:

1. Жизнь и школа // Труды Киевской духовной Академии. – 1862. – № 3. – С. 310 – 352.

2. Маккавейский Н. К. Пастырское богословие и педагогика в курсе духовных Академий / Н. К. Маккавейский // Труды Киевской духовной Академии. –1898. – № 1. – С. 113 – 145.

3. Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1902 – 1903 учебный год. – К.: Типогр. Г. Т. Корчак-Новицкаго, 1903. – 54 с.

4. Протоколы совета Киевской Духовной Академии за 1893 – 1894 учебный год. – К.: Типогр. Г. Т. Корчак-Новицкаго, 1895. – 389 + 17 + 54 с.

5. Устав Православных духовных академий. – К.: Типогр. Киевопечерской Лавры, 1910. – 60 с.

References:

1. Zhyzn' y shkola // Trudы Kyevskoy dukhovnoy Akademyy. – 1862. – # 3. – S. 310 – 352.

2. Makkaveyskyy N. K. Pastыrskoe bohoslovye y pedahohyka v kurse dukhovnыkh Akademyy / N. K. Makkaveyskyy // Trudы Kyevskoy dukhovnoy Akademyy. –1898. – # 1. – S. 113 – 145.

3. Otchet o sostoyanyy Kyevskoy Dukhovnoy Akademyy za 1902 – 1903 uchebnыy hod. – K. : Typohr. H. T. Korchak-Novytskaho, 1903. – 54 s.

4. Protokolы soveta Kyevskoy Dukhovnoy Akademyy za 1893 – 1894 uchebnыy hod. – K. : Typohr. H. T. Korchak-Novytskaho, 1895. – 389 + 17 + 54 s.

5. Ustav Pravoslavnыkh dukhovnыkh akademyy. – K.: Typohr. Kyevopecherskoy Lavrы, 1910. – 60 s.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Ширшова Ирина Александровна
Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского
(г. Симферополь)

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена профессиональной адаптации молодых учителей в современной социально - экономической ситуации. Автором раскрыта сущность профессиональной адаптации и необходимость эффективности первого тапа становления педагога. А также представлены современные формы сопровождения молодого специалиста.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, формы сопровождения, модерирование, супервизия, педагогический коучинг.

Annatation. The article is devoted to professional integration of young teachers in modern socio - economic situation. The author the essence of the professional adaptation of new teachers, a dedicated stage of professional development of teachers and the need for the effectiveness of its initial stages. And also presents modern forms of support of the young specialist.

Key words: professional adaptation, forms of support of young teachers, moderation, supervision, teaching coaching.

соціально-економічного та такого, що відноситься до фізичних і розумових відмінностей, все частіш є вживаним без означення «культурне». «Від раси та етносу до незабезпеченості, мови, інвалідності, обдарованості, релігії, сексуальної орієнтації та гендеру, Америка – це різноманіття» (САЕР) [6]. Таке розширення сталося в результаті усвідомлення того впливу, який можуть здійснювати фактори середовища, що пов'язані з цими відмінностями на відносини між суб'єктами цілісного навчально-виховного процесу, слугуючи каталізатором або інгібітором академічної успішності.

За визначенням Міжрегіонального консорціуму з оцінювання та підтримки вчителів (InTASC), під різноманіттям розуміються як індивідуальні відмінності (наприклад, індивідуальність, інтереси, здібності, життєвий досвід), так й групові відмінності (наприклад, раса, етнос, правоздатність, гендерна приналежність, сексуальна орієнтація, національність, мова, релігія, партійна приналежність, соціально-економічний стан) [12, с. 21].

За думкою американської Ради з акредитації підготовки педагогів (САЕР) різноманіття є одним із найважливіших аспектів, що вимагають суттєвих інновацій зі сторони суб'єктів професійної підготовки вчителів [6]. Навчання учнів із різних рас та етносів вимагає від педагогів знань і навичок, що є особливо суттєвими для расового, етнічного, культурного та мовного різноманіття цих учнів. Вчителі повинні засвоїти педагогічні навички, орієнтовані на різноманіття, якщо вони мають справу з підвищенням ефективності навчання расово- та етнічно-несхожих учнів [5, с. 155].

Вчителям слід визнати, що всі учні привносять до процесу свого навчання різноманітні здібності, таланти, досвід, в том числі попереднього навчання, а також мову, культуру, цінності своєї родини та громади, які можуть бути використані для покращення процесу навчання. Щоб ефективно це реалізовувати, вчителі повинні мати більш глибоке розуміння своєї власної системи відліку (наприклад, культури, гендера, мови, здібностей, способів пізнання), потенційних основ цієї системи, та її впливу на сподівання від відношень з учнями та їх родинами [12, с. 3]. Д. Голлнік і Ф. Чінн підкреслюють важливість розвитку в майбутніх вчителів якостей, спрямованих на підтримку різноманіття, оскільки їм доведеться працювати з учнями із різних етнічних, расових, мовних та релігійних груп. Вони пояснюють це тим, що учні швидко визначають, хто з вчителів поважає їх культуру, вірить у здібності учня та віддає належне відмінностям у класі [10, с. 10].

Національна освітня асоціація (NEA), найбільше в США громадське об'єднання працівників освіти, вказує на ріст таких проблем у сфері освіти, пов'язаних із різноманіттям:

8. розрив у академічній успішності між учнями з різних культурних груп;
9. расова сегрегація та ресегрегація в школах;
10. гендерна нерівність і дискримінація за сексуальною орієнтацією;
11. залякування та цькування ЛГБТ-учнів;
12. навчання учнів із фізичними та розумовими вадами;
13. приголомшлива нерівність в забезпеченні навчальними ресурсами, виходячи з класової приналежності та розміру доходів;
14. доступ іммігрантів до освіти;
15. повага до релігійних почуттів учнів та ін. [8].

Згідно з визначенням мультикультурної освіти американської Національної асоціації мультикультурної освіти (NAME), шкільна програма повинна бути відповіддю на питання расизму, сексизму, класизму, лінгвіцизму, ейблізму, ейджизму, гетеросексизму, релігійної нетерпимості та ксенофобії. Окрім того вчителі та учні повинні з критичних позицій підходити до питань гніту та розподілу влади на місцевому та глобальному рівні [1].

Контингент учнів в США стає все більш різноманітним. За даними Національного центру освітньої статистики (NCES) 48% учнів із 1 по 12 класи державних шкіл – це небілі учні, а за даними Бюро перепису США у 20% населення шкільного віку дома говорять не англійською, і з поточною тенденцією імміграції та народжуваності ці цифри будуть зростати. NCES прогнозує, що до 2021 р. доля небілих учнів перевищить 52% [6]. Більш ніж 86% американських вчителів – це білі, в основному із середнього класу приміських районів. При цьому негативний вплив на навчання та його успішність у різних груп учнів нерідко справляє соціокультурний розрив між ними та вчителями [4, с. 8] . Зі слів Т. Уолкера зростання кількості вчителів із культурних меншин навряд-чи стане оптимальним рішенням: «Налагодження контакту з білими учнями, які ніколи не мали чорношкірого вчителя може зайняти й півроку» [2].

Оскільки маловірогідним є той факт, що цей демографічний тренд якось зміниться у недалекому майбутньому, Д. Бирд и Э. Гайдон відзначають надзвичайну важливість того, щоб установи з підготовки вчителів почали приділяти йому увагу в своїх навчальних програмах [4, с. 8]. Дану ситуацію Дж. Бенкс і М. Ділуорт назвали «демографічним імперативом», який відносно підготовки вчителів виражається в тому, що для скорочення прірви між школою та досвідом у житті тих, в кого є або нема переваг, пов'язаних з їх соціальним статусом, культурою, расою чи економічним становищем, потрібні фундаментальні зміни у підготовці вчителів [7, с. 935]. За опитуванням 2008, проведеним фондом Public Agenda, 76% нових вчителів відповіли, що їх підготовка включала питання навчання культурно-різних учнів, але тільки 39% відзначили, що вона їм допомогла [17].

У 2013 р. в своєму зверненні до Державного Секретаря з освіти Комісія з неупередженості та переваг (Equity and Excellence Commission) відзначила, що очікує від установ, що займаються підготовкою вчителів, забезпечення майбутніх спеціалістів уміннями стосовно певних аспектів різноманіття, згаданих у стандартах, які рекомендує Комісія, та всебічного впровадження питань різноманіття до всіх курсів та сторін їх підготовки. Прикладами вмінь, якими повинен володіти майбутній вчитель по закінченні своєї підготовки згідно з Комісією можуть слугувати ті, що викладені в стандартах InTASC. При цьому вона рекомендувала CAEP просити установи, що здійснюють підготовку вчителів, вказувати в їх аналізі власної діяльності, як вони впроваджують різноманіття у своїх програмах [6].

На програми підготовки вчителів впливають законодавчі акти конкретного штату, громадські організації у вигляді спеціалізованих професійних асоціацій або рад і вся сфера вищої освіти в цілому. Ліцензування вчителів ґрунтується на стандартах, розроблених NCATE та InTASC. Обидві ці організації впливають на управлінську відповідальність за зміст програм підготовки вчителів, їх втілення та оцінювання шляхом зведення освітніх цілей у

але завжди надзвичайно глибоко" [2]. Отже, в якій би школі не працювали випускники духовних академій, їх чекає одна справа — педагогічна. "Працюючи в середній або нижчій школі, займаючи місце ректора семінарії або надзирателя духовного училища, викладаючи святе письмо чи арифметику, маючи перед собою юнаків чи дітей, скрізь вони однаково братимуть участь в одному великому і святому ділі — вихованні молодого покоління, тобто — посильній допомозі правильному зростанню добрих християнсько-людських начал в юній душі, яка розвивається …" [2]. "У такому широкому розумінні завдань скромної педагогічної справи великий сенс її: в ньому спасіння і джерело натхнення для самого вчителя; в ньому ж — джерело успіху всієї діяльності його" [2]. В такому ідеальному розумінні значення педагогічної праці міститься забезпечення того, що вона може розглядатися як ремесло, поденщина, рутина. Проте ще гіршим вважали педагоги того часу "… стан тупої байдужості, коли розум і воля раніше обдарованої людини, приспані одноманітністю беззмістовної і набридливої справи, стануть … недосяжними для вищих інтелігентних інтересів…" [там само]. Такий стан спостерігається у багатьох учителів провінційних шкіл, а при ньому не неможливо говорити про успіх справи, про "добру постановку" викладання, про хороші результати виховної роботи, про досягнення всього того, що входить до завдань школи.

У процесі ряду педагогічних дискусій на рубежі XIX – XX століть була зроблена спроба вирішення проблеми поєднання теорії з практикою в умовах тодішньої вищої і середньої освіти. Відповідь педагогів того часу однозначна: "необхідно підняти рівень педагогічно розвитку" тих, хто готується до цієї справи, сформувати у них переконання в "високому педагогічному розумінні" цієї справи, розширити їх "педагогічний світогляд" [2]. Це може бути досягнуто шляхом "найкращого розвитку педагогічної науки у вищій школі" та поєднанням її з методичною і дидактичною підготовленістю майбутніх учителів. Тут необхідно зазначити, що саме під "дидактичною підготовленістю" і розумілася практична сторона підготовки педагогічних кадрів. Глибоке знання і володіння дидактичними та методичними знаннями Н. Маккавейський, наприклад, називає "засобами, які можуть зробити педагогічну справу успішною", шляхи і прийоми якої, "… не спотворюючи індивідуальності людської природи, не вносячи і не властивих їй елементів, сприяють вільному і найбільш широкому виявленню всіх кращих її сторін, з гармонійним об'єднанням їх у єдиній цілісній християнській особистості" [4].

Отже, проблема практичної підготовки вчителя в тому сенсі, в якому розуміємо її ми сьогодні, у вищих духовних навчальних закладах XIX — поч. XX століття не розглядалася. Стояло питання: спочатку виділення педагогіки з середовища наук філософського і богословського спрямування (логіки, морального богослов'я, пастирського богослов'я), а пізніше, в кінці XIX ст., виникає проблема практичної спрямованості (її ще називають "дидактичним змістом") педагогічних курсів, тобто — розроблення циклів практичних завдань для студентів, опрацювання предметних методик та методик підготовки й проголошення публічних виступів. Усі питання практичної підготовки вчителя вирішувалися на лекційних і практичних заняттях з пастирського богослов'я, як науки про виховання, та педагогіки, як науки про історію і практику організації навчально-виховного процесу.

Провідними вимогами до викладача було те, що освіта такого викладача і вчителя має бути заснованою на розумінні і сприйнятті християнського життя, на високій духовності, яка буде органічно здійснювати вплив на духовне життя виховання учнів і студентів.

На одному із засідань ученої ради Академії екстраординарний професор Н. Маккавейський підняв питання про стан сучасної школи та якість підготовки кадрів для неї у вищих духовних навчальних закладах: “Незадоволення (шкільною справою) в останні роки зростало зі значною інтенсивністю, відображаючись в пресі багаточисленними нападками на школу і проектами її реформи, а на практиці, в самому житті школи — бурхливими ексцесами… Це зумовлене в багатьох випадках… слабкою підготовленістю тих, хто закінчив Духовні Академії, до тієї справи, якій вони у величезній більшості присвячують себе… справі вчителювання, викладання …” [2]. Далі відомий педагог приходить до висновку про недосконалість викладання в духовних навчальних закладах, адже “самими лише обширними знаннями учителя не сформуєш”, учителі повинні мати не лише знання тих предметів, які вони викладають, а й уміння їх викладати; Академія має познайомити своїх вихованців з принципами і законами навчання, а й зі способами їх застосування в реальному житті школи. “Без такої дидактичної освіти ніяке, навіть найбільш ретельніше вивчення предметів, не може вважатися достатньою запорукою за успішне …їх викладання” [там само]. Досвіду вчитель-початківець, звичайно, не має ще ніякого, а здоровий глузд, спостережливість, допитливість тут, на думку педагога, нічого не дадуть, не допоможуть також і гаряча любов до предмета викладання, енергійність і природні здібності. Що ж робити “… звичайним викладачам, вся педагогічна правоздатність яких вичерпується лише певними знаннями в тій сфері, навчати якій вони беруться в школі? Як і на чому вони мають засновувати свої експерименти на учнях і студентах? Чи довготривалими вони будуть і до яких наслідків приведуть учнів і самих викладачів” [2] — ось ті питання про зв'язок теорії викладання педагогічних дисциплін з практикою шкільного життя, які задавали вчені вустами професора Н. Маккавейського у XX столітті.

Шляхом виходу з подібної критичної ситуації вчені-педагоги, які працювали у вищих духовних навчальних закладах, вважали поглиблення дидактичної підготовки: збільшення кількості годин на практичні заняття з педагогіки, більш детальне опрацювання змісту і структури навчальних курсів, які викладаються у середній школі, підготовку циклів уроків з детальним їх обговоренням тощо. Тобто, під дидактичною підготовкою почали розуміти не лише теорію, а й практику навчально-виховного процесу та його ефективну організацію.

Іншим важливим практичним аспектом підготовки вчителя і викладача у вищих духовних начальних закладах християнські педагоги Н. Маккавейський, М. Олесницький, В. Певницький, П. Сольський та ін. вважали “загальновиховне значення” предмета навчання і самої особистості вчителя. Всі науки, які входять до системи навчального процесу, мають “широко-виховний вплив”, “беруть участь у суспільній педагогічній справі — вихованні особистості” є, на наш погляд, постановки питання про відносини учня і вчителя, які розглядаються як “… ціла складна тонка сітка, що сплітається поступово, з дня на день, на уроках і поза ними, — це такі живі й могутні потоки виховного впливу, які діють … часом непомітно для самого викладача,

стандарти [16, с. 51]. Можна відзначити, що ці стандарти незмінно відбивають принципи мультикультурого підходу в освіті.

Поняття «мультикультурний підхід» в педагогіці зараз широко використовується зарубаними дослідниками (Т. Агуадо, К. Грантом, Ф. Дервіном, Р. Джексоном, Д.О. МакКеєм, Б. Малік, Ф. Уєм) як синонім «мультикультурної освіти» або більш точний термін, що відображає його всепроникну сутність. В документах ЮНЕСКО мультикультурна освіта теж розглядається як підхід, оскільки вона охоплює всю сферу освіти: шкільне життя та прийняття управлінських рішень, підготовку вчителів, навчальні плани, мови викладання, методи викладання, взаємодію учнів, навчальні матеріали [15, с. 17].

На порядку денному усіх найбільш великих організацій, пов'язаних з освітньою політикою в США незмінно стоїть питання мультикультуралізму, у зв'язку з чим вони публікують на своїх електронних ресурсах масу корисних у цьому відношенні матеріалів для педагогів: позицію організації в питаннях мультикультурної освіти, рекомендації, довідкові матеріали, методичні розробки, матеріали для перевірки та контролю, дослідження, індивідуальний досвід та ін. Ці організації організовують конференції, семінари та курси підвищення кваліфікації в галузі мультикультурної освіти. Такі курси можуть зокрема включати наступні напрямки підготовки:

1. розуміння культурного різноманіття;
2. розвиток культурної ідентичності;
3. реагування на відмінності;
4. цінність різноманіття;
5. різноманіття нашої громади [5, с. 155].

Під їх егідою виходить велика кількість друкованих матеріалів для вчителів. Це дозволяє педагогам на місцях завжди слідкувати за подіями в національному просторі мультикультурної освіти та підвищувати рівень своїх професіональних знань в цій галузі. Серед таких організацій в першу чергу треба зазначити:

16. NAME (National association for Multicultural Education – Національна асоціація мультикультурної освіти);
17. AACTE (American Association of Colleges for Teacher Education – Американська асоціація коледжів з підготовки вчителів);
18. ACTEFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages – Американська рада з викладання іноземних мов);
19. ATE (Association of Teacher Educators – Асоціація спеціалістів з підготовки вчителів);
20. CAEP (Council for Accreditation of Educator Preparation – Рада з акредитації підготовки педагогів);
21. CCSSO (Council of Chief State School Officers – Рада керівних кадрів системи державних шкіл);
22. NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education – Національна акредитаційна рада з підготовки вчителів);
23. NCTQ (National Council on Teacher Quality – Національна рада з вчительської якості);
24. TEAC (Teacher Education Accreditation Council – Рада з акредитації підготовки вчителів);

25. TESOL International Association (Teachers of English to Speakers of Other Languages – Міжнародна асоціація вчителів англійської мови для неангломовних).

Стандарти, що встановлюються цими організаціями, зокрема багато в чому збігаються, узгоджуються між собою та посилаються один на одного. Наприклад, для взаємної координації акредитації вчителів NCATE та TEAC створили CAEP. Стандарти ACTFL ґрунтуються на стандартах TESOL і узгоджуються зі стандартами CAEP. Разом з тим TESOL є членом NCATE.

Кожен штат сам визначає, якими стандартами керуватися при розгляді кандидатури на посаду вчителя іноземної мови або англійської як нерідної. Наприклад, штат Нью-Йорк потребує для своїх програм підготовки вчителів сертифікацію від TESOL/NCATE та використовував стандарти TESOL для розробки власних вимог [13, с. 5]. На сьогодні штати та шкільні округи передбачають, що «вчителі до строку закінчення програми своєї підготовки посідатимуть вміння, що відносяться до мультикультурної освіти, або відповідними знаннями, навичками та переконаннями. У відповідності до програми "No Child Left Behind" («Жодна дитина без уваги»), вони повинні брати на роботу вчителів, спроможних допомогти учням із малозабезпечених сімей, небілим учням, неангломовним та учням-інвалідам досягнути успішності, що відповідає стандартам, прийнятим у відповідному штаті» [10, с. 9].

Більшість тестів на отримання ліцензії на викладання в школі включає питання, що стосуються мультикультурної освіти. Тест, що тематично охоплює викладання та навчання, зі збірки «Практикум-2» Служби освітнього тестування (ETS – Educational Testing Service), є спрямованим на визначення знань у чотирьох категоріях: «учень у процесі навчання», «викладання та оцінювання», «техніки комунікації» та «педагогічна майстерність». До кожної з цих категорій входять питання мультикультурної освіти. Декотрі штати разом із Національною групою з оцінювання (NES – National Evaluation Series) або іншою компанією з тестування розробили свої власні тести з ліцензування, проте вони теж мають у собі схожі питання, що відносяться до предметного та педагогічного знання [10, с. 12].

Задля досягнення цілей мультикультурної освіти, згідно з NAME, від працівників шкіл вимагається культурна компетентність та, за можливістю, їх найбільше расове, культурне та мовне різноманіття. Від них також вимагається мультикультурна грамотність та здібність залучати родини та громаду до створення середовища, що прихиляє до різноманіття поглядів, досвіду та демократії.

NEA визначає сфери обізнаності, що зумовлюють культурну компетентність. Вони відносяться як до окремих педагогів, так і до їх навчальних закладів та до освітньої системи в цілому. Укріплення однієї з них тягне за собою зростання у іншій [9]. До цих сфер відносяться:

26. культурна самосвідомість (оскільки культура – це сумарний підсумок особистого досвіду, знань, вмінь, вірувань, цінностей та інтересів, що формує у педагогів відчуття того, ким вони є та яким є їх місце в їх родині, навчальному закладі, громаді та суспільстві в цілому);

27. динаміка невідповідностей – знання про те, що може піти не так під час крос-культурної комунікації та як при цьому реагувати;

ухилятиметься від широкого історичного руху" [1]. Наука має бути в школі, і життя має бути в ній теж. "Доля науки видалася б нам найбільш трагічною, якби нас переконували, що найбільш безпечне і сприятливе для неї місце — нудне затворництво, позбавлене свіжого повітря. Щедре життя, яке дає всьому простір, не може сковувати свободу школи і науки, школа себе притіняє, коли відгороджує для себе один лише скромний куточок" [1]. "Невже ми хочемо, щоб старий учитель нікуди більше не годився, як тільки для комедії?" І відповідає: "Ні, ми із задоволенням і повагою зустрічаємо людей, які після довготривалих занять наукою зуміли зберегти теплу вразливість до всього людського й життєвого" [там само]. Отже, поставивши проблему життєвого, практичного зв'язку школи і науки з проблемами народу, з його життям, християнські педагоги розглядали її як наріжну в забезпеченні практичного спрямування знань, підготовки вчителя і науковця до педагогічної діяльності в навчальних закладах освіти різних типів, виховання людини освіченої і близької до життя в усіх його найкращих виявах.

В. Певницький, Н. Маккавейський, М. Олесницький розглядаючи проблему практичної підготовки вчителя у вищих духовних навчальних закладах, співвідношення теорії і практики в педагогічній науці того часу, зазначають, що "до недоліків сучасного виховання необхідно віднести саме переважання інтелектуалізму" [4]. На їхню думку, педагогіку необхідно поділяти на прикладну або практичну, яку викладають у жіночих інститутах та гімназіях та загальну або філософську, яку викладають у вищих духовних навчальних закладах. "Ми помітили на досвіді, якщо з дівицями одразу вести мову про засоби виховання, … то їм потім дивним здається, що потрібно говорити і знати педагогічні предмети, у них виникають питання — для чого це? Тому необхідно підготувати їх до таких речей, необхідно щоб вони спочатку орієнтувалися в педагогічній науці, щоб ствердилися на педагогічному ґрунті, тоді усілякі розмови про годування, дихання, ігри і т. ін. (чим спочатку починаються наші педагогіки) не здаватимуться дівицям непотрібними, а будуть сприйматися ними як необхідні і важливі" [4].

В курсах педагогіки, які були рекомендованими і для викладання у вищих духовних навчальних закладах, знаходимо значний обсяг матеріалу для практичних завдань.

Крім того, студенти IV курсу на практичних заняттях з педагогіки зобов'язані були знайомитися з програмами і планами викладання навчальних предметів у духовних семінаріях і училищах, з одобреними Святійшим Синодом для виконання цих програм підручниками, посібниками, іншими засобами навчання [3]. Важливим практичним завданням вважалося також написання студентських творів (2 – 3 твори на рік), які необхідно було підготувати та публічно захистити.

Викладачі духовних академій XIX — поч. XX ст. постійно піклувалися про якість педагогічних кадрів. Питання підготовки майбутніх учителів розглядалися на вчених радах, що відображено у відповідних протоколах. У першу чергу це стосувалося викладачів морального богослов'я як науки про виховання та "центральної в системі богословської освіти" [4]. Для викладання морального богослов'я необхідна була людина, "… ретельно підготовлена до справи ґрунтовною філософською освітою", "… з розумом, переповненим духовністю і життям", адже "моральне богослов'я має вплив як на інші богословські науки, так і на саме життя школи".

виховання молодого покоління, підготовки вірних синів церкви і добрих громадян. Учитель, викладач не має бути поденником, ремісником, хоча в педагогічній праці є багато ознак ремесла; проте необхідно підняти рівень педагогічного розвитку і майстерності вчителів і викладачів. Розвиток педагогічного світогляду вчительства неможливий "без знання способів найкращої спеціально-педагогічної підготовки, які полягають у методичній майстерності", яка є справою "жвавою, важкою і відповідальною".

Вагомим практичним аспектом викладання педагогіки у вищих духовних навчальних закладах вважалося те, що "студенти займаються наукою, дивлячись на зразок своїх викладачів" [2]. Такі студентські твори досить часто публікуються, у них більше аналізується досвід і практичний стан справ, аніж у творах викладачів, тому цінність певної частини студентських творів стає більш високою. Це сприяє "науковій продуктивності" і вказує на високий результат викладання педагогічних наук у вищих духовних навчальних закладах.

В працях викладачів Київської духовної академії означеного періоду спостерігаємо стійкий інтерес до проблем педагогічної практики. В "Трудах Київської Духовної Академії" публікуються статті, у яких розглядаються проблеми приватних шкіл для початкового навчання дітей священнослужителів, ставлення народних шкіл до життя народу, питання привчання вихованців до письмового викладу своїх думок, кращого облаштування церковно-приходських шкіл тощо. У статті "Життя і школа" застерігається від того, що школа, "будучи гілкою могутнього дерева", не стала замкнутою, відособленою від нього, не "наживала таких звичок, і навіть законів, які ставили б її в розлад із загальним спрямуванням життя" [1]; адже школа, відірвана від практики повсякденного життя, є закам'янілою, розвивається за своїми внутрішніми законами, а, значить — "позбавлена можливостей правильного розвитку". Тут наводиться приклад школи, що відірвалась від життя, за романом Дж. Світа, про подорож Гулівера на повітряний острів Лапута: "Люди, які займаються науковими псевдоспостереженнями, повністю втрачають себе в побутових заняттях, нічого не бачать з того, що у них перед очима, і кожен раз … їх потрібно будити … виводити з неуважності та самозаглиблення. Проста справа, яка займає хвилину часу в звичайної практичної людини, вимагає від них довготривалої й посиленої роботи мозку; потрапивши в біду, вони не спішать використати найпостійніші засоби, що знаходяться під рукою" [1], тобто — наука без практики мертва, умоглядна. Отже, сама лише чиста наука відриває школу від суспільства, від життя народу. В. Певницький підкреслює, що середина XIX століття — це час, що відзначається особливою практичністю, увагою до потреб і вимог життя, і школа має бути в цьому першою. Треба боротися з такою школою, у якій "Схоластика, один раз утвердившись, вже не скоро сходить зі свого поприща, і не одним махом можна покласти край її існуванню" [1]. Але практичність школи необхідно розуміти правильною, щоб не потрапити в лави "борців за життя без школи", які хотіли б забути школу, "наблизити освіту до лише народних елементів", зробити службу суспільству неодмінною умовою існування науки, що теж являється справою досить спірною. Необхідно, на думку авторів цього періоду , "… нагадувати школі, що є життя, яке вимагає свого від школи, і що школа може зробити своїх послідовників не лише непотрібними, але й смішними людьми, якщо

28. рідна культура учня (оскільки педагоги повинні мати декотрі основні знання про культуру своїх учнів, щоб поведінка учня могла бути інтерпретованою у відповідному культурному контексті);

29. інституціоналізація культурного знання та адаптація до різноманіття (бо культурнокомпетентні педагоги та навчальні заклади, в яких вони працюють, можуть проявляти ініціативу, інституціоналізуючи культурне знання для адаптації до культурного різноманіття та кращого виконання своїх функцій в багатокультурному середовищі);

30. цінність різноманіття – прийняття та повага до відмінностей, тобто до іншого культурного походження та звичаїв, інших способів комунікації та інших традицій та цінностей.[9].

Подібно до вищезгаданого спеціалісти АТЕ теж пропонують педагогам, що займаються підготовкою вчителів, серед своїх стандартів такий, що має допомогти майбутнім вчителям вдосконалювати процес навчання учнів, використовуючи принципи мультикультурного підходу. Згідно з цим стандартом, одним із завдань підготовки вчителів є їх готовність до контакту та комунікації з різнорідним учнівським контингентом. Тому, щоб розвивати здібності учнів, що відрізняються за своєю культурою соціальною належністю та мовою, вчителям, в першу чергу, необхідно знати свою власну культуру. Вчителі повинні підтримувати високий рівень очікувань до всіх учнів, розуміти рівень їх розвитку, а також те, що є спільного та що є унікальним серед різних груп, контактувати з родинами та відповідною громадою, щоб дізнатися про їх культури, підбирати інклюзивноспрямовані матеріали за програмою навчання, використовувати різні методи оцінювання, а також бути обізнаним у педагогічних методах, які сприяють засвоєнню змісту програми всіма учнями. Усунення розриву між традиційним стилем навчання та стилем, який є зумовленим культурними відмінностями, позитивно впливає на учнів як соціально, так й академічно. Стандарт відзначає, що культуровідповідна педагогіка не тільки звертається до досягнень учнів, але й допомагає їм прийняти свою культурну ідентичність та ствердитися в ній, паралельно розвиваючи критичний погляд на проблему нерівності, яка спостерігається в шкільній системі. На педагогах, що готують вчителів, лежить відповідальність за допомогу як майбутнім вчителям, так і тим, що вже працюють, із усвідомленням цих положень та успішною їх реалізацією на своєму робочому місці. Вчителі не просто мають розуміти ці положення, що утворюють основу культурної компетентності, але й повинні ясно демонструвати, як вони реалізують їх в роботі з учнями [3, с. 2]. Багато нових учителів відзначає, що мультикультурна підготовка, яку отримують майбутні вчителі, може слугувати хорошим фундаментом для більш глибокого розвитку культурної компетентності, проте лише самій по собі їй не вистачає життєвості та комплексності, необхідних для адекватної підготовки педагогів до работи у багатокультурному класі [17].

На думку АТЕ загальноприйнятною та зрозумілою метою мультикультурної підготовки є формування спеціалістів спроможних працювати з неоднорідним контингентом учнів. Основнім методом для досягнення цієї мети є направлення майбутніх вчителів до навчального середовище у школах із різноманіттям [2, с. 8]. Цього ж висновку дійшли Д.Дж. МакІнтаїр, Д.М. Бірд і С.М. Фокс, підсумовуючи своє дослідження впливу програм підготовки вчителів на студентів педагогічних спеціальностей.

Вони відзначили, що майбутні вчителі не починають програмну своєї підготовки з навичками, знаннями та настановами, необхідними для успішної праці з неоднорідним контингентом учнів. Хоча майбутніх вчителів можуть готувати до того, что вони повинні усвідомлювати та розуміти питання, щодо мультикультурної освіти, вони не обов'язково застосовують на практиці те, чому навчилися. Майбутніх вчителів необхідно розподіляти до шкіл, де в них буде можливість працювати з неоднорідним контингентом учнів [4, с. 9].

Але для більш точного визначення місця мультикультурного підходу у вимогах, що пред'являються до сучасного вчителя в США, слід також звернутися до стандартів програми InTASC, створеної CCSSO, на які орієнтується або посилається багато інших педагогічних асоціацій та рад (ACTFL, CAEP, NEA, NCATE та ін.), та які слугують для розробки вимог до вчителів на місцевому рівні. В останньому виданні цих стандартів можна знайти наступні положення щодо мультикультурної компетентності сучасного вчителя, яка характеризується його:

31. усвідомленням ролі мови та культури у процесі навчання та знанням, як його модифікувати, щоб зробити мову більш зрозумілою, а навчання значущим, доступним та спонукальним;

32. розумінням учнів із особливими потребами, в тому числі з інвалідністю та обдарованістю, а також знанням, як вживати навчальні стратегії та ресурси, щоб зорієнтувати їх на ці потреби;

33. знанням про процесс опанування другої мови та знанням, як вживати навчальні стратегії та ресурси, щоб підтримати процесс засвоєння мови;

34. розумінням, що учні вживають в процесі навчання багаж, який складається з особистого досвіду, здібностей, талантів, попереднього навчання та взаємодії з однолітками та громадою, а також із мови, культури та цінностей своєї родини та громади;

35. знанням, як находити інформацію про цінності різних культур і громад та як інкорпорувати в процес навчання особистий досвід і культуру учня, а також можливості його громади;

36. усвідомленням, як різноманітність учнів впливає на процес комунікації та знанням, як ефективно спілкуватися у культурно відмінному середовищі;

37. знанням, як підключати культурно значущий зміст, для отримання опори на знання, що має учень;

38. знаннями з теорії навчання, розвитку людини, культурного різноманіття та індивідуальних відмінностей, а також про те, як це впливає на планування навчально-виховного процесу;

39. знанням, як застосовувати ряд стратегій, що відповідають рівню розвитку, культурі та мові учня для досягнення навчальних цілей;

40. розумінням школи як організації в історичному, культурному, політичному та соціальному контекстах і знанням, як співпрацювати в рамках цієї системи для підтримки учнів;

41. усвідомленням, що баланс сфер впливу родини, школи та суспільства позитивно впливає на навчання, а їх дисбаланс перешкоджає успішності цього;

42. вмінням наведення прикладів різних точок зору за обговоренням змісту, при цьому зважаючи на особистий, родинний та суспільний досвід і на культурні норми;

виховного процесу не виділялася. Практичне опанування теоретичних положень відбувалося у процесі викладання, на практичних заняттях, де студенти готували і демонстрували викладачам та своїм товаришам проповіді з християнського морального вчення, фрагменти уроків і навчальних занять, виховних заходів тощо. Не дивлячись на те, що значна частина випускників духовних академій обирала світський шлях викладача і вчителя практики на робочому місці не існувало. Проте діти священиків, які були студентами Київської духовної академії, могли попрацювати на канікулах у школах при храмах, у яких несли службу їхні батьки. Згадки про такий вид практики знаходимо у документах Київської духовної академії середини XIX століття [4]. Іншим видом теоретичних і практичних випробувань студентів були іспити. Наприклад у "Звіті про стан Київської духовної Академії за 1902 – 1903 навч. рік" читаємо, що до іспиту на другому курсі академії з педагогіки, який тривав (для різних груп) з середини грудня до середини лютого, необхідно приготувати виступ, з певного питання, визначеного заздалегідь, публічно його виголосити та відповісти на цілий ряд питань практичного характеру, у тому числі — й стосовно аспектів викладання даної теми для слухачів різних вікових груп [3].

Аналіз педагогічної літератури даного періоду (посібників з морального виховання, підручників з педагогіки, наукових праць і записок з проблем викладання академічних педагогічних курсів тощо) свідчить, що більшість її розроблялася у першу чергу як посібники з самовиховання і самоосвіти, містила потужний практичний компонент. Саме за рахунок цього реалізовувався принцип єдності теорії і практики у викладанні педагогічної науки. Підручники П. Юркевича, М. Зайцева, В. Певницького, статті і наукові розвідки Н. Маккавейського, Ф. Палацького, І. Малишевського та ін. більше ніж на половину складаються з практичних рекомендацій для вчителів і викладачів.

М. Маккавейський у праці "Пастирське богослов'я і педагогіка в курсі наук духовних Академій" [2] говорить про сутність практичного, прикладного компонента педагогічних знань, який слугує на вигоду не лише власної педагогічної практики, а й іншим наукам, які викладаються в академії. Практичну складову курсу педагогіки автор називає "системою правил, порад, вимог", які охоплюють усі сторони людського існування і розвитку, система "поступового розкриття в людській свідомості педагогічних ідей і способів їх використання". Далі підкреслюється: "Робити тут є що … для бажаючих працювати відкрите широке поле" [2]. Викладання педагогіки у вищих духовних навчальних закладах має бути не лише на вищому теоретичному, у порівнянні з семінарською освітою, а й на вищому практичному рівні, адже найголовніші знання з предмета необхідно поглиблювати на практичному рівні, з використанням історичних аспектів педагогічного досвіду.

Практичним завданням академії є підготовка до суспільної діяльності та пастирського служіння їхніх випускників, тому глибоке знання своїх предметів сприятиме тому, що "… викладач легко і швидко зможе опанувати свою справу, вступивши на посаду без спеціальної до того підготовки" [2]. Завдання академічного викладання — не лише в загальному богословському й академічному розвитку студентів, — а й у засвоєнні підручників з усіх предметів, особливо — тих методичних шляхів, якими має йти викладання кожного з цих предметів. Педагогіка готує до участі у великій праві —

Педагогіка

УДК 371

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Фазан Василь Васильович
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
(м. Полтава)

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ ДУХОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРИ ЛАВРАХ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧ. XX СТ.)

Аннотація. У вітчизняних вищих духовних навчально-просвітницьких закладах XIX – поч. XX ст. педагогічна освіта поділялася на теоретичний і практичний аспекти, хоча власне практика як окремий структурний елемент навчально-виховного процесу не виділялася. Викладачі вищих духовних навчальних закладів XIX — поч. XX ст. при Лаврах постійно піклувалися про якість педагогічних кадрів. Провідними вимогами до викладача було те, що освіта такого викладача і вчителя має бути заснованою на розумінні і сприйнятті християнського життя, на високій духовності, яка буде органічно здійснювати вплив на духовне життя виховання учнів і студентів.

Ключові слова: Духовна академія, вищі навчальні духовні заклади, богослов'я, педагогічні курси, педагоги-богослови.

Аннотация. В отечественных высших духовных учебно-просветительских учреждениях XIX - нач. XX в. педагогическое образование разделялась на теоретический и практический аспекты, хотя собственно практика как отдельный структурный элемент учебно-воспитательного процесса не выделялась. Преподаватели высших духовных учебных заведений XIX - нач. XX в. при Лаврах постоянно заботились о качестве педагогических кадров. Ведущими требованиями к преподавателю было то, что образование такого преподавателя и учителя должна быть основанной на понимании и восприятии христианской жизни, на высокой духовности, которая будет органично оказывать влияние на духовную жизнь воспитания учащихся и студентов.

Ключевые слова: Духовная академия, высшие учебные духовные заведения, богословия, педагогические курсы, педагоги-богословы.

Annotation. The national higher spiritual training and educational institutions XIX - beg. The twentieth century. teacher education was divided into theoretical and practical aspects, although the actual practice as a separate element of the educational process is not allocated. Teachers of higher spiritual education XIX - beg. The twentieth century. always cared about the quality of teachers. Requirements leading to teacher was that the education of the teacher and the teacher must be based on understanding and perception of the Christian life, spirituality, which will naturally exert influence on the spiritual life education students.

Key words: Spiritual Academy, spiritual institutions of higher education, theology, teaching courses, teachers and theologians.

У вітчизняних вищих духовних навчально-просвітницьких закладах XIX – поч. XX ст. педагогічна освіта поділялася на теоретичний і практичний аспекти, хоча власне практика як окремий структурний елемент навчально-

43. вмінням здійснювати вербальну та невербальну комунікацію способами, які демонструють повагу та чуйність до культури та інших поглядів, які до навчального середовища вносять учні;

44. вмінням підтримівати здібність учнів розвивати різні соціальні та культурні погляди, що розширюють їх розуміння місцевих та світових проблем і здібність створювати нестандартні підходи для їх вирішення;

45. вмінням рефлексувати над своїми забобонами та звертається до джерел, які поглиблюють власне розуміння культурних, етнічних, гендерних та пов'язаних із навчанням відмінностей, заради укріплення взаємин та створення більш значущого досвіду навчання;

46. повагою до людей з іншими особистими та сімейними історіями, а також до тих, чиї здібності, таланти, погляди та інтереси є іншими;

47. повагою до мовних та діалектних відмінностей та намаганням інтегрувати їх до навчального процесу задля більш активного залучення до нього учнів;

48. усвідомленням того, що зміст знання не є жорстко закріпленим зібранням фактів, а є комплексним, культурно зумовленим та таким, що безперервно розвивається;

49. прихильністю до поглиблення розуміння своїх життєвих орієнтирів (наприклад, культури, гендеру, мови, здібностей, способів пізнання), можливих забобонів, що пов'язані з ними, та їх впливу на відношення з учнями та їх сім'ями.

При безпосередньому розгляді питання мультикультурних вимог до підготовки вчителів іноземної мови у США слід зазначити, що у цій країні вивченню іноземних мов приділяється менш уваги, аніж це можна спостерігати у Європі, оскільки у цій країни найбільш практичним вважається володіння англійською мовою, яка, до речі, не має статусу державної. Вивчення іноземних мов здебільшого має факультативний характер. Увага держави до їх вивчення має скоріш спорадичний, хоча й системний, характер і найчастіше пов'язана з зовнішньополітичною кон'юнктурою або проблемами імміграції. В нормативних документах вимоги щодо мультикультурної підготовки вчителів іноземної мови здебільшого не формулюються чітко та не виділяються в окрему групу з огляду на відносно невисоку релевантність даної дисципліни порівнюючи з іншими. Тому Дж. Хаммаду-Салліван відмічає, що в США застосування наявних освітніх стандартів до вчителів іноземної мови та їхньої підготовки, здебільшого потребує роз'яснення з огляду узагальненості цих стандартів та їх орієнтованості на навчальні дисципліни, що вважаються базовими [11]. При цьому вимоги до вчителів англійської як другої мови чи нерідної мови, можна співвіднести з вимогами до вчителів іноземної мови.

Вимоги щодо дотримання принципів мультикультурного підходу в процесі професійної підготовки та сертифікації вчителів іноземної мови можна виділити зі стандартів TESOL та аналогічних стандартів ACTFL. Серед стандартів TESOL вимоги до мультикультурної підготовки вчителів іноземної мови найбільш чітко показані в стандарті "Культура", який говорить про те, що кандидат на посаду вчителя повинен розуміти та вживати у своїй праці основні поняття, принципи, результати досліджень та теорії, що відносяться до природи та ролі культури і культурних груп заради створення для неангломовних учнів сприятливого середовища для навчання [13, с. 38]. При цьому вчитель має усвідомлювати, що:

50. мова та культура взаємодіють в процесі формування культурної ідентичності учня;

51. особистість учня тісно пов'язана з самооцінкою, що корелює з його академічною успішністю;

52. всі учні можуть вчитися більш охоче за умов врахування культурних факторів і застосуванні знання цих факторів на практиці;

53. академічна успішність може страждати від неуваги до культурної ідентичності учня в процесі навчання;

54. важливість рідної культури учня та залучає його родину і громаду до процесу навчання;

55. сприятливість мультикультурності та взаємодії між учнями та з колегами для критичності суджень, системності умовиводів і різноманіттю підходів до навчального процесу [13, с. 38].

При цьому вчитель має:

56. будувати культуровідповідне навчання та його середовище;

57. розробляти заняття, виходячи з навчання в певному культурному контексті;використовувати знання про культурне різноманіття для стимулювання критичного мислення та підвищення академічної успішності учня;

58. використовувати інформацію про походження учня задля вибору найбільш відповідних та дієвих методів навчання;

59. протистояти крос-культурним конфліктам, таким як стереотипізація та цькування [13, с. 38].

Поняття культури у TESOL охоплює: цінності, вірування, сподівання; ролі та статус; структуру та функцію родини, а також соціалізацію через неї; гуманітарні знання та мистецтво; погляди на грамотність та освіту; комунікацію та її системі; стилі та способи навчання [13, с. 38].

Говорячи про стандарти ACTFL необхідно зазначити, що вони ґрунтуються не тільки на стандартах TESOL, але й InTASC. Сферою, де стандарти ACTFL і TESOL не збігаються, є культура. Для першої організації знання культури відноситься до закордоння та до розширення кругозору учнів, а для другої – до культури США та до забезпечення успішності в ній шляхом вивчення англійської мови [13, с. 6]. Тобто, мультикультурний аспект є більш важливим для TESOL та є більш проявленим в її стандартах та роботі, оскільки вона спрямована на гармонізацію міжкультурних відносин всередині країни шляхом викладання англійської неангломовним.

«Програмні стандарти підготовки вчителів іноземної мови» ACTFL були схвалені CAEP у 2013 р. Один з них, «Культури, лінгвістика, літератури та поняття з інших дисциплін», має пряме відношення до вимог стосовно мультикультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Згідно з цим стандартом найбільш мультикультурно релевантних вимог, він повинен:

60. мати уявлення про культурні погляди, що відображені у мові, що викладається та творах на ній;

61. мати уявлення про культурні стереотипи та їх вплив на сприйняття культури;

62. усвідомлювати важливість сприйняття культури як динамічної системи, даючи оцінку думкам, ідеям і поглядам, що стосуються практик та творів культури, яка вивчається;

8. Иванов, М. С. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера [Электронный ресурс].-Режим доступа:: http://flogiston.ru/projects/articles/gameaddict.shtml

9. Иншаков А. Г. Механизм формирования игровой зависимости у людей, увлеченных ролевыми онлайн играми / А. Г. Иншаков // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — с. 34-38.

10. Литвиненко О. В.Психологические детерминанты компьютерной игровой зависимостии и особенности ее профилактики: Автореф…дисс.канд. псих.наук.- СПб, 2008.- 24 с.

11. Федоров А. Ф. Проблемы игровой компьютерной интернет-зависимости у подростков / А. Ф. Федоров, И. А. Власова // Молодой ученый. — 2013. — №5. — с. 785-787.

12. Шепель, Ю.В. Азартные игры как инструмент разрушения общества //Власть. 2009. - №7 с. 61-65

References:

1. A.E. Bobrov, E.A. Kuznetsova-Moreva Igrovaya zavisimost: staraya ili novaya problema psihiatrii? [Elektronnyiy resurs].-Rezhim dostupa: http://www.mniip.org/news/detail.php?ID=1126

2. Bobrova, T. V. Pedagogicheskie usloviya organizatsii profilaktiki addiktivnogo povedeniya v molodezhnoy srede: avtoreferat dis. … kand. ped. nauk. – M., 2004. – 22 s.

3. Braslavskiy P.I. Voyna i sovremennyie sposobyi ee reprezentatsii// Tolerantnost: Vestn. Ural, mezhregion, in-ta obschestv, nauk. Ekaterinburg, 2003.

4. Griffit, V. Virtualnyiy mir rozhdaet realnyie bolezni/ V. Griffit// Finansovyie izvestiya. № 183, 1996. – s. 57-73.

5. Degterev A.S. Studencheskaya molodezh:problemyi zavisimosti [Elektronnyiy resurs].-Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/26_WP_2013/Psihologia/7_144648.doc.htm

6. Drepa, M. I. Psihologicheskaya profilaktika Internet-zavisimosti u studentov: dis. … kand. psih. nauk. – Stavropol, 2009. – 254 s.

7. Zabelina Dina Evgenevna Zabelina D. E. Osobennosti emotsionalnyih reaktsiy podrostkov s kompyuternoy igrovoy zavisimostyu / D. E. Zabelina // Molodoy uchenyiy. — 2011. — №8. Т.2. — S. 81-84.

8. Ivanov, M. S. Vliyanie rolevyih kompyuternyih igr na formirovanie psihologicheskoy zavisimosti cheloveka ot kompyutera [Elektronnyiy resurs].-Rezhim dostupa:http://flogiston.ru/projects/articles/gameaddict.shtml

9. Inshakov A. G. Mehanizm formirovaniya igrovoy zavisimosti u lyudey, uvlechennyih rolevyimi onlayn igrami / A. G. Inshakov // Aktualnyie voprosyi sovremennoy psihologii: materialyi mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, mart 2011 g.). — Chelyabinsk: Dva komsomoltsa, 2011. — s. 34-38.

10. Litvinenko O. V.Psihologicheskie determinantyi kompyuternoy igrovoy zavisimostii i osobennosti ee profilaktiki: Avtoref. . .diss.kand. psih.nauk.- SPb, 2008.- 24 s.

11. Fedorov A. F. Problemyi igrovoy kompyuternoy internet-zavisimosti u podrostkov / A. F. Fedorov, I. A. Vlasova // Molodoy uchenyiy. — 2013. — №5. — s. 785-787.

12. Shepel, Yu.V. Azartnyie igryi kak instrument razrusheniya obschestva //Vlast. 2009. - №7 s. 61-65

- интеграцию усилий социальных институтов в разработке и реализации профилактических программ для молодежи;
- подготовку кадров в молодежной среде для реализации профилактических программ;
- развитие волонтерского движения на базе молодежных общественных объединений.

Комплекс мероприятий, направленных на вторичную профилактику Интернет-зависимости студенческой молодежи, был предложен А.С.Дегтяревым [5]. Данные мероприятия позволяют предупредить переход социального отклонения, обусловленного игровой интернет-зависимостью, в устойчивую форму, что происходит путем развития социально адаптивных личностных стратегий взаимодействия и поведения.

Изложенный выше анализ состояния проблемы позволяет сделать следующие **выводы.** Неуклонно растущая компьютеризация российского общества актуализирует проблему патологического использования студенческой молодежью возможностей Интернета. В основе такого использования лежат: с одной стороны - увеличение количества пользователей Интернета студенческого возраста и разработка новых скоростных программ общения и виртуального взаимодействия, с другой стороны – недостаточная разработка комплексных мер по предупреждению и профилактике интернет-зависимости. Формирование игровой интернет-зависимости протекает в соответствии с динамикой, свойственной аддиактивному процессу и требует непристанного внимания со стороны педагогов, психологов, психотерапевтов. Дальнейшая разработка комплекса мер по предупреждению и коррекции данного рода девиации лежит в плоскости разработки системы использования объективных методик для своевременного выявления интернет-зависимых лиц; создания психокоррекционных программ для студентов со средней и высокой степенью зависимости; разработки профилактических программ на семейном и социальном уровнях.

Литература:

1. А.Е. Бобров, Е.А. Кузнецова-Морева Игровая зависимость: старая или новая проблема психиатрии? [Электронный ресурс].-Режим доступа: http://www.mniip.org/news/detail.php?ID=1126

2. Боброва, Т. В. Педагогические условия организации профилактики аддиктивного поведения в молодежной среде: автореферат дис. … канд. пед. наук. – М.,2004. - 22 с.

3. Браславский П.И. Война и современные способы ее репрезентации// Толерантность: Вестн. Урал, межрегион, ин-та обществ, наук. Екатеринбург, 2003.

4. Гриффит, В. Виртуальный мир рождает реальные болезни/ В. Гриффит// Финансовые известия. № 183, 1996. – с. 57-73.

5. Дегтерев А.С. Студенческая молодежь:проблемы зависимости [Электронный ресурс].-Режим доступа: http://www.rusnauka.com/26_WP_2013/Psihologia/7_144648.doc.htm

6. Дрепа, М. И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов : дис. … канд. псих. наук. – Ставрополь, 2009. – 254 с.

7. Забелина Дина Евгеньевна Забелина Д. Е. Особенности эмоциональных реакций подростков с компьютерной игровой зависимостью / Д. Е. Забелина // Молодой ученый. — 2011. — №8. Т.2. — С. 81-84.

63. знати, як розглядати та робити припущення відносно динамічних аспектів культури та мови, виходячи з того, що неможливо знати всіх культурних тонкощів, сучасних та історичних, усвідомлення чого допоможе учням влитися до середовища носіїв культури, що вивчається [1].

Документ «Стандарти з вивчення іноземних мов: «Готуючись до XXI сторіччя» були розроблені ACTFL у 1996 р. та демонструють небувалий консенсус між педагогами, представниками ділових кіл, урядом, та громадськістю у визначенні ролі вивчання іноземних мов у американській системі освіти [2, с. 6]. Він перекликається з вимогами ACTFL до вчителів, наведеними вище. Декілька пунктів із цього документу безпосередньо мають відношення до необхідності знання принципів мультикультурного підходу та їх функціонування вчителями іноземної мови. Вони говорять про те, що учні повинні:

64. демонструвати розуміння співвіднесеності практик та поглядів культури, що вивчається;

65. демонструвати розуміння співвіднесеності продуктів та поглядів культури, що вивчається;

66. вміти отримувати інформацію та заглиблюватися в особливості поглядів, що доступні лише за допомогою іноземної мови та культуры, що до неї відноситься;

67. демонструвати розуміння феномену культури шляхом порівняння культур, що вивчаються, та своєї власної;

68. вміти вживати іноземну мову як у школі, так і за її межами. [2, с. 6-7]

Висновки. Соціокультурне середовище, в якому працюють американські вчителі, значно відрізняється від вітчизняного. Тому у США до підготовки вчителів іноземної мови висуваються підвищені вимоги, пов'язані і культурним та мовним різноманіттям учнів. Основною проблемою при цьому є наявність у них мультикультурної компетентності. З розглянутих стандартів видно, що до вчителів іноземної мови, з точки зору наявності мультикультурного підходу, висуваються ті ж самі вимоги, що представлені стандартами мультикультурної підготовки вчителя в цілому.

Американський досвід показує важливість підготовки вчителів іноземної мови на принципах мультикультурного підходу. Тому перспективним завданням відчизняної вищої школи є детальний аналіз досвіду впровадження мультикультурного підходу в професійну підготовку вчителя іноземної мови та його адаптація до умов місцевого освітнього середовища.

Література:

1. ACTFL Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFL-Standards20Aug2013.pdf.

2. ACTFL Standards for Foreign Language Learning – Alexandria, VA, 2006. – 8 с. – (3/E).

3. ATE Standards for Teacher Educators [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstds0308.pdf.

4. Byrd D. Standards for Field Experiences in Teacher Education / D. Byrd, E. Guyton. – Reston, VA, 1999. – 37 p.

5. C.A.R.E.: Strategies for Closing the Achievement Gaps. – Washington, DC: NEA, 2011. – 174 p. – (4).

6. *CAEP Commission Recommendations to the CAEP Board of Directors [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://caepnet.files.wordpress.com/2013/02/commrpt.pdf*

7. *Cochran-Smith M. Multicultural teacher education: research, practice, and policy / M. Cochran-Smith, D. Davis, K. Fries // J. Banks & C. Banks (Eds.). Handbook of Research on Multicultural Education / M. Cochran-Smith, D. Davis, K. Fries. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004. – (2/E). – C. 931–975.*

8. *Diversity Toolkit Introduction [Електронний ресурс] // NEA – Режим доступу до ресурсу: http://www.nea.org/tools/diversity-toolkit-introduction.html*

9. *Diversity Toolkit: Cultural Competence for Educators [Електронний ресурс] // NEA – Режим доступу до ресурсу: http://www.nea.org/tools/30402.htm*

10. *Donna D. M. Multicultural Education in a Pluralistic Society / D. M. Donna, P. C. Chinn. – Columbus: Merrill-Pearson, 2007. – 425 с. – (8/E).*

11. *Hammadou Sullivan J. The challenge of foreign language teacher preparation: Addressing state teacher standards [Електронний ресурс] / J. Hammadou Sullivan. – 2001. – Режим доступу до ресурсу: http://cfl.ctu.edu.vn/learningresource/ebooks/08.pdf*

12. *InTASC Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue / CCSSO's InTASC. – Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2011. – 28 p.*

13. *Standards for the Recognition of Initial TESOL Programs in P-12 ESL Teacher Education. – Alexandria, VA: TESOL International Association, 2010. – 105 c.*

14. *TEAC principles and standards for teacher education programs [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: http://www.teac.org/wp-content/uploads/2009/03/quality-principles-for-teacher-education-programs.pdf*

15. *UNESCO Guidelines on Multicultural Education / [UNESCO Education Sector]. – Paris: UNESCO, 2006. – 46 p.*

16. *Vavrus M. J. Transforming the multicultural education for teachers: theory, research, and practice / M. J. Vavrus. – New York, NY: Teachers College Press, 2002. – 217 p.*

17. *Walker T. Closing the Culture Gap [Електронний ресурс] / T. Walker // NEA – Режим доступу до ресурсу: http://www.nea.org/home/43098.htm*

Педагогіка

УДК 811:378

старший викладач Бурлай Віталій Анатолійович
Київський національний університет будівництва і архітектури (м. Київ)

ДВІ ІНОЗЕМНІ МОВИ У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ – КОЖНОМУ СТУДЕНТУ – ВИПУСКНИКУ

Анотація. Відсутність українських ВНЗ у світових рейтингах. Одна з причин - незнання англійської мови. Навчальні програми передбачають вивчення тільки однієї іноземної мови впродовж перших двох років, коли студенти ще не почали вивчати профілюючі дисципліни. Є досвід вивчення фаховокі англійської мови впродовж усього періоду навчання викладачами профілюючих кафедр в деяких ВНЗ. Пропонується вивчення фахової англійської мови викладачами профілюючих кафедр, починаючи з Ш семестру

профилактическую программу, в которой учитываются не только стадии игровой зависимости, но и описанные им же фазы игрового цикла. Рекомендации по предупреждению игровой интернет зависимости приводятся и в работе А.Ф.Федорова [11]. Они таковы:

1. Организовать диагностическую работу по выявлению учащихся группы риска путем постоянного психологического тестирования.

2. Организовать информационно-просветительную работу со студентами, родителями по угрозам и последствиям компьютерной игровой зависимости, в частности используя материал данной статьи.

3. Провести научно-практическую конференцию в колледже на тему «Компьютерная Интернет-зависимость подрастающего поколения».

4. Студентов группы риска привлекать к участию в художественной самодеятельности, творческой работе в кружках технического творчества, спортивных секциях, активному посещению театров, выставок по профилю специальности.

5. Внести коррективы в учебные программы соответствующих дисциплин по изучению проблемы компьютерной Интернет-зависимости студентов отделения.

Специальным объектом изучения профилактика интернет-зависимости у студентов выступает в диссертационном исследовании М.И.Дрепы. Исходя из актуальности проблемы, автор ставит вопрос о разработке адекватных мероприятий и соответствующих средств деятельности, направленных на предупреждение и предотвращение данного вида зависимости. [9]. Разработанная М.И.Дрепой программа профилактики интернет-зависимости у студентов включает в себя три основных компонента (образовательный; психологический, предусматривающий изменение психологических характеристик личности интернет-зависимых студентов и социальный, представляющий собой помощь в социальной адаптации студентов) и предполагает проведение 29 занятий, разработанных диссертантом. М.И.Дрепа делает вывлод о том, что систематическая работа по профилактике интернет-зависимости является психологическим условием прекращения ее прогрессирования2.

Организация работы по профилактике Интернет-зависимости у молодежи требует создания ряда педагогических условий, способствующих эффективности проводимых мероприятий. К числу таких условий Т.В.Боброва [2, с.9] относит:

- формирование ценностного отношения к условиям реальной действительности как результат и следствие социального опыта личности;

- использование потенциалов влияния молодежных общественных объединений;

[2] В своей практической деятельности по профилактике игровой интернет-зависимости у студентов мы использовали программу занятий, разработанную студенткой 3-го курса факультета психологии Тульского педагогического университета им. Л. Н.Толстого Сухарниковой Д. В. Результаты использования данной программы подтвердили ее эффективность.

в игру, а также мотивация игровой деятельности, основанная на потребностях принятия роли и ухода от реальности [9].

Условно ролевые игры можно разделить на три категории.1

1. Игры от первого лица. Этот тип игр характеризуется наибольшей силой «затягивания» или «вхождения» в игру. Специфика здесь в том, что вид «из глаз» «своего» компьютерного героя провоцирует играющего к полной идентификации с компьютерным персонажем, к полному вхождению в роль.

2. Игры от третьего лица. Этот тип игр характеризуется меньшей по сравнению с предыдущим силой вхождения в роль. Играющий видит «себя» со стороны, управляя действиями «своего» компьютерного героя.

3. Руководительские игры. Тип назван так потому, что в этих играх играющему предоставляется право руководить деятельностью подчиненных ему компьютерных персонажей. При этом человек не видит на экране своего компьютерного героя, а сам придумывает себе роль.

Наиболее опасными с позиции формирования аддиктивного поведения являются онлайн-игры, в которых присутствует механизм имитации реального общения и реальной деятельности. Такой виртуальный мир может затянуть человека куда быстрее, чем обычный чат или социальная сеть. Обширные функции онлайн общения и чата придают таким играм социальный аспект, отсутствующей в оффлайне, и конкурентный характер совместной деятельности против других игроков, что практически не дает шансов выйти из игры. Игроки, которые впали в зависимость, имеют явные признаки наркомании. Как и наркоманы, игроки, которые играют почти каждый день в течение длительного периода времени (более 4 часов), чувствуют беспокойство или раздражительность, если они не могут играть, ради игры они жертвуют любой другой социальной деятельностью. К основным признакам игровой интернет зависимости можно отнести: озабоченность игрой, ложь или утаивание участия в игре, сложности и непослушание в вопросах распорядка и планирования времени, самоизоляцию от семьи и друзей.

Признавая остроту проблемы распространения компьютерной игромании как контркультурного явления и понимая опасность формирования у студентов игровой компьютерной зависимости, следует признать и необходимость ее профилактики. Под профилактикой компьютерной зависимости О.В.Литвиненко, понимает разработку и реализацию дифференцированных мер превенции на общественном, социально-средовом и индивидуальном уровнях в виде специальных психопрофилактических программ, направленных на усиление факторов защиты и снижение факторов риска формирования компьютерной игровой зависимости [10]. Одну из первых программ терапии патологических азартных игроков разработал доктор Крамер в Бруклине (США). Она рассчитана на внебольничную помощь игрокам и их семьям. В отличие от зарубежной в российской науке практически нет специальныхразработок и публикаций, посвященных избавлению от азартно-игровой зависимости. Исключение составляют работы Ц. П. Короленко, В. В. Зайцева, А. Ф.Шайдулиной. В. В. Зайцев представил научно-

[1] Типология ролевых компьютерных игр приводится по А. Г. Иншакову.

і до закінчення навчання. Передбачити, починаючи з третього курсу, вивчення другої іноземної мови. Друга фахова іноземна мова, починаючи з четвертого курсу, також ведеться силами викладачів профілюючих кафедр.

Ключові слова: рейтинг, англійська, друга іноземна мова, викладачі, профілююча кафедра.

Аннотация. Отсутствие украинских ВУЗов в мировых рейтингах. Одна из причин - незнание английского языка. Учебные программы предусматривают изучение только одного иностранного языка в течение первых двух лет, когда студенты еще не начали изучать профилирующие дисциплины. Есть опыт изучения профессионального английского языка в течение всего периода обучения преподавателями профилирующих кафедр в некоторы ВУЗах. Предлагается ведение профессионального английского языка преподавателями профилирующих кафедр, начиная с Ш семестра и до окончания ВУЗа. Предусмотреть, начиная с третьего курса, изучение второго иностранного языка. Второй профессиональный язык, начиная с четвертого курса, ведется также силами преподавателей профилирующих кафедр.

Ключевые слова: рейтинг, английский, второй иностранный язык, преподаватели, профилирующая кафедра.

Annotation. There is a conspicuous absence of Ukrainian Universities in world ratings. One of the reasons for this absence is the limited knowledge of English by the student body. Study programs typically only offer foreign language during the first two years, when students are still taking foundational courses and have not yet started the core disciplines. There are a couple of examples of Ukrainian Universities offering professional/technical English during the entire 5-year program. In those Universities, Professional/Technical English courses are offered starting from the 3th semester throughout the rest of the 5 year program. Provide, starting from the third course, the study of the second foreign language. Second professional language, beginning with the fourth year, conducted also by teachers of main departments.

Key words: rating, English, second foreign language, teachers, department of profiling.

Постановка проблеми. Щорічний рейтинг ста найліпших університетів світу, опублікований британською газетою "Gardian", показав, що жодного вітчизняного ВНЗ там немає... Чому?

“Існує низка критеріїв, які зумовлюють внесення університету в такий рейтинг. Один із них - це так званий індекс цитування, тобто кількість праць викладачів та науковців у наукових виданнях”

Наша відсутність у рейтингу пояснюється в тому числі і “...повсюдним незнанням іноземних мов, що перешкоджає українським науковцям друкуватися у міжнародних виданнях”.

“...Щоб Україна нарешті з’явилася у такому рейтингу, ...потрібно ввести державну програму вивчення англійської мови нашими науковцями” [1].

Це підтверджують і всі наступні рейтинги.

Особливо актуальним це питання стає з приєднанням України до Болонської системи вищої освіти, що мусило б дозволити українським дипломам, починаючи з 2010 року, котуватися на рівні з європейськими, і наш студент у будь-який момент зміг би з ІІІ курсу українського ВНЗ перейти на ІІІ курс європейського, наприклад, англійського; підписанням Угоди про

асоціацію з Євросоюзом, прийняттям Верховною Радою Закону “Про вищу освіту”. Реалії ж - зовсім інші.

Виклик? Виклик. Ситуація? Ситуація. Але ще Козьма Прутков казав: “Зри в корень”. Що ж то за корінь? Що за причина? Виявляється, древні уже дали вичерпну відповідь: “*Quod ab initio vitosum est, tractu temporis convalescere non potest*” (L). – Що порочне з самого початку, те не може бути виправлене з плином часу.

А нічого дивного. Майбутні викладачі і науковці не отримують достатніх знань з іноземних мов, починаючи із середньої школи і до вищих навчальних закладів. Звідси треба й починати.

Міністерська програма ВНЗ на сьогодні передбачає вивчення тільки однієї іноземної мови впродовж перших двох років. Незначна частина студентів (5-7%) вивчають іншу (не англійську) іноземну мову: німецьку, французьку або іспанську, і до закінчення університету значу частину знань всагалі втрачають. А ще слід зауважити, що профілюючі дисципліни починають вивчати тільки з ІІІ курсу. Виникає сакраментальне питання: “Кто виноват?” и “Что делать?”

Ще древні говорили: “Ex nihilo – nihil “(L) Із нічого – нічого. “*Non progredi est regredi*” (L) - Не йти вперед, значить йти назад, і “*Qui non profecit, deficit*»”(L) – Хто не рухається вперед, той відстає. Щодо світового досвіду - так для західноєвропейських студентів зараз є нормою знання двох іноземних мов і не рідкість володіння трьома. У Південній Кореї вивчаються англійська плюс одна або азіатська: китайська, японська, хінді, фарсі, арабська або європейська: німецька, французька, російська, іспанська. У Ризькому авіаційному інституті 5 років вивчають англійську мову, а з другого семестру - починають другу.

Якщо нічого не змінювати – поліпшення ніколи не буде. Ставимо риторичне питання: “Чи можна отримати професійні знання іноземною мовою, коли їх ще немає рідною? Відповідь очевидна: Ні!”.

І по суті, якщо студенти і отримують якісь знання із спеціальності іноземною мовою, то не дякуючи, а всупереч існуючий системі вивчення професійної іноземної мови у ВНЗ України.

Декілька цитат із газет: “У наш час панує англійська”, “Сьогодні майже всі європейці знають англійську”, “Величезні маси населення Землі опановують англійську, бо це справді світова мова, мова найвищих досягнень в економіці, науці і технологіях”, “Понад 90% світової наукової інформації поширюється саме англійською,” “...щоб наукові розвідки вітчизняного фізика, біолога, медика прочитали за кордоном, він має написати їх англійською. Без англійської мови в сучасній науці нічого робити”.

Аналіз досліджень і публікацій. Розглянемо, що ж опубліковано по темі на сьогодні. В першу чергу розглянемо новий, щойно прийнятий “Закон про вищу освіту” [2]. Цей закон дозволяє сподіватися на суттєве поліпшення щодо вивчення іноземних мов у ВНЗ України.

По-перше, студенти, що поступлять у ВНЗ у 2015 році, будуть вивчати не більше шести дисциплін у семестр;

по-друге, закон надає університетам право самостійно формувати навчальні програми;

по-третє, студенти зможуть вибирати 25% дисциплін від загальної кількості.

привыкания к игре и уход в реальность игры привлекает внимание не только психологов, но и психиатров. Причиной такого увлечения компьютерными играми, по мнению Д.Е.Забелиной, может стать неспособность ребенка справляться с проблемами повседневной жизни, сложные отношения с родителями и сверстниками, т.е. игра в таких случаях является формой реакции на стресс и способом ухода от действительности. Развитие аддиктивных потребностей начинается, как правило, в подростковом возрасте и принимает впоследствии у многих людей устойчивые формы. Что касается динамики развития компьютерной зависимости, то она, по мнению А.Г.Иншакова, имеет следующий вид. Вначале влечения идет этап адаптации, человек «входит во вкус». Затем наступает период быстрого формирования зависимости. Величина зависимости достигает некоторой точки максимума, положение которой зависит от индивидуальных особенностей личности и средовых факторов. Далее сила зависимости на какое-то время остается устойчивой, а затем идет на спад и опять же фиксируется на определенном уровне и остается устойчивой в течение длительного времени. Как отмечают испытуемые, убывание степени зависимости связанно с процессом становления их личности, повышением образовательного уровня и жизненного опыта (возраст испытуемых от 18 до 35 лет) [9].

Исходя из результатов исследования А.Г.Иншакова , можно предположить, что пик игровой компьютерной зависимости наблюдается у молодых людей в возрасте 18-25 лет и приходится на годы их студенчества. Данное предположение подтверждается результатами, полученными в исследовании А.Ф.Федорова. Результаты исследования выявили следующее: «100 % студентов группы имеют в пользовании личный компьютер; 6 % группы используют компьютер в учебных целях; 95 % для просмотра фильмов в онлайн-режиме, перекачивания видеоклипов; общения со сверстниками, «бродяжничества» в социальных и прочих сетях по Интернету; 45 % увлекаются ролевыми играми. Среднее время использования компьютера 3–4 часа в сутки обычно в вечернее и ночное время суток. Только 6 % студентов используют компьютер в учебных целях при выполнении домашних самостоятельных заданий» [11,с. 787.]. Эти данные близки к статистическим данным, полученным нами 2012 году при обследовании студентов 1-го курса физического факультета ТНУ им.В.И.Вернадского и позволяют сделать вывод о том, что значительная часть современных студентов подвержены игровой компьютерной Интернет-зависимости.

Согласно анализу литературы компьютерные игры делятся на неролевые и ролевые. Такая классификация является очень важной, ввиду того что психологическая зависимость имеет существенные различия и механизм образования психологической зависимости от ролевых компьютерных игр имеют существенные отличия от механизмов образования зависимости от неролевых компьютерных игр. Основной особенностью ролевых игр является наибольшее влияние на психику играющего, наибольшая глубина "вхождения"

характеристику игровой компьютерной зависимости и динамику ее развития по отношению к студенческой аудитории, проанализировать меры профилактики этой зависимости.

Изложение основного материала. В сознании большинства людей зависимость ассоциируется прежде всего с употреблением алкоголя и наркотических веществ. Однако под аддиктивным поведением (от англ. – addiction – склонность, пагубная привычка) специалисты понимают любую навязчивую привычку, которая довлеет над поведением. Вероятность аддикции есть там, где наблюдается зацикленность индивида исключительно на одном аспекте жизни, где аддикт, т.е.человек подверженный аддиктивному поведению, демонстрирует один и тот же паттерн поведенческой реакции. Аддиктивное поведение характеризуется стремлением к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния химическим или нехимическим путем. Поведение человека подчинено поиску средств, позволяющих уйти от реальности. В результате человек существует в виртуальном, измененном мире. Он не только не решает своих насущных проблем, но и останавливается в своем развитии, вплоть до деградации.

Интернет-зависимость является одним из многочисленных проявлений аддиктивного поведения. Динамика развития компьютерной зависимости, отмечает А.Ф.Федоров [11], повторяет динамику развития химической зависимости: стадия легкой увлеченности, стадия увлеченности, стадия зависимости, стадия привязанности. Однако в отличии от химической зависимости компьютерная зависимость редко перерастает в хроническую. Пик зависимости, указывает автор, приходится на подростковый и юношеский возраст. «С взрослением, повышением образования, становлением как личности, т. е. с приобретением жизненного опыта происходит переоценка ценностей, зависимость идет на спад и фиксируется на определенном уровне. Хроническую компьютерную зависимость можно наблюдать у инфантильных и «трудоголических» личностей, первые не хотят покидать виртуальность, а вторые не могут жить без общения с компьютером» [11,с. 786]. По мнению А.Ф.Федорова, интернет-зависимости более подвержены гуманитарии и люди, не имеющие высшего образования, а главным фактором благодаря которому у молодых людей возникает интернет-зависимость, является нехватка живого общения с реальными людьми.

Одной из социально опасных аддиктивных форм поведения является игровая интернет зависимость, под которой понимается зависимость человека от онлайн-игр, ролевых игр, или интерактивного игрового окружения, доступного в сети интернет и которая обусловливает развитие психопатологических изменений личности, ведет к нарушениям социальных норм поведения, правонарушениям и самоубийствам [10].

В исследовании В. Гриффита [4] было выделено два типа мотивов, заставляющих детей и подростков вновь и вновь обращаться к компьютерной игре. Игроки с первым типом играют ради удовольствия от самой игры и ради результата Их привлекает возможное соперничество с другими игроками и вероятность удовлетворения мотива достижения. При этом типе мотивации, отмечает Д.Е.Забелина [7] игра сочетается с другими видами деятельности, ребенок нормально общается с окружающими, а к компьютерной игре обращается во время отдыха, досуга. Для игроков со вторым типом мотивации, указывает автор, игра становится формой эскапизма. Именно этот тип

Якщо студент буде вивчати шість дисциплін у семестрі, дванадцять – на рік; то три – на рік, одну – дві – у семестрі буде за вибором студентів. Будемо сподіватися, що студенти обов'язково виберуть професійну англійську мову впродовж усього терміну навчання а також другу – з третього курсу.

Але і в новому законі не проходить червоною стрічкою - вивчення англійської професійної мови впродовж усього терміну навчання.

Розглянемо, як питання якісної підготовки вирішують деякі ВНЗ України. Ось як виглядає фрагмент проспекту ПДАБА [3].

На пути интеграции в европейское образовательное пространство
Современные обучающие технологии Приднепровской государственной академии строительства и архитектуры

Престижная специальность
+
Владение персональным компьютером
+
2 иностранных языка
=
Составляющие успеха в жизни и карьере

"Сегодня очевидно, что научно-техническая информация может быть верно воспринята или, в случае необходимости, переведена специалистами конкретной области науки и техники, а не специалистами языка. Вот почему смысл понимания научно-технического текста на иностранном языке не заключается в поиске прямого перевода отдельных слов, а, прежде всего, в видении обсуждаемого предмета специалистами той же сферы деятельности, но относящимся к другому социолингвистическому обществу. Чтобы понять природу того или иного химического, физического или технического феномена, необходимо, как минимум, быть с ним знакомым. Чтобы суметь поговорить по поводу конкретной технической темы на иностранном языке, недостаточно знать лексику и грамматику, необходимо быть специалистом в данной отрасли и обладать навыками коммуникации на иностранном языке".

"Такое размышление наводит на мысль об усилении подготовки инженеров-специалистов по иностранным языкам и пересмотре подходов и традиционной системы обучения иностранным языкам в политехнических вузах Украины...".

"...интенсивная подготовка будущих инженеров по иностранным языкам, которая предполагает изучение фрацузского языка в течение всего периода обучения в вузе и второго иностранного языка, начиная с третьего курса до конца обучения (в отличие от других политехнических вузов, в которых стандартные программы по обучению иностранным языкам предполагают только 2 года изучения и только одного иностранного языка...".

"В связи с этим пересмотр существующих программ обучения иностранным языкам для будущих инженеров-специалистов в украинском политехническом вузе может рассматриваться как одно из необходимых условий для осуществления совместных международных учебных, научных и

технических проектов, для проведения научных исследований в международных командах и постепенной интеграции Украины в единое европейское образовательное и экономическое пространство" [4, с.с.31, 32, 35], Новый подход к обучению иностранным языкам в ПГАСА и европейские стандарты владения языками, зав.кафедры интенсивного обучения иностранным языкам Н.Ю. Яковишена, филолог].

"Кінець ХХ - початок ХХІ ст. характеризується значним розвитком глобалізаційних явищ та виходом суспільно - економічних відносин за національні межі, ...вивчення іноземних мов стає як ніколи актуальним". "Головним бар'єром у міжнародній співпраці залишається мовний... Це висуває на перше місце одне з найважливіших завдань підготовки фахівців - вивчення фахових іноземних мов у вищих навчальних закладах нелігвістичного спрямування... На сучасному етапі перед викладачами вищих навчальних закладів стоїть важливе глобальне завдання - швидко та ефективно навчити студентів використовувати фахову іноземну мову у їх професійній діяльності. ...Власними силами викладачів обліково-фінансового факультету здійснюється підготовка фахівців з бухгалтерського обліку вісьмома іноземними мовами: англійською, німецькою, фрацузькою, польською, чеською, болгарською, румунською, угорською".

"...Викладання іноземних мов на базі Житомирської наукової бухгалтерської школи здійснюється кандидатами і докторами економічних наук, які захистили дисертації за спеціальністю "Бухгалтерський облік, аналіз та аудит", що забезпечує високий фаховий рівень викладання економічних дисциплін іноземними мовами" [5, с.с. 11, 12, Передмова, зав. кафедри бухгалтерського обліку і контролю].

У [6] зазначено: "Метою конференції є узагальнення світового досвіду викладання професійної іноземної мови при підготовці висококваліфікованих фахівців з обліково-фінансового напряму, ...а також розвитку співпраці науковців країн світу в напрямі Європейської та світової інтеграції".

"...концепція, якої дотримується професорсько-викладацький склад обліково-фінансового факультету Житомирського державного технологічного університету, обов'язкове знання професійних іноземних мов професорсько-викладацьким складом, що дозволяє підвищити рівень викладання та підготувати висококваліфікованих фахівців, враховуючи Європейські та світові надбання".

В КНУ ім. Шевченка викладачі, щоб виграти конкурс на посаду асистента, доцента чи професора, мусять обов'язково пройти тестування на знання іноземної мови ("Україна молода", 19.06 2014 року).

Не стоїть осторонь цієї проблеми і кафедра водопостачання та водовідведення Київського національного університету будівництва і архітектури [5, с.с.125, 126]. Тут з ІІ по ІУ курси читається викладачем профілюючої кафедри курс "Технічна міжнародна термінологія з питань водопостачання і водовідведенн". Щоправда, всього по 8 занять на рік, що, на нашу думку, абсолютно недостатньо. Заняття ведуться згідно с навчальними планами на кожний рік, і охоплюють основні профілюючі дисципліни. Додам, що раніше такий невеличкий курс був і на п'ятому курсі, але був вилучений, бо не вистачало годин(!?).

Тобто, окремі ВНЗ або вирішують, або намагаються вирішувати цю проблему, але це носить швидше випадковий, несистемний характер.

игровой компьютерной активностью усиливается. Компьютер начинат выступать в роли своеобразного средства ухода от болезненных переживаний и причиняющего эти переживания окружения. Нарушение социально-психологических установок личности при игровой компьютерной зависимости приводит к разрушению социального поведения, межличностным и внутриличностным конфликтам, вовлечению человека в асоциальное и преступное поведение [3]. При этом в теоретических подходах к исследованию данной проблемы можно выделить две противоречивые точки зрения. Так, теория социального научения утверждает, что компьютерные игры, содержащие модели агрессивного поведения, влияют на формирование чувства враждебности у ребенка, и что в дальнейшем подобные модели будут воспроизводиться им в реальности. Согласно же психоаналитическим теориям, компьютерная игра может иметь эффект катарсиса и выступать средством «самотерапии».

Попытка вскрыть психологические механизмы образования болезненного пристрастия к ролевым компьютерным играм представлена в работе М.С.Иванова [8].

Социокультурные обстоятельства, формирующие азартно-игровую зависимость и пути социальной реабилитации игрозависимой личности раскрываются в исследовании Ю.В.Шепель [12]. Однако данные, приведенные в исследовании, получены на примере населения Эстонии, социокультурные особенности которой отличаются от условий РФ.

По мнению ряда авторов (В.А.Бурова, А.Г.Войскунский, В.Д.Гатальский, Р.М.Грановская, Д.А.Данилов, Д.В.Денисова, Ц.П.Короленко, В.В.Орлова и др.) компьютерная игровая зависимость может рассматриваться как один из вариантов патологического (аномального) развития личности, которое помимо труднопреодолимого влечения к игре, характеризуется расстройствами поведения, психического здоровья и самочувствия. При этом некоторые синдромы проявления игровой зависимости сходны с проявлениями других видов зависимости: патологическое влечение, абстинентный синдром и пр. [1]. Таким образом, можно сказать, что игромания в настоящее время рассматривается как серьезная социальная и психологическая проблема наряду с такими проблемами как наркомания, алкоголизм, токсикомания и требует соответствующего вмешательства и разрешения. Однако, систематизированные исследования распространенности компьютерной игровой зависимости в молодежной среде недостаточно разработаны и представлены в научной литературе. Отсутствуют обучающие пособия и рекомендации, в которых были бы систематизированы сведения о видах профилактической работы с молодежью, зависимой от компьютерных игр; не вполне разработаны индивидуальные программы социальной профилактики и психологической помощи таким лицам. Решение этих задач является чрезвычайно важным в изменившихся социально-экономических условиях, т.к. существовавший до сих пор арсенал воспитательных, религиозных, административных, юридических методов коррекции зависимого поведения оказался недостаточно эффективным. Противоречия между реальными потребностями государства в здоровом молодом поколении и недостаточной теоретической и практической разработанностью мер по предупреждению у молодых людей компьютерной игровой зависимости обозначили актуальность заявленной проблемы и определили **цель данной статьи** – рассмотреть

Педагогика

УДК: 378.17

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Тулегенова Альбина Георгиевна
Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского
(г. Симферополь)

ИГРОВАЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Анотація. У статті розглядається актуальна на сьогоднішній день проблема ігрової інтернет-залежності у середовищі студентської молоді. Автор аналізує теоретичні та практичні аспекти впливу комп'ютерних ігор на становлення особистості молодої людини; фактори, що визначають формування адиктивної поведінки; розглядає типологію комп'ютерних ігор; висвітлює основні напрями, методи та засоби профілактики інтернет-залежності у досліджуваної категорії населення РФ.

Ключові слова: Ігрова інтернет-залежність, студентська молодь, типологія комп'ютерних ігор , профілактика інтернет-залежності.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема игровой интернет-зависимости в среде студенческой молодежи. Автор анализирует теоретические и практические аспекты влияния компьютерных игр на становление личности молодого человека; факторы определяющие формирование аддиктивного поведения; рассматривает типологию компьютерных игр; освещает основные направления, методы и средства профилактики интернет-зависимости у изучаемой категории населения РФ.

Ключевые слова: Игровая интернет-зависимость, студенческая молодежь, типология компьютерных игр , профилактика интернет-зависимости.

Annotation. The article considers relevant to today's problem of Internet addiction in the environment of students. The author analyzes theoretical and practical aspects of computer games influence on the personality of the young man; the factors determining the formation of addictive behavior; considers the types of computer games; highlights the main trends, methods, and means of prevention of Internet addiction in the studied population of the Russian Federation.

Key words: games Internet addiction, students, typology of computer games, the prevention of Internet addiction.

Введение. Влияние компьютерных игр на развитие и становление личности - одна из наиболее популярных и противоречивых областей психолого-педагогических, медицинских и социологических исследований последних лет. Как отмечают исследователи данной проблемы (Ю.Д. Бабаева, А.В. Войскунский, Ю.М. Евстигнеева, Е.О. Смирнова, В.С. Собкин, Л.И. Шакирова, А.Г. , Ю.В. Фомичева и др.) широкий доступ к компьютерам, распространение Интернета привели к возникновению и стремительному росту числа случаев компьютерной игровой зависимости среди детей, подростков и юношества. Негативное воздействие компьютерной игровой зависимости, обусловливая социально-психологическую дезадаптацию личности, создает реальную социальную угрозу психическому здоровью молодежи. При этом с ростом игрового опыта взаимосвязь между личностными особенностями и

Наведені приклади ще раз підкреслюють тезу, що професійні знання іноземною мовою можуть надати тільки спеціалісти відповідних галузей знань із достатнім рівнем володіння іноземними мовами.

Знову посилаємось на древніх: *“Tempora mutantur et nos mutamur in illis”* - змінюються часи, і ми змінюємось з ними. Тобто, зміни з часом – це аксіома.

Почав вести дисципліну “Фахова іноземна мова”, сподіваючись, що зустріну хоча б розуміння спроби якось поліпшити ситуацію, але несподівано зустрів шалений опір, “уничижительную” оцінку і запитання, а чи є у вас дозвіл; роботу оцінили, не ознайомившись ні з робочою програмою і не побувавши на жодному занятті. Це щось нове. Іноземну мову вчив у школі, інституті, аспірантурі, пройшов підвищення кваліфікації на кафедрі іноземних мов – який ще потрібен дозвіл? Я ж веду дисципліну не “Іноземна мова”, а основні положення спеціальності іноземною мовою. А хто мусить давати дозвіл? Мені цього не сказали. Чи не філолог? І що він буде питати? Правила правопису і граматику чи, можливо, гідравлічні розрахунки інженерних споруд? І тут прийшла в голову думка, на перший погляд, парадоксальна, крамольна, що все робиться “Не так” (був колись такий політичний блок). Як можна гуманітаріям викладати іноземну мову професійного технічного спрямування, які не мають не те що відповідної технічної освіти, а і необхідних технічних знань. Це як музика, якщо є слух, то є, а як нема, так і нема. Спробую теж поставити запитання, а хто давав філологам право читати дисципліни з технічним напрямом? Дійсно, випускниця КНУ ім. Шевченка або Педуніверситету приходить на роботу в КНУБА і починає вести “Іноземну мову професійного спрямування”, наприклад, опір матеріалів, будівельну механіку, очистку стічних вод тощо. І – нормально, ніяких проблем. Бере технічні тексти, перекладає їх, вчить студентів. Так склалося. Щоби поставити крапку в цьому “важливому” питанні, хотілося б, щоби мені сказали, у кого або де отримати дозвіл на проведення занять по повторенню основних положень спеціальності “Водопостачання та водовідведення” англійською мовою і надання відповідних знань. Негайно іду за дозволом, або нехай дозволювачі приходять на мої заняття, слухають, роблять висновки і надають дозвіл.

Евріка - виходить, що вся система викладання технічної мови поставлена з ніг на голову (за невеликими винятками). Дійсно, система вивчення іноземних мов у технічних ВНЗ застаріла і діє з часів, як сказав поет, ”… времен Очакова и покоренья Крыма…”. Сталася монополія, а в монополії – кожна інша думка викликає тільки нервову реакцію. Для будь-якої системи притамана певна інерційність, і подолати її не завжди легко. Але – знову спам’ятаємо древніх – “Carthago delenda est” – Карфаген должен быть разрушен і “Nothing grate was even achived without enthusiasm”. Emerson. – Нічого путнього не було досягнуто без ентузіазму. Все треба кардинально міняти і ставити вивчення фахової технічної іноземної мови на обгрунтовану, наукову основу. Аналогічна ситуація і з вивченням іноземних мов у школі: ”Але наших дітей вчать іноземної без успіху, бо вчать навпаки”[7].

Вивчити можна все. Але я не пам’ятаю за 45 років роботи на кафедрі водопостачання та водовідведення, щоб хтось із кафедри іноземних мов, що веде нашу дисципліну, пройшов стажування. Ведуть собі заняття – і ведуть. Так склалося. І ніхто їх ні про що не питає. Нічого собі! І профілюючі кафедри практично не контролюють цей процес, як учать і чому учать.

Дійсно, Україна набула Незалежність, відбувся Майдан Гідності, прийшла Нова Влада, прийнятий новий закон “Про вищу освіту”, “а воз и ныне там.”

Знову звертаємось до класики:

А.С.Грибоедов: ”А судьи кто? За древностию лет к свободной мысли их вражда непримирима…,” …”дома новы, да предрассудки стары…”

М.Горький: ”- Ну, что же – небо? – пустое место… Как мне там ползать? Мне здесь прекрасно… тепло и сыро!”

И старинная восточная притча: ”Всё время будешь смотреть на солнце, не увидишь тени.”

Два, на мій погляд, красномовні факти. Перший – “Київський Водоканал” звернувся до ІПО КНУБА дати своїм співробітникам спеціальний курс з фахової англійської мови, необхідний при спілкуванні із зарубіжними спеціалістами. Тим більше, що передбачається реконструкція Бортницької станції аерації за допомогою японських компаній. І другий – Керівник фірми “SU GROUP”, що співпрацює зі шведами, під час зустрічі зі студентами, яких я привів на практику, так і заявив студентам: “А английский берите, где хотите – или сами учите, или на курсах, или с персональным преподавателем. Без этого сейчас – никак нельзя.”

Додам до цього ще дві публікації: перша – “За другу державну, за англійську”[8], і друга, надзвичайно важлива, стаття в Internet, “Порошенко предложил особый статус английского языка“[9], де написано буквально наступне: ”Президент Украины Петр Порошенко заявил, что в Украине нужно говорить об особом статусе не для русского, а для английского языка.” “Требование к министру должно быть твердым – обязательное знание английского языка. В перспективе таким же доджно быть требование к каждому государственному чиновнику, к каждому университетскому ректору и декану”. “По мнению Президента, английский английский должен быть главным иностранным языком, который изучают в учебных заведениях”.

Отже, метою даної статті є формулювання і пропозиції по постановці вивчення фахової англійської (і другої іноземної) мов в Україні, щоби після їх запровадження випускники українських ВНЗ могли дійсно бути спеціалістами європейського, світового рівня.

Виклад основного матеріалу. Пропонується наступна схема вивчення фахової англійської (та інших іноземних) мов у технічних ВНЗ.

Вступ до університету.

Обов’язково враховувати результати ЗНО з іноземної мови, для чого буде потрібне відповідне рішення МОН України. Це сприятиме більш відповідальному відношенню школярів до вивчення іноземної мови (коли я вчився в інституті, то були вступні іспити з іноземної мови). Як перший крок у цьому напрямку слід було б третю дисципліну ЗНО для ВВ сформулювати таким чином – фізика, хімія або іноземна мова.

І. Бакалаври.

1.1. І курс. Вивчення іноземної англійської мови впродовж тільки одного року під назвою “Вступ до спеціальності”. Перелік тем визначає викладач, який веде цей курс на профілюючий кафедрі. Вважаю обов’язковим започаткувати підвищення кваліфікації усіх викладачів кафедри іноземних мов на профілюючих кафедрах для детального ознайомлення із спеціальностями.

1.2. Із студентів І курсу, що в школі вивчали німецьку, французьку або іспанську мову, з І-го вересня утворюється окрема група усього факультету, в

здібностей та можливостей, але й здійснити цілеспрямовані перетворення навколишньої дійсності на користь усього суспільства. Патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню нації, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Патріотизм на даному етапі розвитку української державності є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі члени суспільства стали свідомими громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у світі, і особистості, яка своєю діяльнісною любов’ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної свідомості здійснювався на моральній основі.

Література:

1. Бех І.Д., Чорна К.І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І.Д.Бех, К.І.Чорна. – К. – 2006. – 39 с.

2. Бех І.Д., Чорна К.І. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України / І.Д.Бех, К.І.Чорна. – К. – 2008. – 40 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

4. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта. – 9 вересня. – 2000. htpp//www. ug. ru/ug_pril/gv/96/45/g3_1.htm

6. Філософський енциклопедичний словник : довідкове видання / ред. кол.: В. І. Шинкарук. – К.: «Абрис», 2002 р.– 742 с.

7. Українська афористика Х-ХХ ст. Під загальною редакцією Івана Драча та Володимира Черняка. – К., Видавничий центр «Просвіта», 2001.

References:

1. Bekh I.D., Chorna K.I. Prohrama patriotychnoho vykhovannya ditey ta uchnivs'koyi molodi / I.D.Bekh, K.I.Chorna. – K. – 2006. – 39 s.

2. Bekh I.D., Chorna K.I. Natsional'na ideya v stanovlenni hromadyanyna-patriota Ukrayiny / I.D.Bekh, K.I.Chorna. – K. – 2008. – 40 s.

3. Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy / uklad. i hol. red. V. T. Busel. – K., Irpin': VTF «Perun», 2001. – 1440 s.

4. Honcharenko Semen. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk / S. Honcharenko – K.: Lybid', 1997. – 376 s.

5. Kontseptsiya hromadyans'koho vykhovannya osobystosti v umovakh rozvytku ukrayins'koyi derzhavnosti // Osvita. – 9 veresnya. – 2000. htpp//www. ug. ru/ug_pril/gv/96/45/g3_1.htm

6. Filosofs'kyy entsyklopedychnyy slovnyk: dovidkove vydannya / red. kol.: V. I. Shynkaruk. – K.: «Abrys», 2002 r.– 742 s.

7. Ukrayins'ka aforystyka Kh-KhKh st. Pid zahal'noyu redaktsiyeyu Ivana Dracha ta Volodymyra Chernyaka. – K., Vydavnychyy tsentr «Prosvita», 2001.

власну приналежність до родини, колективу, класу, школи, народу. Кінцевою метою патріотичного виховання є усвідомлення себе справжнім громадянином України.

Основними напрямами патріотичного виховання сьогодні вчені визначають:

. ставлення до держави (державно-патріотичне виховання, орієнтоване на національні інтереси, – патріотизм, почуття відданості);

. ставлення до суспільства (громадянське виховання, орієнтоване на виховання соціальних якостей особистості – громадянськості, поваги до закону, соціальної активності й відповідальності);

• ставлення до культури (повага до культурних цінностей і досягнень, виховання духовності, національної самобутності);

. ставлення до професії (розуміння суспільної значущості своєї професії, відповідальність за якість своєї діяльності);

. ставлення до своєї власної особистості як унікальної цінності [5, с. 3].

Відповідно до цієї моделі, Україна розглядається як держава із самобутньою національною й політичною культурою, з особливим українським національним характером, неповторною специфікою українського. Це означає побудову нової політично сильної й економічно багатої української держави зі збереженням кращих традицій української національної й політичної культури.

Формування патріотизму – це процес, що має лише відносну завершеність на кожному своєму етапі. З віком цей процес лише видозмінюється в тому розумінні, що в ньому все більшу роль починають відігравати вже сформовані риси, установки, орієнтації людини, а вплив нових життєвих ситуацій, нових ідей неминуче переломлюється через грані вже сформованої особистості.

Посилення виховної функції освіти, формування патріотичних цінностей молодого покоління, поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, сім'ї, довкілля є однією із базових складових державної політики в області освіти. З огляду на це, важливим і актуальним є концептуальне осмислення нових засад патріотичного виховання, визначення його суті, цілей і завдань, обгрунтування ефективних принципів, засобів і методів формування у молоді високих громадянських якостей.

Формування у молодого покоління почуття патріотизму, відданості Батьківщині та справі зміцнення української державності, активної громадянської позиції сьогодні визнані проблемами загальнодержавного масштабу.

Головною метою патріотичного виховання є становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу і забезпечувати її національну безпеку, знати свої права і обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві.

Висновки. Отже, політичні перетворення, які відбуваються в українській державі, необхідність гуманістичної спрямованості суспільного розвитку, зміна ідеологічних орієнтирів та ціннісних орієнтацій, перетворення в економічному житті, упровадження ринкових механізмів вимагають формування вільної, активної і творчої особистості, яка здатна не лише правильно зорієнтуватися в нових умовах, досягати повної реалізації власних

якій починають вивчати також англійську мову з самого початку впродовж усього року. Цей курс реалізується викладачами кафедри іноземних мов. Практика свідчить, що отримані за цей період знання будуть достатніми, щоби почати вивчати фахову англійську мову з другого курсу. Такий порядок матиме місце до тих пір, поки всі випускники шкіл не будуть учити англійську. Хотів би зауважити, що я в школі та інституті учив німецьку. Після закінчення інституту пішов на курси англійської мови; і через рік зрівнявся у знаннях із слухачами, які раніше вивчали англійську.

1.3. З II по IY курси студенти повторюють базові, вузлові елементи профілюючих дисциплін спеціальності, згідно з навчальною програмою, фаховою англійською мовою. Цей курс буде як логічне продовження дисципліни з іноземної мови, що читається на I курсі. На першому занятті (на сьогодні всього вісім) студенти знайомляться з усіма інженерними спорудами спеціальності, починаючи від водозабірних споруд і закінчуючи випуском у водойму.

1.4. На Ш курсі, впродовж року, всі студенти вивчають другу іноземну мову (німецьку або французьку), (цей курс читається кафедрою іноземних мов). Викладачі іноземних мов як правило білінгвісти, тому з викладанням німецької і французької проблем не мусить бути. Таке рішення збереже незмінною кількість годин на кафедрі іноземних мов. Програма передбачає як вивчення основ мови, так і основ спеціальності у скорочених об'ємах.

1.5. На IV курсі студенти повторюють основні елементи профілюючих дисциплін спеціальності другою іноземною (німецькою або французькою, як другою іноземною, зменшеним об'ємом) силами викладачів профілюючих кафедр.

1.6. При виконанні курсових робіт – по основних термінах – у пояснювальних записках, схемах, кресленнях – надавати переклади in English, а на четвертому курсі, в перспективі – додатково і «своєю» другою іноземною мовою.

1.7. Започаткувати щорічні студентські конференції (з доповідями англійською, як у КПІ).

Після IV курсу - під час державного іспиту – наведені у відподвідях схеми, що вказують окремі елементи процесів (споруд), доповнити підписами in English, наприклад: *tank, filter, head, velocity, well, valve, water intake, pumping station, operating point, level, turbidity* тощо. А ще краще – державний іспит по набутих знаннях з англійської термінології. У подальшому, коли програма почне працювати у повному обсязі, додавати і окремі терміни німецькою або французькою.

II. Магістри:

2.1. Повторення базових, основних елементів профілюючих дисциплін згідно навчальному плану англійською (+ німецькою або французькою) мовами.

2.2. Викладання таких тем як основи наукових досліджень, патентний пошук (у ПДАБА – для магістрів ПЦБ – передбачено 162,5 години – курс читається впродовж року). А у Швеції – магістерські роботи готуються англійскою мовою, В. Кремінь, радіо.

2.3. Невеликий оглядовий курс по темах магістерських робіт.

2.4. У курсових роботах – пояснювальних записках, схемах, кресленнях – переклади основних термінів – двома мовами.

2.5. У дипломних роботах – на листах – переклади основних термінів двома мовами; резюме – англійською мовою (пізніше – декілька фраз – другою мовою).

2.6. Дати невеликий курс фахової англійської термінології заочникам. Пункти 2.1 – 2.6 ведуть викладачі профілюючих кафедр.

2.7. Кафедрі іноземних мов доручити курс “Ділова англійська мова”.

ІІІ. Організаційні питання – забезпечення вище наведеної програми.

Загальні засади. Для здійснення такої програми потрібні: **політична воля, наявність викладачів, методичне забезпечення, години.**

3.1. **Політична воля** – зрозуміло, треба тільки творчо підійти до реалізації настанов та можливостей, які надаються новим законом «Про вищу освіту» і вимагати їх безумовного виконання.

3.2. **Наявність викладачів** - хто ж мусить виконувати вище наведену програму, яка повторюватиме основи дисциплін спеціальності на кожному курсі. Є два можливих шляхи:

1) Підготувати викладачів з кафедри іноземної мови таким чином, щоб вони освоїли не тільки основні положення спеціальності, а і могли на професійному рівні обговорювати всі професійні питання. На мій погляд, це *a priori* неможливо (або отримати відповідну вищу освіту). І треба буде суттєво збільшити чисельність кафедр іноземних мов.

2) Ведення дисципліни доручити викладачам профілюючих кафедр, знайомим з фаховою англійською (німецькою, французькою) мовами. Чому? Фахова іноземна мова є відносно простою, використовуються в основному найпростіші граматичні форми (наприклад, in English, Indefinite Tenses, Passive Voice), треба тільки вивчити термінологію і знати суть спецільності: технологічні схеми, розрахунки, конструкції тощо.

Досвід, наприклад, ПДАБА, ЖДТУ, КНУБА, говорить про достатньо високу ефективність такого підходу, і як єдино можливий для вирішення проблеми.

Роботу викладачів профілюючих кафедр організувати таким чином, щоб викладачі, знайомі з професійною англійською мовою, а пізніше – всі, повинні були б давати студентам по 3 – 5 термінів англійською (пізніше – і другою) мовою на кожному занятті по своїх дисциплінах.

Де ж узяти викладачів фахової німецької і французької мов? Доручити цю роботу викладачам, які вчили ці мови колись раніше, або молодим викладачам – початківцям, зобов’язавши і тих, і других пройти, за необхідності, відповідні курси (будуть організовані при нашому університеті). А пізніше, коли програма почне працювати, і всі випускники, майбутні викладачі, будуть ”двомовними”, це питання буде вирішуватись без проблем.

Прийняття такої програми сприятиме, по-перше, занурюванню студентів у світ набуття професійних знань англійською (і другою іноземною) мовами, що сьогодні є абсолютно необхідним для молодого спеціаліста, і, по-друге, буде сприяти поступовому оволодінню основами фахової англійської (і другої) мови всім професорсько- викладацьким складом, що надасть поштовх подальшому підвищенню професійного рівня нащих випускників.

Щоб у майбутньому не було ніяких проблем із назвою вказаної дисципліни, якщо виникне така потреба, іменувати її у подальшому “Технічна термінологія з питань ВВ (та будь-яких інших)”. І крапка.

припускатися їх у майбутньому. Так він виявляє власну громадянську мужність, яка також є складовою патріотизму.

Громадянська мужність – це здатність особистості рішуче і цілеспрямовано діяти, активно відстоювати національно-державно-суспільні цілі. Окрім того, це здатність особистості при відстоюванні державно-суспільних цілей діяти рішуче, доцільно, активно за складних екстремальних ситуацій.

Складовою патріотизму є патріотична свідомість. Це свідоме розуміння й внутрішнє прийняття особистістю того факту, що вона належить до певного державного соціуму. Це засвоєне і прийняте людиною особистісне ставлення до певного суспільства, держави, що виражається у прагненні активно діяти для його захисту, охорони, розвитку. Патріотична свідомість і самосвідомість, відповідна їм мотивація, освіта й інтелігентність, гуманізм і колективізм, креативність і підприємництво у поєднанні із совістю, і звичайно, індивідуальна самобутність – основні умови формування особистості, що засвідчують громадянську зрілість. Патріотична свідомість формується різноманітними засобами: рідною мовою, історією, культурою, мистецтвом, народними традиціями і звичаями. Фундаментом, на якому успішно розвивається патріотична свідомість, є історична пам’ять, яка зберігає сторінки життя рідного народу.

Процес національного відродження України потребує від громадян не лише віри і любові до свого народу, а й усвідомлення своєї відповідальності перед суспільством, державою, народом. А тому свідомий патріотизм тісно пов’язаний із почуттям громадянського обов’язку і почуттям громадянської відповідальності.

Складовою патріотизму є також етнічна самовідданість громадянина, що базується на етнічній ідентифікації. Вона виявляється у любові до свого народу, вірі в його духовні сили і майбутнє, готовності до праці на користь власного народу. Етнічна самовідданість – це і здатність людини осмислювати його моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку. Окрім того цей феномен особистості передбачає також систему вчинків, які мотивуються любов’ю, вірою, знаннями, відповідальністю перед своїм народом.

Важливим чинником виховання справжнього патріота є ставлення до української мови. «Мова народу – відображення батьківщини та духовного життя народу» [7, с. 123].

Одним із важливих складників патріотизму є законослухняність, виконання законів Конституції України, знання й усвідомлення особистістю своїх прав і обов’язків.

Визначальною рисою справжнього патріота є гуманне ставлення до інших народів. Це виявляється у повазі самобутності людей іншої національності, їхньої культури, підтримці їх у боротьбі за власну свободу і незалежність, готовності йти на компроміс із різними етнічними, релігійними групами заради миру у своїй державі і світі.

Сьогодні основною метою патріотичного виховання є формування морально-етичних, професійних, психологічних і фізичних чинників, що визначають усвідомлене прагнення особистості, соціальної групи до патріотичної діяльності. Патріотичне виховання починається з усвідомлення цінності Батьківщини. У процесі свого розвитку людина поступово усвідомлює

«Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» дає таке визначення цього феномена особистості. «Патріотизм є творчим актом духовного самовизначення особи. Це свідома громадянська позиція, особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадянина». [1].

Великий тлумачний словник української мови визначає патріотизм як «любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народові, готовність для нього на жертви і подвиги» [3, с. 711].

Як почуття патріотизм зародилося у стародавні часи у формі прихильності до певної місцевості, своєї спільноти, звичного складу життя. З виникненням і розвитком феномена держави патріотизм, втрачаючи інституціональний характер, наповнюється духовним змістом, набуває політичного сенсу. Останній пов'язаний із вимогою самовіддано й мужньо захищати Вітчизну, відстоювати її інтереси. В умовах життя суспільних систем із жорстким домінуванням інтересів панівних груп, за авторитарних форм управління державою принцип патріотизму зазнає впливу офіційної ідеології, внаслідок чого набуває спотворених форм трактування: любов до Вітчизни зводиться до відданості державно-політичній системі.

Морального сенсу патріотизмові надає те, що він є однією з форм супідрядності особистих і суспільних інтересів, ефективним засобом переведення загальнолюдських цінностей на рівень індивідуальної свідомості. До цих цінностей належить і повага до історії та сьогодення народів інших країн, представників інших націй та національних меншин у межах однієї держави.

У дослідженнях О.Вишневського, О.Губко, П.Кононенка, В.Кузя, Ю.Руденка, В.Сипченка, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Б.Чижевського, К.Чорної, Г.Шевченко, Л.Штефан, П.Щербаня знаходимо твердження, що основою патріотичного виховання є національна свідомість.

На особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка виявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, в реальній поведінці та вчинках. Це звичайний моральний стан життя людини. Він виявляється у повсякденному здійсненні особистістю своєї діяльності у тій сфері, де вона працює чи навчається. Отже, людина сама є суб'єктом – носієм патріотизму.

На макрорівні патріотизм – це суттєва частина суспільної свідомості, яка виявляється в колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків, культури, традицій, героїчного історичного минулого і сучасної розбудови держави як єдиної нації. Патріотизм – це і любов до своєї «малої Батьківщини», гордість за свій дім, родину, своє коріння.

Вчені (Бех І.Д., Чорна К.І.) виділяють такі складові патріотизму: дієвість, любов і віра в Батьківщину, її краще майбутнє, громадянська мужність, патріотична свідомість, громадянська відповідальність, громадянський обов'язок, етнічна самовідданість, національна свідомість, рідна мова, законослухняність, гуманне ставлення до інших народів [2].

Однією із основних рис патріотизму є дієвість, тобто зданість людини перетворювати свої почуття в конкретні дії, справи і вчинки, які приносить користь народу, Батьківщині, державі.

Справжній патріот знає героїчне минуле своєї країни і свого народу, здатний аналізувати історичні помилки, усвідомлює їх для того, щоб не

3.3. Методичне забезпечення.

1. Підготувати робочі програми і методичні вказівки по вивченню «Технічної термінології з питань ВВ» (або будь – яка інакша назва), куди включити такі розділи: вступ до спеціальності, основи екології, гідравліка, хімія і мікробіологія води, гідрологія та гідрометрія, гідрогеологія (база для профілюючих дисциплін) – водозабори, помпові станції, раціональне використання і охорона водних ресурсів, водопровідні та водовідвідні мережі і очисні споруди, санітарно-технічне обладнання, монтажні роботи, очистка промстоків, експлуатація (тематика у подальшому може уточнюватися).

Було б доцільним дати елементарну інформацію і по наступних дисциплінах: геодезія, основи і фундаменти, будівельні конструкції, електротехніка тощо (в українсько – англійському словнику – посібнику по спеціальності ВВ, що готується до друку, ці теми представлені).

2. Підготувати українсько-англійські (українсько – німецько - французькі) словники-посібники у відповідності з навчальними планами.

3. Рекомендувати (пізніше – забов'язати) всіх викладачів при підготовці будь-яких методичних розробок (до вивчення курсу, до проведення практичних і лабораторних занять, до виконання курсових робіт, проектів тощо) включати в текст як додатки – список основних професійних термінів англійською (пізніше – німецькою і французькою) мовами. Таку роботу могли б виконати викладачі профілюючих кафедр (для спеціальності ВВ деякі матеріаои вже є, плюс навчальна література англійською, німецькою, частково - французькою - для ВВ – теж є).

4. Із чотирьох рівнів вивчення мови: читати, писати, спілкуватися, робити доповіді, перевагу слід надавати двом останнім.

Вище наведені пропозиції включити в нові навчальні плани.

3.4. Години – справа в тому, що на сьогодні навчальні плани складені, всі години розписані, і для іноземної мови місце знайти важко. Але.., але це тільки на перший погляд. Ось деякі думки з цього приводу. Суспільство змінюється, розвивається, виникають нові вимоги, виклики, потреби, і, зрозуміло, виникає потреба відповідним чином реагувати на ці виклики, в тому числі і у вищій школі. Будемо сподіватись, що новий закон «Про вищу освіту»{2} сприятиме вирішенню цього питання.

Звернемось до нашої історії. Ще Петро І говорив: "Не держися устава, яко слепой стены, ибо там порядки писаны, а времен и случаев нет".

"Никакая инструкция не может перечислить всех обязанностей должностного лица, предусмотреть все отдельные случаи и дать впредь соответствующие указания, а поэтому господа инженеры должны проявить инициативу, и, руководствуясь знанием своей специальности и пользой дела, прилагать все усилия для оправдания своего назначения". (Циркуляр Морского техничегоского комитета № 15 от ноября 20 дня 1910 года).

"Высокий профессионализм, сомнения в установленных правилах, отсутствие конформизма "(безапелляционное признание существующих норм и правил). Чл-корр. Г.Р. Иваницкий, период перестройки.

Візьмемо сьогодення. Уявім собі таку фантастичну ситуацію: зібралися втрьох *Bill Gates, Steve Jobs, Mark Zukerberg* і вирішили запропонувати свої ідеї людству. Заходять у найближчий університет зв'язку, комунікацій і починають знайомити керівництво зі своїми розробками. А їм кажуть, що все розплановано, розписано, і вам місця не знайдеться. Могло таке бути? Ні! І,

перефразуючи героя оповідання А.П. Чехова “Письмо ученому соседу” Василия Семи-Булатова: “Этого не могло быть, потому что этого не могло быть никогда”. Якби так сталося, не дай Бог, то не було б ні сучасних комп’ютерів, ні мобільних телефонів і ми робили б всі розрахунки за допомогою логарифмічних лінійок, а креслення - на комбайнах олівцями. Прогрес неможливо зупинити.

Для високої ефективності вивчення вказаної дисципліни слід вважати необхідним проводити одну пару на тиждень. Приймаємо в семестрі 16 тижнів(для бакалаврів).

Тоді II курс - 32 тижні – 64 години

III курс – 32 тижні – 64 години

IV курс – 32 тижні – 64 години

Уведення такого навантаження можна було б здійснити поступово: 1-й рік – 2-й курс, 2-й рік – 2-й та 3-й курси, 3-й рік – 2-й, 3-й та 4-й курс

Наприклад, у ХНУБА по деяких спеціальностях – 486, 513, 549, а в КПІ – 504 години, у ПДАБА перша іноземна ~ 1000 годин, друга ~ 400 годин.

Що ж робити? Ось деякі можливі шляхи розв’язання цього питання, враховуючи новий закон «Про вищу освіту»:

- Оптимізувати, переглянути перелік дисциплін по семестрах та години по всіх предметах.
- «З наступного навчального року студенти самі зможуть обирати чверть професійних дисциплін зі списку, який запропонує навчальний заклад. [2].
- Скористатися і досвідом КПІ: факультет - енергозбереження та енергоменеджмент, напрям підготовки – Електромеханіка, спеціальність - Електромеханічне обладання енергоємних виробництв. За рахунок оптимізації і перерозподілу дисциплін Цикла гуманітарної та соціально-економічної підготовки КПІ має 504 години для бакалаврів.

Порівняльна таблиця годин соціально-економічного цикла:

Найменування	**КПІ**	**КНУБА ВВ**
Годин всього	1044	1260
Іноземна мова	504	306
Відсотки іноземної мови	48,27	24,28

Висновки. Відсутність українських ВНЗ у міжнародних рейтингах пояснюється в тому числі і повсюдним незнанням іноземних мов, переважно англійської.

Причиною являється існуюча програма вивчення іноземних мов у технічних ВНЗ (вивчення тільки однієї мови впродовж перших двох років, що є абсолютно недостатнім).

Деякіі ВНЗ вирішують проблему вивчення фахової іноземної (англійської), (і другої) мови, завдяки наполегливості окремих керівних посадових осіб, впродовж усього терміну навчання силами викладачів профілюючих дисциплін (ПДАБА, ЖДТУ). Та і в цих ВНЗ цей курс має місце тільки для окремих спеціальностей: у ПДАБА – для “ПЦБ”, “Архітектури”,”Прикладного матеріаловедення”, “Міжнародної економіки”; у ЖДТУ – для “Обліку і аудиту”.

наукових праць (А.О. Афанасьєв, В.І. Герасимчук, В.М. Дзюба, В.О. Коваль, П.В. Онищук, Р.Р. Петронговський, М.І. Томчук, В.В. Шевченко).

Аналіз наукової літератури показав, що формування патріотичних цінностей передбачає визнання національних вартостей як визначальних. До них належать: українська ідея, що втілює в собі прагнення до державності та соборності, патріотизм і готовність до самопожертви у випадку потреби захисту Батьківщини, почуття національної самопошани і гідності, історична пам'ять, повага до державних та національних символів України, любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій, повага до Конституції України і до обраних демократично владних чинників, орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави та прагнення побудувати справедливий державний устрій, протидія антиукраїнській ідеології, прагнення до розвитку духовного життя українців тощо.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні основних якісних характеристик формування у студентської молоді патріотичних цінностей як складного особистісного утворення.

Виклад основного матеріалу статті. Актуальність патріотичного виховання зумовлюється процесом становлення України як політичної нації. В умовах поліетнічної держави воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. Саме українську національну ідею покладено як консолідуючий чинник розвитку суспільства і нації в цілому покладено в основу системи патріотичного виховання.

Патріотизм як суспільна та індивідуальна цінність є складовою громадянського виховання особистості. Це поняття включає в себе любов до Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її.

Патріотизм – складне і багатогранне поняття, один із найважливіших компонентів індивідуального суспільного способу життя. Не можна не погодитись із висловом Наполеона І Бонапарта, що став крилатою фразою: «Патріотизм– це найперша ознака цивілізованої людини, якість, яка відрізняє людину від раба».

Філософський енциклопедичний словник дає таке визначення цього поняття. Патріотизм – це любов до Батьківщини, відповідальність за її долю і готовність служити її інтересам, а в разі потреби самовіддано боронити здобутки свого народу; соціально-політичний і моральний принцип, що в загальній формі виражає вищеназвані почуття та емоційні стани. Як соціально-психологічне почуття має широку гаму проявів: від гордості за досягнення Вітчизни, поваги до історичного минулого, дбайливого ставлення до народної пам’яті, збереження та опанування національними і культурними традиціями до гіркоти переживань за невдачі і втрати рідної країни, страждання через її біди [6, с. 471].

У педагогічному словнику поняття «патріотизм» визначається домінантою особистості, загальнолюдським поняттям, яке закріплювалося віками й тисячоліттями в свідомості людей, відданих народу, Батьківщині. Корені патріотизму сягають давнини, коли такі почуття виникали на ґрунті спільності території, мови, звичаїв, суспільного устрою життя зі спільною власністю на знаряддя праці [4, с. 287].

Педагогіка

УДК 37.017:172.15

старший викладач кафедри філології
та методики початкової освіти Терпелюк Світлана Іванівна
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки (м. Луцьк)

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розкрито значення аксіологічного підходу в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, проаналізовано основні тенденції формування у студентської молоді патріотичних цінностей як складного особистісного утворення в контексті патріотичного виховання.

Ключові слова: патріотизм, патріотична свідомість, патріотичні цінності, етнічна самовідданість, національна свідомість.

Аннотация. В статье раскрывается значение аксиологического подхода в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, проанализировано основные тенденции формирования в студенческой молодежи патриотических ценностей как сложного личностного образования в контексте патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое сознание, патриотические ценности, этническая самоотдача, национальное сознание.

Annotation. In the article the value of axiology approach opensup in the system of professional preparation of futureteachers of initial school, the basic tendencies of formingare analysed in the student young people of patryotyc values personality edcation in the contextof patriotic education.

Key words: patriot, patriotic consciousness, patryotyc values, ethnic character, consciousness of nation.

Вступ. Побудова нового, демократичного, гуманного суспільства, зорієнтованого на високі національні і загальнолюдські цінності, передбачає виховання молодого покоління, спроможного у майбутньому відстоювати і примножувати здобутки держави.

Тому мета сучасного освітнього процесу – не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й сформувати громадянина, патріота; інтелектуально розвинену, духовно і морально зрілу особистість, готову протистояти асоціальним впливам, вправлятися з особистими проблемами, творити себе і оточуючий світ. Основним принципом у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів є аксіологічний підхід, сутність якого полягає у формуванні у студентів ціннісних орієнтирів, що складають систему загальнолюдських цінностей у ставленні до навколишнього світу, до себе, як частини цього світу.

Значний розвиток теоретичні й методологічні основи формування патріотичних цінностей отримали у наукових працях сучасних вітчизняних учених − І.Д. Беха, А.М. Бойко, М.Й. Боришевського, С.У. Гончаренка, Ю.І. Римаренка, Г.Г. Філіпчука та ін. Проблеми патріотичного виховання громадян України стали предметом низки дисертаційних досліджень і

Пропонується започаткувати практику повторення основних положень профілюючих дисциплін англійською мовою, починаючи з Ш семестру і до закінчення навчання силами викладачів профілюючих кафедр, а цю дисципліну зробити профілюючою. Така програма не вимагатиме додаткових фінансових вкладень.

Враховуючи досвід ПДАБА, на Ш – Ү курсах увести вивчення другої іноземної мови, німецької або французької(за вибором студентів), яка буде йти другим планом, зменшеним об'ємом. На мій погляд, з досвідом ПДАБА слід було б ознайомитись найдетальніше.

На кожній профілюючий кафедрі призначити особу, відповідальну за переклад наукових праць та їхню публікацію англійською мовою (Інформаційне повідомлення прес-служби МОН України від 2.11.2013 р.); а також доручити цій особі організацію запровадження іноземних мов у навчальний процес. Реалізацію запропонованої програми можна було б починати з більш підготовлених для запровадження спеціальностей.

Було б необхідним обговорити це питання на випускаючих кафедрах, факультетах, ректораті.

І останнє, на мій погляд, випускаюча кафедра мусила б контролювати та супроводжувати програми та зміст дисциплін суміжних кафедр, таких. наприклад, як будівельна механіка. будівельні, залізобетонні конструкції, електротехніка тощо, зміст програм яких би максимально відповідав суті нашої спеціальності.

На мій погляд, було б доцільним організувати при МОН, або якому-небудь регіональному центрі, київському або харківському, або при ВНЗ, які мають значні успіхи у цьому напрямку, наприклад, КПІ, оперативну групу, мозковий центр – brain center, який би узагальнював досвід вітчизняних та провідних іноземних ВНЗ (неангломовних країн) і надавав би як на сьогодення, так і на майбутнє, відповідні рекомендації для практичного запровадження. У даній статті взяті тільки окремі, вибіркові дані, але і вони дають уяву, мабуть, у якому напрямку слід рухатись.

А щодо нашого університету, було б доцільним просити ректора призначити енергійну, відповідальну особу, з достатніми повноваженнями, яка слідкувала б за неухильним виконанням наведеної програми.

"Время не ждет", Д. Лондон, і знову латина: "Dictum – factum" - Сказано – сделано. Тоді кожний наш випускник зможе сказати про свою "Alma mater" – "Nomen est omen" - имя – это знамение, тобто: випускник КНУБА – це марка, це – бренд, це – високий професіоналізм, дві іноземних мови, уміння працювати на комп'ютері.

Підсумовуючи, хотілося б зазначити, що у наведених пропозиціях немає майже нічого такого, що вже запроваджується і в деяких інших передових ВНЗ України:

1. Дві мови – ПДАБА;

Профілюючі дисципліни іноземними мовами викладають фахівці даної спеціальності – ПДАБА, Житомир;

2. Необхідність знань фахової іноземної мови по своїх дисциплінах – Житомир;

3. Додавати у методичні матеріали по кожній темі скорочені українсько-англійські словники – КНУБА;

4. Студентські конференції – на іноземних мовах – КПІ;

5. Іноземні мови – раз на тиждень – ПДАБА, КПІ;

6. А щодо підтекстовок у пояснювальних записках, у дипломному проекті, на кресленнях, та резюме по диплому іноземною мовою, то я не переконаний, що цього немає в інших ВНЗ України.

Безумовно – “Все новое – это давно забытое старое”.

Колись М.Хрущов сказав: “Наши цели - ясны, задачи – определены, за работу – товарищи”. І, кінець – кінцем, можна було б сказати, повторивши його крилатий вислів: “Правильной дорогой идете, товарищи”.

Запровадження наведеної програми надасть нам можливість забезпечити

Professional English – to every student-graduate + друга іноземна мова

і ми зможемо

To begin the way on the international tops

Література:

1. Газета “Молодь України”, 10.03.2010.

2. Закон України “Про вищу освіту”, 2014.

3. Рекламний проспект ПДАБА.

4. Инновационные технологии в учебном процессе: международный опыт подготовки современных инженрных и строительных кадров. Днепропетровск, 2007.

5. Мовні стратегії у формуванні світової бухгалтерської еліти. Матеріали та тези виступів. VIII-а Міжнародна наукова конференція. Житомир, 2009.

6. Запрошення взяти участь у роботі VIII-ої Міжнародної наукової конференції «Мовні стратегії у формуванні світової бухгалтерської еліти», яка відбудеться 15-16 жовтня 2009 р. Житомир, 2009.

7. І.Львова ”Ай спик інгліш вері бедли…” Газета ”Експрес”, 26.06 – 3.05.2014.

8. Н.Васюнець. За другу державну, за англійську. Газета ”Експрес”, 24.04 -1.05.2014.

9. Порошенко предложил особый статус для английского языка, www.ukr.net, 3.10.2014.

References:

1. Gazeta “Molod` Ukrayiny`”, 10.03.2010.

2. Zakon Ukrayiny` “Pro vy`shhu osvitu”, 2014.

3. Reklamny`j prospekt PDABA.

4. Y`nnovacy`onnыe texnology`y` v uchebnom processe: mezhdunarodnыj opыt podgotovky` sovremennыx y`nzhenrnыx y` stroy`tel`nыx kadrov. Dnepropetrovsk, 2007.

5. Movni strategiyi u formuvanni svitovoyi buxgalters`koyi elity`. Materialy` ta tezy` vy`stupiv. VIII-a Mizhnarodna naukova konferenciya. Zhy`tomy`r, 2009.

6. Zaproshennya vzyaty` uchast` u roboti VIII-oyi Mizhnarodnoyi naukovoyi konferenciyi «Movni strategiyi u formuvanni svitovoyi buxgalters`koyi elity`», yaka vidbudet`sya 15-16 zhovtnya 2009 r. Zhy`tomy`r, 2009.

7. I.L`vova ”Aj spy`k inglish veri bedly`…” Gazeta ”Ekspres”, 26.06 – 3.05.2014.

8. N.Vasyunecz`. Za drugu derzhavnu, za anglijs`ku. Gazeta ”Ekspres”, 24.04 - 1.05.2014.

9. Poroshenko predlozhy`l osobыj status dlya angly`jskogo yazыka, www.ukr.net, 3.10.2014.

2. Бовть О. Б. Вивчення соціально-психологічних чинників віктимної поведінки дітей та підлітків / О. Бовть // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка Акад. пед. наук України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. 11, ч. 1. – С. 39–49.

3. Леонова И. В. Особенности социально-педагогической работы с виктимными детьми: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Леонова Ирина Владимировна. – Владимир, 2003. – 196 с.

4. Новий тлумачний словник української мови. У 3 т. Т. 3. П–Я / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. – Вид. 2-е, виправл. – К.: Аконіт, 2006. – 862 с. – (Нові словники).

5. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах: Как стать собственным психотерапевтом: пер. с англ. / Джанет Рейнуотер. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1992. – 240 с.

6. Хархан О. М. Психологические особенности виктимного поведения подростков: дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Хархан Оксана Михайловна. – Одесса, 2006. – 249

7. Удовенко Ю. М. Роль ідентифікації в процесі формування особистості дитини за несприятливих умов соціалізації / Ю. М. Удовенко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка Акад. пед. наук України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2007. – Т. 11, ч. 6. – С. 407–415.

References:

1. Belousova Z. Y`. Psy`xokorrekcy`ya vy`kty`mnogo povedeny`ya mladshy`x shkol`ny`kov: metod. posoby`e prakt. psy`xologam, socz. pedagogam, uchy`telyam nach. kl. obshheobrazovat. shk. / Z. Y`. Belousova, V. Э. Bojko. – Zaporozh`e: [b. y`.], 1996. – 93 s.

2. Bovt` O. B. Vy`vchennya social`no-psy`xologichny`x chy`nny`kiv vikty`mnoyi povedinky` ditej ta pidlitkiv / O. Bovt` // Problemy` zagal`noyi ta pedagogichnoyi psy`xologiyi: zb. nauk. pr. In-tu psy`xologiyi im. G. S. Kostyuka Akad. ped. nauk Ukrayiny` / za red. S. D. Maksy`menka. – K., 2009. - T. 11, ch. 1. – S. 39–49.

3. Leonova Y`. V. Osobennosty` socy`al`no-pedagogy`cheskoj raboty s vy`kty`mnыty` det`my`: dy`s. ... kand. ped. nauk: specz. 13.00.01 / Leonova Y`ry`na Vlady`my`rovna. – Vlady`my`r, 2003. – 196 c.

4. Novy`j tlumachny`j slovny`k ukrayins`koyi movy`. U 3 t. T. 3. P-Ya / uklad.: V. Yaremenko, O. Slipushko. – Vy`d. 2-e, vy`pravl. – K.: Akonit, 2006. – 862 s. - (Novi slovny`ky`).

5. Rejnuoter Dzh. Eto v vashy`x sy`lax: Kak stat` sobstvennыm psy`xoterapevtom: per. s angl. / Dzhanet Rejnuoter. - 2-e y`zd. – M.: Progress, 1992. – 240 s.

6. Xarxan O. M. Psy`xology`chesky`e osobennosty` vy`kty`mnogo povedeny`ya podrostkov: dy`s. … kand. psy`xol. nauk: specz. 19.00.07 / Xarxan Oksana My`xajlovna. – Odessa, 2006. – 249 s.

7. Udovenko Yu. M. Rol` identy`fikaciyi v procesi formuvannya osoby`stosti dy`ty`ny` za nespry`yatly`vy`x umov socializaciyi / Yu. M. Udovenko // Problemy` zagal`noyi ta pedagogichnoyi psy`xologiyi: zb. nauk. pr. In-tu psy`xologiyi im. G. S. Kostyuka Akad. ped. nauk Ukrayiny` / za red. S. D. Maksy`menka. – K., 2007. – T. 11, ch. 6. – S. 407–415.

складових комунікативних здібностей педагога, що працює з віктимними дітьми, повинно стати його уміння помічати в учнях добре і тактовно відзначати це у присутності класу.

Для того, щоб забезпечити ефективність впливу на віктимних учнів зі сторони педагога, необхідно також звертати увагу на його здатність зайняти сприятливу позицію в системі міжособистісних відносин у колективі та тісно співробітничати з ним, заслужити пошану, довір'я, симпатії учнів, розвивати їх ініціативність та активність у рішенні актуальних питань, підтримувати у них оптимістичний настрій, бажання працювати в своєму колективі.

Не менш важливими при роботі з підлітками з віктимною поведінкою є сформованість у вчителів системи знань про віктимність як соціальний і психолого-педагогічний феномен, про індивідуально-психологічні та соціальні детермінанти появи віктимності в дитячому віці, розуміння ними витоків віктимності підлітків у контексті вікових особливостей розвитку цієї групи дітей, знань про сутність педагогічної взаємодії з віктимними дітьми.

Окреслена педагогічна умова обумовила третій напрям соціально-педагогічної профілактики: роботу з педагогами. При цьому до основних форм групової роботи з педагогами було віднесено „Соціально-педагогічну майстерню" (як сукупність форм і методів активного навчання взаємодії з віктимними підлітками) та семінар-практикум „Право дитини бути самою собою"; до форм індивідуальної роботи – діяльність консультативного пункту.

Четверта умова – передбачала підготовку методичного забезпечення для організації комплексної роботи з різними об'єктами профілактики як необхідних складових ефективного процесу соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки. З цією метою було заплановано підбір, адаптацію до завдань дослідження та апробацію комплексу вправ, ігор, ситуацій, бесід, сценаріїв для роботи з підлітками, батьками та педагогами щодо профілактики віктимної поведінки.

Враховуючи вище означене та з метою забезпечення успішного функціонування моделі соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки підлітків – учнів загальноосвітніх шкіл необхідна цілеспрямована підготовка вчителів, зокрема, створення у них знаннєвої, діяльнісної, особистісної та мотиваційної готовності до даної діяльності. Таким чином, реалізація означених умов сприятиме цілісності та системності процесу соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки.

Висновки. Змодельовані етапи соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки підлітків, відповідні їм напрями, педагогічні умови, форми та методи роботи апробовувалися на практиці і виявилися ефективними при організації практичної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл. У подальших своїх дослідженнях ми ставимо собі за мету розглянути традиційні та інноваційні форми роботи, їх теоретичне та методологічне обгрунтування і застосування щодо реалізації у соціально-педагогічній профілактиці віктимної поведінки підлітків.

Література:

1. Белоусова З. И. Психокоррекция виктимного поведения младших школьников: метод. пособие практ. психологам, соц. педагогам, учителям нач. кл. общеобразоват. шк. / З. И. Белоусова, В. Э. Бойко. – Запорожье: [б. и.], 1996. – 93 с.

Педагогіка

УДК 008(100):535.6

старший викладач Веклич Юлія Іванівна
Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ)

ЗНАЧЕННЯ СИНЬОГО КОЛЬОРУ В КУЛЬТУРІ НАРОДІВ СВІТУ

Анотація. У статті розглянуто проблему збігу та розбіжності значення синього кольору в культурах народів світу. Автор описує їх етимологію, особливості кольоропозначення, використання значень, символів, асоціацій, у відповідності до культурологічних та соціолінгвістичних факторів.

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

Аннотация. В статье рассмотрена проблема совпадения и расхождения значения синего цвета в культурах народов мира. Автор описывает его этимологию, особенности цветообозначения, использование его значений, символов, ассоциаций, в соответствии с культурологическими и социолингвистическими факторами.

Ключевые слова: цвет, этимология, значение, символ, ассоциация, схожесть, расхождение, социокультурная компетенция, межкультурное общение.

Annotaion. The article deals with the problem of convergence and divergence of the blue colour meaning across world cultures. The author describes its etymology, peculiarities of colour designations, the use of its meanings, symbols, association, in accordance with the cultural and social and linguistic factors.

Key words: colour, etymology, meaning, association, similarity, the difference, socio and cultural competence, intercultural communication.

Вступ. Явище лінгвістичної відносності кольорів у різних культурах народів світу, яке ми спостерігаємо у нашому повсякденному житті, важко зрозуміти. Коли ми використовуємо ті чи ті кольори у спілкуванні, ми повинні знати те, як наш співрозмовник розглядає та яке він має судження відносно них. Це надзвичайно важливо у випадку використання кольорів, призначених для аудиторії іншої культури, ніж ваша власна. Досить часто ми недостатньо обізнані про труднощі розуміння значення кольорів і можливості їхнього адекватного використання у міжкультурному спілкуванні. Сучасні стратегії освіти у вищих навчальних закладах визначають основним своїм завданням підготовку майбутніх учителів початкової школи до міжкультурного спілкування в різних сферах життєдіяльності сучасного глобалізованого суспільства: особистісній, професійній, освітній, публічній тощо. Значної ваги у цьому руслі набуває надання їм інформації про значення кольорів в культурах різних народів світу та адекватність їх використання у різних сферах життєдіяльності суспільства на тому чи тому етапі розвитку суспільства, що сприяє формуванню їхньої соціокультурної компетенції як однієї із складових загальної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи – справжніх професіоналів та користувачів іноземної мови. Все вище зазначене і обумовлює актуальність та доцільність дослідження.

Наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених-філологів А.М Алексюк, Н.М. Болгаріної, Е.М. Верещагіна, Р.П. Мільруд В.С. Лутай,

В.Г. Костомарова, С.У Гончаренко, В. Краєвського тощо свідчать про надання важливого значення підготовці нового покоління учителів, які володіють основами міжкультурного спілкування, здатні встановлювати зв'язки між власною та іноземною культурою, готові до взаємоузгоджених дій з носієм відмінної культури.

Наукові праці І.О. Голубовської, С.А. Черненко, Н.М. Охрицької, Георгія Щокіна, С.Г. Тер-Мінасової, А.Р. Нікітіної, В. М. Войтовича, М.В. Клюєва, Е.В. Рубанюк, Бенджаміна Уорфа, Кочина, С Блейчера, П.М. Янішіна, Чі Яна, Сакури, Маріо де Бортолі, Хесуса Марото, Діксі Аллан, Дженніфер Кирнін, Феліції Брату та інших висвітлюють багатозначність кольорів, їх символіку, асоціації, семантичну збіжність та розбіжність, відповідне використання у культурах народів світу, вплив на поведінку людини.

Формулювання цілей та завдання статті. Сучасні реалії міжнародної інтеграції та переходу на Європейський рівень надання освітніх послуг вимагають від вишів модернізації змісту, форм і методів підготовки фахівця нової генерації, здатного до активного життя в умовах плюрилінгвінізму і полілогу культур. З огляду на це, мета статті полягає у дослідженні різних аспектів кольору у культурах народів світу та відповідності їх використання у процесі формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи, відкритими до нового культурного досвіду і готовими вступати до міжкультурного спілкування. Завдання статті: провести аналіз поняття лексеми «колір»; дослідити етимологію назви синього кольору; описати особливості його значень, асоціацій, символіки у культурах народів світу та використання у різних сферах життєдіяльності суспільства, що сприятиме ефективному формуванню соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи, підвищенню їхнього професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу статті. З незапам'ятних часів свого існування народи світу зверталися до мови кольорів, щоб висловити свої думки, почуття, емоції, настрої тощо. Знання найменувань кольорів та їхнього відповідного значення життєво важливе для спілкування. Опис предмета буде більш повним, якщо в ньому будуть присутні його колірні характеристики, і про що не говорила б людина – про одяг, будинок або про навколишнє середовище – вона завжди вживає назву кольору. Це допомагає співрозмовнику більш чітко зрозуміти і осмислити інформацію про предмет розмови. Кольори є елементом співбесіди, на які люди, не розуміючи, часто реагують на інтуїтивному рівні. Наприклад, у багатьох лікарнях Америки медсестри носять одяг блакитного або рожевого кольорів, бо це заспокійливі кольори [7].

Науковці провели аналіз багатозначності поняття лексеми «колір» в основних європейських мовах: колір (*укр.*); цвет (*рос.*); color, -is (*лат.*); color (*ісп.*); colore (*ім.*); coleur (*фр.*); colour (*англ.*); Fabre (*нім.*). Результат лексикографічного дослідження цих лексем виявив, що основні *денотативні* значення присутні у всіх зазначених вище мовах, а саме: 1) колір; тон; відтінок; 2) фарба; пігмент; 3) колір обличчя; рум'янець [3, 11].

Відповідно до лінгвістичної гіпотези мовної відносності *Бенджаміна Уорфа* мова людини визначає та обмежує те, що вона відчуває, і як наслідок, не всі поняття можуть бути виражені у деяких мовах. Цей мовний бар'єр може вплинути на сприйняття кольору людиною. Наприклад, у мові племен шона у Зімбабве і басса у Ліберії немає слів, які відрізняють червоний колір від

Не можна заперечувати той факт, що різні аспекти надання допомоги сім'ям розробляються в рамках педагогічних, психологічних, соціальних наук. Поряд із цим, організовуючи роботу з віктимними підлітками, слід наголосити на необхідності обґрунтування змісту та форм соціально-педагогічної допомоги віктимогенним сім'ям. Корекція середовища взаємодії, формування стійкого й адекватного уявлення один про одного і способи вербального вираження у членів сім'ї; поліпшення емоційного клімату всередині сім'ї з метою створення умов для емоційного розвитку підлітка; трансляція та підкріплення адекватних поведінкових стратегій і норм взаємодії як усередині сім'ї, так і зовні сімейного простору – саме ці компоненти повинні залишатися у полі уваги соціального педагога, зокрема, та педагогічного колективу загалом при організації соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки підлітків – учнів ЗОШ.

Окреслена педагогічна умова обумовили другий напрям соціально-педагогічної профілактики: роботу з батьками. При цьому до основних форм групової роботи з батьками було віднесено „Соціально-педагогічну вітальню" (як комплекс соціально-педагогічних методик і технік, ігор, тренінгових вправ, групових дискусій та ін.), соціально-педагогічний лекторій та Дні сім'ї; до форм індивідуальної роботи – діяльність консультативного пункту.

Третя умова – формування готовності у педагогічного колективу до взаємодії з віктимними підлітками. Необхідність обґрунтування такої умови визначається, насамперед тим, що вже із початкових класів загальноосвітніх шкіл педагоги працюють зі значною кількістю дітей, що за своїм статусом належать до групи ризику віктимізації (соціальними сиротами, інвалідами, бездоглядними, тими, які мають досвід саморуйнівної поведінки та ін.). Безперечно, така ситуація, з одного боку, ускладнює педагогічний процес, в тому числі й організацію педагогами навчально-пізнавальної діяльності та виховної роботи з учнями, котрі демонструють віктимну поведінку; з іншого боку, вона актуалізує необхідність проведення цілеспрямованої роботи щодо підготовки вчителів до роботи з віктимними дітьми, особливо підлітками, у яких віктимні якості проявляються найбільш яскраво.

Нами встановлено, що питання цілеспрямованої підготовки педагогічного колективу до взаємодії з цією категорією дітей порушується у дисертаційних дослідженнях російських учених І. В. Леонової [3] та Г. Б. Сєрих [6], хоча серед вітчизняних дослідників воно поки що не знайшло належного висвітлення. Як зазначає Г. Б. Сєрих, „професійна готовність вчителя до взаємодії з віктимними учнями є складним і цілісним особистісним утворенням, яке включає професійно-значущі особистісні якості, мотиваційно-ціннісне ставлення до дітей – жертв несприятливих умов соціалізації, психологічну установку на адекватне сприйняття їх, практичні уміння організації взаємодії та спілкування" [6, с.13].

Щодо сформованості у вчителя особистісних якостей, то до тих, які визначають позитивне ставлення до спілкування і взаємодії з віктимними учнями, слід віднести, насамперед, емпатійність, доброзичливість, тактовність, толерантність, поєднання чуйності та вимогливості, товариськість, комунікативність, а також стійкі професійно значущі особливості сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, емоційно-вольових якостей і т.д. Оскільки віктимні підлітки часто відчувають дефіцит захищеності, то вони також особливо чутливі до проявів уваги і пошани, доброти й розуміння. Однією із головних

процесі умови повинні „посприяти” його ефективній організації, тобто створенню такого соціально-педагогічного середовища, в якому вияв підлітками віктимної поведінки буде мінімальним. Зазначимо, що гіпотетичне прогнозування педагогічних умов здійснювалося нами з опорою на отримані результати діагностики, а також з урахуванням основних чинників віктимізації учнів загальноосвітніх шкіл. Таким чином, до педагогічних умов соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки підлітків – учнів загальноосвітніх шкіл ми віднесли:

Перша умова – забезпечення активного засвоєння віктимними підлітками навичок і досвіду конструктивної поведінки в актуальних життєвих ситуаціях. Слід зазначити, що у 90-х роках ХХ ст. американським психотерапевтом Дж. Рейнуотером була розроблена досить раціональна концепція щодо причин, які приводять людину в стан жертви [5]. Зокрема, він наголошував на тому, що кожна людина у своєму житті займається самопрограмуванням, а від того, як вона програмує саму себе, залежить її подальша поведінка тій чи іншій ситуації. Тобто, якщо підліток тривалий час переконував себе, що він невдаха, що всі можливі чи неможливі нещастя відбудуться саме із ним, то це значною мірою підвищує ймовірності його віктимізації – перетворення на жертву несприятливих умов соціалізації. Іншими словами – підліток самостійно та цілком усвідомлено може як знижувати, так і підвищувати свою віктимність.

Саме тому надзвичайно важливим є активне формування у підлітків, особливо у тих, які були нами віднесені до групи ризику та зони ризику, здатності адекватно реагувати на впливи середовища, в тому числі бути стійким до віктимогенних впливів, а також навичок рівноправної реалізації ними завдань вікового, особистісного та індивідуального розвитку (у відповідності до моделі профілактики).

Окреслена педагогічна умова обумовила перший напрям соціально-педагогічної профілактики роботи з підлітками. При цьому до основних форм групової роботи з підлітками було віднесено соціально-педагогічний інтерактивний театр (як форму комплексного застосування елементів психогімнастики, психодрами, рольових та ситуаційно-рольових ігор, технік „форум-театр” та „театр-експромт”); до форм індивідуальної роботи – „Пошту довіри” та „Щоденник довіри”.

Друга умова – сприяння створенню безпечного і сприятливого мікросоціального середовища в сім’ї як головному осередку соціалізації неповнолітніх. Слід зауважити, що у попередніх наших дослідженнях однією із засад соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки нами було визначено спрямування індивідуальної віктимологічної профілактики не лише на підлітків як потенційних жертв, але й на їхнє мікросередовище. Учені також наголошують на неухильному зростанні числа неблагополучних сімей (педагогічно неспроможних, неповних, конфліктних, кримінальних, асоціальних, малозабезпечених), які, як відомо, підвищують рівень ризику віктимізації дітей. Як нами було встановлено, у таких сім’ях мають місце низка негативних чинників (емоційно-конфліктні відносини, жорстоке ставлення до дітей, самовідстороненість від процесу виховання, педагогічна некомпетентність, асоціальний спосіб життя і т.д.), які спричиняють порушення процесу проходження дитиною сімейної соціалізації, приводять до активізації віктимних якостей у підлітковому віці.

помаранчевого. У процесі порівняння термінології кольорів у культурах народів світу постійно спостерігаються певні закономірності. Усі мови світу мають позначення для білого та чорного кольорів. Тому за термінологією білий колір займає перше місце, чорний – друге, третій колір – червоний, четвертий – жовтий або зелений, п’ятий – жовтий і зелений, шостий – синій, сьомий – коричневий. Нарешті, виключаючи будь-яку послідовність, йдуть сірий, помаранчевий, рожевий, фіолетовий кольори.

Відомо, що у межах різних культурних ареалів символічний аспект функціювання найменувань кольорів отримує специфічні національно-культурні *конотації*, повязані як із психологією сприйняття кольору тим чи тим етносом, так і з його історико-культурними традиціями. У різних мовах народів світу конотаційне значення залежить від структури самої мови та від рівня розвитку суспільства, тому що людина сприймає світ переважно через форми рідної мови, яка детермінує людські структури мислення й поведінки [2, 23]. Відповідно до національно-культурних конотацій, пов’язаних зі сприйманням, позначення кольорів веселки в різних мовах варіює. Наприклад, в українській та російській мовах існує сім найменувань кольорів, в англійській і німецькій мовах – шість, у мові племені шона із Зімбабве – чотири, а у мові ліберійського племені басса – два [4, 122].

В кожній культурі значення однакового кольору може бути різним. Наприклад, у мові ескімосів, які проживають на території від Гренландії та Нунавута (Канада) до Аляски (Сполучені Штатаи), розрізняють до 100 різних відтінків снігу [5].

Символізм у позначенні кольорів в окремих культурах іноді не лише не збігається, а навіть часто має зовсім інше, протилежне значення. В європейській культурі, наприклад, одне зі значень чорного кольору пов’язується з трауром, жалобою, в той час, коли білий асоціюється із життям і чистотою, чесністю, радістю, шлюбом тощо. У східних культурах, на противагу європейським, кольором оплакування і трауру визнано білий, а не чорний, що за своєю природою ніби поглинає, нейтралізує всі інші кольори й асоціюється з порожнечею, безтілесністю, крижаним мовчанням і навіть зі смертю [4,123].

Розглянемо більш детально проблему нашого дослідження на прикладі порівняння значень та використання синього кольору в культурах країн світу.

У багатьох культурах для опису синього кольору існує тільки одна лексема, що включає в себе референти синього і голубого/блакитного. Це англійське *blue*, французьке *bleu*, німецьке *blau* та іспанське *azul*. У російській та італійській мовах для опису синього кольору існують два найменування синій / голубий/блакитний і *blu* / *azzurro*. Ми вважаємо за доцільне розглядати кольоропозначення синій і голубий/блакитний як одне загальне колірне явище.

У російській мові лінгвісти визнають значно більш давнє походження слова *синій* в порівнянні з *голубим/блакитним*. Давньоруська *синь*, *синій* зі значенням «темно-голубий/темно-блакитний» з’являється вже в літературі XI століття в значенні «темний; той, що відливає голубим/блакитним кольором» (як епітет блискавки) і походить від праслов’янської *sinь* «синій», «сивий». Для позначення «голубого» кольору в російській мові існувало слово *лазуровий*. Слово «*голубой/голубий*» з’являється приблизно в XV столітті і пов’язане зі словом голуб, точніше з відливом шийки голуба, шийне пір’я.

Основним словом, що позначає синій колір, у латинській мові було прикметник *caeruleus* від *caelum* «небо». Іспанське слово *azul* та італійське *azzurro* походять від лексеми з середньовічної латині *azurrum* (*azura* і *azolum*), яка в свою чергу походить від арабської *lāzwárd* (або *lazwerd*), що означає ляпіс-лазур, лазурит, камінь, який використовували для фарбування тканин. В італійській мові слово *azzurro* хоч і має значенням «блакитний, синій», але найчастіше вживається для опису предметів блакитного кольору. Тому в цій мові для позначення синього існує лексема *blu*, яка походить від древньоверхньонімецької форми *blāu*, в деяких регіонах *blāw* (Pianigiani, 1907). Від німецької форми *blāu* походить і французька *bleu* (блідий, безбарвний, синьо-сірий), а англійська форма *blue* також німецького походження і увійшла в англійську мову через французьку, замінивши староанглійське слово *blāw*. Німецьке *blau* походить від прагерманской лексеми *blēwaz*, яка, в свою чергу, зобов'язана своїм походженням праіндоєвропейському *bhlēw-*, *bhlāw-*«жовтий, сірий, синій» від *bhel* - «сяяти» (Brachet, 1882).

Концептуальні ознаки, що виводяться з багатозначності лексем *Синій*/*Голубий*, *Caeruleus*, *Bleu*, *Blu*/*Azzurro*, *Azul*, *Blue*, *Blau* – це різноманітні ознаки, які пов'язані з кольором моря і неба, кольором одягу, різних предметів, голубих далей і надій (=позитивні ознаки). Наприклад, голуба кров говорить про благородне походження. Однак синій колір часто несе негативне значення, відноситься до тривоги і страху, холоду і кольором побоїв, чогось непристойного і вульгарного, наприклад: blue funk / fear (англ.) – паніка; сильний переляк, моторошний страх; se faire un bleu (фр.) – посадити синяк; blue joke (англ.) – вульгарна жарт. Англійці називають дійсного протестанта «синім» [3].

У культурах різних народів світу синій колір має значення як позитивний, так і негативний маркери. З одного боку, синій колір як *позитивний* маркер, у багатьох країнах світу символізує небо і вічність, а також чистоту, істину, відданість, вірність, довір'я, доброту, сталість, постійність, розташування та безконечність, і нескінченність, він налаштовує більшість людей на роздуми. Синій колір неба – в найменшій мірі «матеріальний» з усіх кольорів (Тресіддер, 1999). У міфології небо завжди було тим місцем, де мешкали боги, духи, ангели, тому головним символом синього кольору є божественність.

У багатьох культурах світу до синього кольору подвійне ставлення. У традиційному мистецтві Китаю істоти з синіми особами зображували духів або привидів, і вважалося, що сині (блакитні) очі, квіти і стрічки приносять нещастя. Одночасно китайці асоціюють синій колір із безсмертям, освіченістю, щасливим шлюбом, духовністю і інтелектом. В іудаїзмі синій колір пов'язують із милосердям, а в буддизмі з мудрістю [6]. В Японії синій колір – це колір лиходіїв і дияволиць, але й асоціюється із спокоєм, відкритістю всьому новому, любов'ю до бога, умиротворенням, довгою пам'яттю, гармонією, дружелюбністю, тугою, небом, духом, нескінченністю, чистотою, непорочністю (Бака Неко). У російській культурі синій колір пов'язаний із забобонами. Наприклад, Іван Грозний відчував страх перед людьми з синіми очима, які, на його думку, володіли магічною силою і могли наврочити. Тут була тенденція називати будь-який колір з відтінком синього загальною назвою «дивні кольори». У середньовічній Європі синій був кольором костюма лицаря, символом вірності і одночасно таємничості, невпевненості і навіть обману (Бідерман, 1996). У Європі Нового часу ордена і нагороди, як знаки

свою сімейну ситуацію особливою, а себе – нікому не потрібними, неважливими людьми, які не заслуговують уваги та турботи, не можуть адекватно реагувати на ситуацію, виправдовують биття любов'ю тощо [8, с.412]. О. М. Хархан також звертає увагу на те, що віктимна поведінка підлітків, як правило, загалом є дезадаптивною і за її допомогою вони просто намагаються опанувати тривогу [7, с.9]. Що ж до особливостей соціально-педагогічної роботи з віктимними дітьми, то вони розкриті у дисертаційному дослідженні російської вченої І. В. Леонової, а окремих аспектів такої роботи на Україні торкаються М. Д. Вовканич, Л. М. Завацька, В. В. Нечитайло, С. С. Пальчевський, В. І. Ролінський, О. Я. Шишко та деякі інші науковці. У ході аналізу робіт О. О. Андронникової, К. М. Гамової, О. Гаркавця, О. Є. Мойсеєвої, В. О. Тулякова, І. А. Хозраткулової та інших дослідників-практиків, нами було виокремлено низку якостей та здатностей, якими повинен оволодіти підліток, щоб не опинитися у групі високого чи навіть середнього рівня ризику віктимізації. Сюди можна віднести, насамперед, готовність до самозахисту в психологічно складних умовах, уміння долати негативні психічні стани, які виникають унаслідок конфліктних ситуацій (наприклад, стрес), усвідомлення та прагнення позбутися негативних якостей, які підвищують віктимність (як-то, агресивність, конфліктність або, навпаки, пасивність, нездатність концентруватися на певній проблемі тощо). При цьому віктимологічна профілактика повинна посприяти підлітку в пізнанні власних сил, оцінці власних можливостей, недоліків і переваг як потенційної жертви, у підготовці до ймовірного включення у складні, провокуючі, конфліктогенні ситуації; у формуванні здатності правильно оцінювати партнера по спілкуванню, а також у відповідному визначенні конструктивної тактики взаємодії. Найбільш значущий вплив при цьому має саме сімейне мікросередовище, на чому, зокрема наголошують Ю. В. Воронова, Я. І. Гостунська, М. П. Долгових, О. М. Хархан, І. А. Хозраткулова та багато інших дослідників у своїх дисертаційних роботах.

Враховуючи вище означене, важливим буде розгляд саме з точки зору соціальної педагогіки сутності віктимної поведінки, її чинників, особливостей віктимізації та віктимності у підлітковому віці як найбільш уразливому.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні основних якісних характеристик етично-вольової стійкості підлітків до віктимізації та умов соціально-педагогічної профілактики їх віктимної поведінки.

Виклад основного матеріалу статті. Актуальність означеного питання обумовлена тим, що, як свідчить педагогічна практика, діти та підлітки, котрі виховувались у несприятливих умовах, у більшій мірі, ніж їхні однолітки із благополучних сімей, підлягають сімейній, соціальній, кримінальній віктимізації. При цьому, за словами О. Б. Бовть, „інтеріоризація віктимогенних норм, правил поведінки, віктимної і протиправної субкультури, віктимогенні внутрішньоособистісні конфлікти можуть відігравати суттєву роль у формуванні в дітей та підлітків віктимної поведінки" [2, с.40]. У своєму дослідженні ми намагалися визначити умови соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки підлітків – учнів загальноосвітніх шкіл.

Як зазначається у „Новому тлумачному словнику української мови", умова – це „необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь" [4, с.617]. У профілактичному

and volitional stability teen victimization and conditions of social and educational prevent their provocative behavior, outlined the purpose of prevention work that predicted as prevention of victim behavior and promote self-identity.

Key words: vyktym teens, vyktym behavior, socio-pedagogical prevention, terms of socio-pedagogical prevention, self-identity personality.

Вступ. В останні роки суттєво зріс інтерес науковців-педагогів, практичних психологів, працівників соціально-педагогічних та позашкільних закладів, широкого загалу громадськості до проблемних питань дитинства: педагогічної та соціальної занедбаності дітей і підлітків, причин важковиховуваності та важконаучуваності, профілактики бездоглядності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки тощо. Організація соціально-педагогічної роботи зі школярами, які демонструють віктимну поведінку, сприятиме подоланню насильницько-жертовницьких стереотипів у підлітковому середовищі та формуванню стратегій конструктивної взаємодії. Водночас виявлений значний відсоток підлітків з різними рівнями ризику віктимізації дозволяє припустити, що така робота у загальноосвітніх навчальних закладах не проводиться на належному рівні. Вивчення планів виховної роботи низки загальноосвітніх шкіл та змісту роботи практичних психологів і соціальних педагогів, які працюють у них, також засвідчило, що хоча у навчальних закладах і ведеться моніторинг учнів та сімей групи ризику (це відображено у соціальному паспорті), однак робота з віктимними підлітками не визначена окремим напрямом, а тому не є цілеспрямованою. Враховуючи означене вище, було констатовано необхідність оптимізації соціально-педагогічної роботи з віктимними підлітками – учнями загальноосвітніх шкіл та побудови моделі організації цього процесу, визначення умов соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки підлітків – учнів загальноосвітніх шкіл. Спираючись на означені загальні та специфічні принципи, нами будувалася подальша соціально-педагогічна профілактична робота з підлітками. Оскільки принципи визначали вимоги і правила профілактики, то це зумовило необхідність окреслення і педагогічних умов, які сприятимуть ефективній реалізацію мети та завдань профілактики, визначених у моделі.

Основними якісними характеристиками етично-вольової стійкості підлітка до віктимізації повинно стати: усвідомлення себе соціально-значущою особистістю, етично-вольова активність у подоланні внутрішнього і зовнішньо-нестійкого стану до ризиків і небезпек у тих або інших життєвих ситуаціях, які стабільно виявляються у протидії впливам різних чинників деструктивного характеру, в досягненні соціально-значущої мети.

Звернення до психолого-педагогічних джерел показує, що віктимна поведінка не завжди розглядається як безпосередньо провокуюча щодо опонента. Наприклад, З. І. Бєлоусова та В. Е. Бойко наголошують на тому, що віктимна поведінка підлітка – це „поведінка, при які ускладнений процес адекватної соціалізації" [1, с.10]. При чому така поведінка формується, виникає, розвивається і закріплюється, насамперед, у родинній системі, де підліток виконує певну специфічну роль (наприклад, „родинний герой", „занедбана дитина" і т. ін. [7, с.11]). Така роль досить часто спрямована на збереження засад і нормативів сімейної системи, а також на продовження її існування. Це пов'язано із тим, що підлітки з віктимною поведінкою вважають

доблесті, підвішували на синіх стрічках. У європейській геральдиці синій колір є символом слави і честі [3].

Як безкінечними бачаться морська далечінь і небесна глибина. Загальноприйнятою є думка про те, що синій колір настільки серйозний, що аж холодний. Його серйозна холодність зближується з Божественною Істиною, яка вічна і непорушна. Як і голубий, він символізує Святі Небеса, людську праведність і чисту духовну відданість людини своєму Творцю і Судді, Владиці Небес і Світу. Його стихія – вода, котра не тільки сама синя, але й змикається із синім небом. В ньому – і фарби моря, і прохолода землі. Отже його стихії – і вода, і земля. Його сторона світу – Захід, бо там Сонце перестає бути спекотним; пора року – осінь, бо саме вона припиняє «ненависну» червону спеку; пора доби – вечір, коли синьо-сиві тумани вистуджують нагріту протягом дня землю; а напрям – назад, до неквапливого спокою (Георгій Щокін).

З другого боку, синій колір є також маркером *негативних* ознак. Близький до чорного синій колір одержує подібні з ним символічні значення. Так, у слов'янських народів синій слугував кольором суму, горя, асоціювався з бісівським світом. Стародавні літописці описують чорних і синіх бісів. Він вважався траурним в Давньому Єгипті і у деяких народів Південної Америки. Французи називають жах «синім страхом» («Казка про Синю Бороду»). В Ірані та Єгипті синій колір символізує траур. У Китаї позначає безсмертя, форму працівників, подарунки пов'язані зі смертю. В Індії – індуїзм (колір Крішни). У Єгипті темно-синій є кольором трауру.

Синій (голубий/блакитний) і білий, разом із червоним, у Європі та Америці пов'язаний у свідомості людей з урядом, країною, оскільки саме ці кольори ми бачимо на прапорах найпотужніших країн, таких як США, Великобританія, Франція, Україна, Росія. У геральдиці синій колір позначає цнотливість, бездоганність, чесність, добру славу і вірність, великодушність. В Україні існує популярне негеральдичне тлумачення, за яким синій колір символізує небо, а жовтий — пшеничне колосся.

Психологами помічено, що поєднання кольорів і тип колориту, використані в одязі, можуть нести інформацію про особу людини. Колір одягу може викликати до нього те чи інше ставлення. Гармонійне поєднання кольорів викликає позитивні почуття і повагу. А грубі, вульгарні, невизначені колірні дисонанси – недовіру і негативне ставлення. До того ж, один і той же колір стомлює і оточуючих, і нас самих. Як кажуть, який колір одягу – такий характер.

Кожна людина створює образ в залежності від своєї індивідуальності, смаку, у відповідності зі своїм культурним рівнем і соціальним статусом. Синій колір одягу виступає як прояв спокою і відкритості. Його вибирають флегматики, які прагнуть до порядку і стабільності. У діловому костюмі це традиційний колір у поєднанні з білою сорочкою або блузкою.

Науковець А.Р. Нікітіна надає цікавий приклад стосовно «boys in blue» – «хлопціу синіх мундирах»/ «хлопці у синьому» – це солдати армії Союзу часів Громадянської війни в Сполучених Штатах, коли на Півдні країни синій колір оточували зовсім неприязні асоціації:

The brave «boys in blue» fought manfully and through their efforts the Union has been preserved ('Congressional Globe') – *Сміливі хлопці у синіх мундирах*

мужньо боролися в федеральних військах, і завдяки їх зусиллям вдалося зберегти союз північних і південних штатів.

У культурі України ми також спостерігаємо подвійне ставлення до синього кольору. Це – колір небесного простору і моря. Він символізує чесність, добру славу, вірність. Разом із тим викликає почуття холоду та нагадує про тінь («А моя могила край синього моря»). Синій колір символізує також блискавку, яка порівнюється з синіми вогниками, що перебігають по червоних жаринах догоряючого вогнища. У «Слові о полку Ігоревім» є вислів «тріпотять сині блискавиці». На Галичині під час жалоби пов'язували голову чорними або синіми хустинками.

Синій колір пов'язаний з «тим світом», з місцем перебування нечистої сили, виступає як атрибут «чужого» простору. Поряд з чорним кольором синій ототожнюється як колір смерті й трауру. На Поліссі заборонялося прикрашати весільний стіл синьою скатертиною. Одяг синього кольору характерний для носіння у піст. Якщо перед Великоднем в хаті станеться покійник, пасхальні яйця фарбують у синій колір. За повір'ям, не можна приносити в дім синього кольору квіти, коли квочка сидить на яйцях, це згубно для зародишів (Житомирщина). За народними уявленнями, зміїний цар відмічений зіркою на голові і синіми полосами на спині (Чернігівщина). Синім кольором світиться летючий змій. Синім кольором цвіте чарівна квітка папороті, яка сприяє багатству і щастю людині, яка її знайшла (Полісся). Сонце «грає» червоним, синім, зеленим кольорами. На Київщині існує замовляння «Три мечи держу, один меч от синіх губ, другий меч от рудих зуб, третій меч от злих, нечестивих людей». Язичницькі імена: Синець, Синиця, Синька, Синявка та ін.

Колір у писанці з'явився не лише заради краси, а й отримав своє символічне значення, походження якого не випадкове. Синій або голубий/блакитний символізує небо, повітря, а також здоров'я [1].

В англійській та німецькій мовах лексеми *синій* та *голубий* мають лише один відповідник, що перекладається англійською як *blue*, а німецькою як *blau*. Разом з тим, якщо необхідно точніше передати відтінок, вживаються словосполучення «*light blue*», « *dark blue*» і т. д. [2, 45].

Голубий колір близький за духом синьому та символізує благородство, ніжність і вірність, легкий сум через розуміння конечності прекрасного і неповторного в людському житті та недосяжності вічного, як недосяжна небесна блакить. Він – символ Божественних Небес, куди возносяться праведники Христової віри, і – найперша серед них – Пресвята Богородиця, яка носила в своїй непорочній утробі Небожителя – Ісуса Христа. В ризах голубого кольору правлять священики Божу Службу, приурочену Пречистій Діві Марії – Матері Божій. Його стихія – повітря, бо воно – і сама блакить, і шлях до голубого неба. Голубий/блакитний колір одягу – найхолодніший та найспокійніший з усіх кольорів. Він підкреслює в характері стриманість, серйозність, доброзичливість, вміння ладити з людьми [1].

Висновки. Підсумовуючи все вище зазначене, необхідно підкреслити, що колір, як прояв думок, ідей, почуттів, настроїв, стану, поведінки людей, створює підґрунтя для вивчення в соціолінгвістичному плані, а використання текстів, насичених значенням, символікою, асоціаціями пов'язаних з кольорами у культурі країн світу, в свою чергу, сприяє формуванню належної соціокультурної компетенції майбутніх учителів початкової школи, забезпечує їх активність та особисту зацікавленість у процесі знайомства з кольорами у

6. Ficzula M. M. Pedagogika. Navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv osvity`. / M. M. Ficzula. – K.: Vy`davny`chy`j centr «Akademiya», 2000 – 544s.

7. Xarlamov Y`. F. Pedagogy`ka. / Y`. F. Xarlamov. – M.: Gardary`ky`, 1999. – 520 s.

8. Vashhenko G. G. Zagal`ni metody` navchannya: pidruchny`k dlya pedagogiv. / G. G. Vashhenko. – K., 1997. – 415 s.

9. Aleksyuk A. M. Zagal`ni metody` navchannya v shkoli. / A. M. Aleksyuk. – K.: Vy`shha shkola, 1981. – 231 s.

10. Ony`shhuk A. M. Dy`dakty`ka sovremennoj shkolы. / A. M. Ony`shhuk. – K.: Vy`shha shkola., 1987. – 243 s.

11. Sikors`ky`j P. I. Do problemy` klasy`fikaciyi metodiv navchannya / Petro Ivanovy`ch Sikors`ky`j // Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu : Seriya pedagogichna. — L`viv : LNU imeni Ivana Franka, 2003. — Vy`p. 17. — S. 89—98.

12. Pidlasy`j I. P. Prakty`chna pedagogika abo try` texnologiyi. Interakty`vny`j pidruchny`k dlya pedagogiv ry`nkovoyi sy`stemy` osvity` / I. P. Pidlasy`j. — K.: Vy`davny`chy`j Dim «Slovo», 2004.— 616 s.

Педагогіка

УДК 37. 091. 212: 343. 988

аспірант кафедри соціальної педагогіки
та педагогіки вищої школи Терпелюк Володимир Володимирович
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки (м. Луцьк)

УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ – УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Анотація. У статті проаналізовано необхідність оптимізації соціально-педагогічної роботи з віктимними підлітками, обумовлені основні якісні характеристиками етично - вольової стійкості підлітків до віктимізації, визначено умови соціально-педагогічної профілактики їх віктимної поведінки, окреслено мету профілактичної роботи, що передбачила як профілактику віктимної поведінки, так і сприяння самореалізації особистості.

Ключові слова: віктимні підлітки, віктимна поведінка, соціально-педагогічна профілактика, умови соціально-педагогічної профілактики, самореалізація особистості.

Аннотация. В статье проанализирована необходимость оптимизации социально-педагогической работы с виктимными подростками, обусловлены основные качественные характеристики нравственно-волевой устойчивости подростков к виктимизации, определены условия социально-педагогической профилактики их виктимного поведения, намечены цели профилактической работы, что предусматривает как профилактику виктимного поведения, так и содействие самореализации личности.

Ключевые слова: виктимные подростки, виктимное поведение, социально-педагогическая профилактика, условия социально-педагогической профилактики, самореализация личности.

Annotation. The paper analyzes the necessity of optimizing social and educational work with young victim caused major qualitative characteristics moral

Висновки. Таким чином, попри те, що визначення методу навчання, що даються різними дидактами і методистами, досить різноманітні, можна відмітити й деякі загальні риси існуючих дефініцій. Більшість авторів вважають метод навчання способом, шляхом взаємопов'язаної діяльності викладача та активної пізнавальної активності студентів. Ми ж схильні трактувати метод навчання як єдність традиційних та інноваційних прийомів та способів взаємної діяльності суб'єктів навчального процесу, орієнтована на ефективне досягнення цілей навчання та креативне застосування отриманих знань, умінь та навичок. В подальшому планується розглянути складне питання, що викликає постійні дискусії – питання про класифікацію методів навчання.

Література:

1. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники: Андрєєва В. М., Григораш В. В. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 352 с.

2. Сисоєва О. В. Основи педагогічної діяльності. /О. В. Сисоєва. – Київ, 2006 – 348 с.

3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sum.in.ua/s/metod

5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://slovopedia.org.ua/42/53404/285968.html

6. Фіцула М. М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. / М. М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000 – 544с.

7. Харламов И. Ф. Педагогика. / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

8. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. / Г. Г. Ващенко. – К., 1997. – 415 с.

9. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. / А. М. Алексюк. – К.: Вища школа, 1981. – 231 с.

10. Онищук А. М. Дидактика современной школы. / А. М. Онищук. – К.: Вища школа., 1987. – 243 с.

11. Сікорський П. І. До проблеми класифікації методів навчання / Петро Іванович Сікорський // Вісник Львівського університету: Серія педагогічна. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2003. — Вип. 17. — С. 89—98.

12. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2004.— 616 с.

References:

1. Nastil`na kny`ga pedagoga. Posibny`k dlya ty`x, xto xoche buty` vchy`telem-majstrom / Uporyadny`ky`: Andryeyeva V. M., Gry`gorash V. V. – X.: Vy`d. grupa «Osnova»: «Triada+», 2007. – 352 s.

2. Sy`soyeva O. V. Osnovy` pedagogichnoyi diyal`nosti. /O. V. Sy`soyeva. – Ky`yiv, 2006 – 348 s

3. Metody`ka navchannya inozemny`x mov u serednix navchal`ny`x zakladax: Pidruchny`k / kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolayevoyi. – K.: Lenvit, 1999. – 320 s.

4. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://sum.in.ua/s/metod

5. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://slovopedia.org.ua/42/53404/285968.html

культурах інших народів світу, сприяє вихованню толерантності до інших культур, манер поведінки, формує власне бачення світу та своє місце в ньому і, в решті решт, створює умови для ефективного підвищенню їх професійної майстерності як майбутніх учителів початкової школи.

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

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

Література:

1. Войтович В. М. Українська міфологія. – Вид. 3-є. – Рівне: Видавець В. Войтович, 2012. – 664 с.

2. Голубовська І.О. Етноспецифічні константи мовної свідомості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: 10.02.15 / І.О. Голубовська. – К., 2004. – 38 с.

3. Охрицкая Н.М. Лингвокультурологический аспект многозначности цветонаименований: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.М. Охрицкая. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2012. – 22 с.

4. Рубанюк Э.В. Цвет как лингвистический знак / Э.В. Рубанюк // Культура народов Причерноморья. – 2006. – №82 – Т.2 – С. 122-124.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пос. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

6. Mario De Bortoli& Jesús Maroto. Colors Across Cultures: Translating colours in Interactice Marketing Communications.

http://globalpropaganda.com/articles/TranslatingColours.pdf

7. Deborah Swallow. Meaning of Colors Across Cultures. Cross-cultural Communication. Cross-cultural Differences.

http://www.deborahswallow.com/2010/02/20/meaning-of-colours-across-cultures/

References:

1. Voytovych VM Ukrainian Myphology. – Edit.3. – Rivne: Publisher V. Voytovych, 2012. – 664 p.

2. Golubovska IO Ethnic and specific constants of language awareness: Authorsynopsis of thésis for a candidate's philology sciences degree: 10.02.15 / IO Golubovska. – K., 2004. – 38 p.

3. Okhrytska NM Linguistic and cultural aspect of name colours polysemantics: autosynopsis of thésis for a candidate's philology sciences degree: 10.02.19 / NM Okhrytska. – Chelyabinsk: Chelyabinsk State University, 2012. – 22 p.

4. Rubanyuk EV. Colour as a linguistic sign / EV Rubanyuk // Black Sea people culture. – 2006. – № 82 – V.2. – P. 122-124.

5. Ter-Minasova SG Language and intercultural communication: educ. Text-book. – M.: Slovo / Slovo, 2000. – 624 p.

6. Mario De Bortoli& Jesús Maroto. Colors Across Cultures: Translating colours in Interactice Marketing Communications.

http://globalpropaganda.com/articles/TranslatingColours.pdf

7. Deborah Swallow. Meaning of Colors Across Cultures. Cross-cultural Communication. Cross-cultural Differences.

http://www.deborahswallow.com/2010/02/20/meaning-of-colours-across-cultures/

Педагогика

УДК:371

учитель украинского языка и литературы,
специалист высшей категории Волкова Ирина Юрьевна
Украинская общеобразовательная школа I-III ступеней (г. Симферополь)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена роли игровых технологий, как способу активизации деятельности учащихся в начальной школе. В качестве составляющей данной среды рассматриваются учебно-методические пособия и сборник современных образовательных и педагогических технологий.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, учебный процесс, педагогические технологии, развивающая деятельность, дидактические игры, возрастные особенности, игровая ситуация, внеурочная деятельность, деятельность учащихся.

Annotation. This article is devoted to the role of games technologies as the way of promotion of students' activity at primary school. An educational and methodical manuals as well as a collection of modern educational and pedagogical techniques are used here.

Key words: the motivation of educational activity, the educational process, the pedagogical technologies, the developing activity, the didactic games, the age features, the game situation, the extracurricular activities, the activity of students.

Введение. Расширение информационного пространства привело систему образования к определенным изменениям. Одной из важнейших проблем в условиях реформы школы является формирование у учащихся активизации в учебно-познавательной деятельности. В процессе обучения в условиях реализации Концепции модернизации обучения ученик должен сформироваться как компетентная личность, грамотная, духовно богатая, креативно мыслящая, быстро и легко адаптируемая к новым условиям.

Активизация познавательной деятельности открывает широкие возможности потенциала учащихся. В начальной школе активизация познавательной деятельности закладывает основу взаимосвязи приобретенных знаний с жизненной практикой. Эффективные методы обучения напрямую влияют на активизацию учебной деятельности. Эффективность используемого

поставленим завданням; зміст навчання у поєднанні з конкретним навчальним матеріалом; співробітництво вчителя з учнями; логіка навчально-виховного процесу (закони, закономірності, принципи); джерела інформації; взаємонавчання учнів; активність учасників навчально-виховного процесу; майстерність учителя; система прийомів і засобів навчання та інші істотні ознаки. Звідси зрозуміло, чому так важко дати однозначне і повне визначення методу. Для вирішення завдань продуктивного навчання І.П. Підласий пропонує уявити метод як єдність внутрішньої логіки і зовнішніх способів її реалізації. Внутрішня логіка методів — це шляхи досягнення наміченої мети, а зовнішній прояв — способи взаємодії педагогів з учнями. Шляхи розраховуються, проектуються, а взаємодія вимагає культури, майстерності, педагогічної техніки. [12] Автор статті погоджується з І. П. Підласим, що формула для трактування методу навчання може складатися з правильного логічного розрахунку і майстерністю застосування.

Однак, ця формула для трактування методів формування креативності майбутніх викладачів іноземних мов, на думку автора, є неповною. Сучасний креативний викладач іноземних мов має бути творчою особистістю, здатною самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, оцінювати їх та правильно вибирати їх з метою реалізації інноваційного розвитку української освіти та одержання високих навчальних і соціальних результатів від своїх студентів.

Проаналізувавши різні визначення методу навчання, ми прийшли до висновку, що , метод навчання, в нашому розумінні, – єдність традиційних та інноваційних прийомів та способів спільної діяльності суб'єктів навчального процесу, орієнтована на ефективне досягнення цілей навчання та креативне застосування отриманих знань, умінь та навичок.

Автор не заперечує використання традиційних методів навчання, але пропонує поєднати їх з креативними методами, направленими на формування активного, самостійного творчого мислення особистості і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання.

Розглянемо деякі з методів, які Андрєєва В.М., Григораш В.В. відносять до групи креативних методів навчання.

Метод придумування - це спосіб створення не відомого учням раніше продукту за результатами їх певних розумових дій.

Метод гіперболізації. Збільшується чи зменшується об'єкт пізнання, його окремі частини або якості.

Метод аглютинації. Студентам пропонується поєднати непоєднувальні у реальності якості, властивості, частини об'єкта та зобразити їх.

Метод «мозкового штурму» - це метод групового розв'язання творчої проблеми або метод комунікативної атаки.

Метод синектики - це спосіб стимуляції уяви учнів через поєднання різнорідних елементів.

Метод інверсії, або звернення, орієнтований на пошук ідей у нових, несподіваних напрямах.

Метод інциденту. Цей прийом спрямований на подолання особистісної інерційності й вироблення адекватних способів поводження в напружених стресових ситуаціях, що можуть виникати в майбутніх викладачів іноземних мов.

Основна мета кейсового методу - навчити на прикладі конкретної ситуації (кейса) груповому аналізу проблеми і самостійному прийняттю рішень.

для виконання певної операції. [5]

М.М. Фіцула визначає метод навчання як спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання. [6] І.Ф. Харламов вважає, що методи навчання – способи навчальної роботи учителя на організації навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо вирішення різноманітних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння навчальним матеріалом. [7]. На думку Г. Г. Ващенка, метод навчання – це засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення тих спеціальних завдань, що містить у собі навчальний процес. [8] А. М. Алексюк визначає метод навчання як спосіб спільної діяльності вчителя і учнів, яка передбачає оволодіння учнями соціальним досвідом людства та організацію і керівництво вчителя навчально-пізнавальною діяльністю учнів. [9] Для В. О. Онищука методи навчання – це впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності учнів, які спрямовані на досягнення дидактичних, виховних і розвиткових цілей. [10]

С.Ю.Ніколаєва розглядає метод як шлях до поставленої мети і визначає метод в широкому і вузькому смислі. У широкому смислі метод означає систему навчання, у вузькому смислі – спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання.[3] Навчання, на думку С. Ю. Ніколаєвої, є активним процесом, який передбачає насамперед активність його суб'єктів. Характер активності кожного із суб'єктів обумовлюється його призначення як учасника навчального процесу. Призначення викладача в тому, щоб навчити, призначення учня – навчитися. Учитель організовує навчальну діяльність студента. Студент її реалізує. Тому, в поняття терміну «метод» С.Ю. Ніколаєва вкладає єдність принципів навчання і таких глобальних компонентів методики як мета, зміст, технологія та засоби навчання.

Метод, за розумінням П.Сікорського, – це сукупність прийомів взаємодії педагога з учнями, то його характеризуватимуть такі основні ознаки:

• прийоми задіювання чуттєвих аналізаторів (словом, наочним зображенням, дотиком, нюхом, смаком);

• рівень інтеграції викладання й учіння;

• ступінь інтеграції змісту і прийомів логічного мислення, інформаційної і проблемної складових змісту навчання;

• відповідність віковим та індивідуальним особливостям суб'єктів учіння, загальним і частковим цільовим установкам. [11]

Цікавим є підхід І. П. Підласого до методів навчання. Для вченого методи навчання – складне, багатовимірне, багатоякісне утворення. Якби вдалося побудувати його просторову модель, то побачили б химерний кристал, що виблискує множиною своїх граней та постійно змінює забарвлення. З одного боку, І.П. Підласому подобається метод як мистецтво вчителя направляти думки учнів у потрібне річище і організовувати роботу за наміченим планом. Але, водночас, вчений зазначає, що успішно навчають не тільки артисти, але й суворі педанти. Тому справедливим, на думку вченого, є й інше визначення методу, - система алгоритмізованих логічних дій, що забезпечує досягнення мети. На власне запитання «Що виявляє метод?» педагог-науковець відповідає, що це запроектовані вчителем цілі навчально-виховної діяльності; шляхи, що обирає педагог для їхнього досягнення; способи взаємодії, що відповідають

метода зачастую определяется познавательными способностями и успешностью приобретения учащимися знаний.

В свете развития информационных технологий, их влияния на общество, в том числе подрастающее поколение, остро встает проблема формирования у учащихся знаний и умений, но не по отдельным предметам, а метапредметных умений и способностей к самостоятельной деятельности и готовности к самореализации и саморазвитию, что происходит посредством активного обучения. Проблема активизации учебной деятельности учащихся остается не до конца раскрытой уже на протяжении длительного времени. Исследованиям данной проблемы посвящены научные труды и методические разработки многими учеными, однако единая точка зрения по этому вопросу отсутствует.

Ученые предлагают на начальном этапе в системе образования использовать инновационные и традиционные технологии для развития активности учащихся в начальной школе. Какие именно технологии эффективно используются на первом этапе начального обучения, зависит от множества факторов, поэтому педагогическая технология выбирается индивидуально. Анализируя литературу можно утверждать, что теоретико-методологические исследования показали - игровые технологии являются неисчерпаемым феноменом активности учащихся, позволяют достичь значительных результатов при обучении. Значение игровой деятельности в процессе обучения было исследовано достаточно давно как русскими, так и зарубежными учеными. Исследователи подходили к рассмотрению игровых технологий с различных позиций, но единой точки зрения по вопросу значения игровых технологий в учебном процессе нет. Однако все ученые придерживаются мнения, что игровая деятельность является составляющей познавательной части учебной деятельности младших школьников. Исследованием данной проблемы занимались К.Левин, Г.К.Селевко, Д.Б.Эльконин, Г.В.Плеханов, Б.П.Никитин и др.

Основная часть. Придерживаясь мнения Б.П.Никитина и С.Н.Лысенковой, можно утверждать, что ведущее место среди педагогических технологий в начальной школе занимают игровые технологии. Ответственная и сложная задача - научить детей учиться, заинтересовать процессом обучения, побудить к активности в ходе обучения, целесообразно применять на практике, полученные знания, решается педагогами с помощью использования на уроках и во внеурочной деятельности игровых технологий.

В системе образования существует множество методик и технологий, способствующих эффективной активизации обучения учащихся в школе, в том числе и в начальной. Для начальной школы одними из ведущих технологий остаются игровые технологии. Игровые педагогические технологии - это обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [4, с.125].

Для учащихся первого класса начало обучения остается продолжением игры. Сложность на начальном этапе обучения заключается в плавном безболезненном переходе учащегося из мира игры в мир знаний. При плавном переходе результат будет положительный и станет хорошей мотивацией, побуждающей интерес и стремление к познанию нового. Использование высокой мотивации в игровой форме или ее элементах дает возможность рационально использовать учебное время, как младших школьников, так и учащихся средних и старших классов. Соответственно, игры старших детей

будут «усложняться» и приближаться к реальному миру, но при этом помогут приблизиться или решить поставленные на уроке проблемы и задачи с большей результативностью.

Активность учебных действий на уроке младших школьников, формируемая игрой, задает соответствующий эмоциональный тон, который влияет на работоспособность. При многократном и непринужденном повторении материала, достигается качественный результат. Безграничный потенциал применяется с помощью игровых ситуаций и приемов, выступает средством побуждения к учебной деятельности. «В игре нет легко опознаваемого источника знаний, нет обучаемого лица. Процесс обучения развивается на языке действий, учатся и учат все участники игры в результате активных контактов друг с другом. Игровое обучение ненавязчиво. Игра большей частью добровольна и желанна» [1, с.207].

Возрастные психологические особенности младших школьников оставляют ведущее место за игровыми технологиями. Выгодное отличие игровых технологий от других методик обучения заключается в том, что позволяет ученику быть лично причастным к функционированию изучаемого предмета, действия или явления, дает возможность прочувствовать «реальные» жизненные условия. При всем этом развивается память, внимание, сила воли и речь, эффективно реализуется развивающее обучение. Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем [5, с.57]. Использование игровых технологий при грамотном построении урока облегчит учебный процесс, так как основным видом деятельности в начальной школе остается привычная ребенку среда – игра. По мнению К.Д. Ушинского, игра посильный для ребенка способ войти во всю сложность окружающего его мира взрослых. Сложная задача поставлена на начальном этапе образования - вывести ребенка из дошкольного возраста и перевести в младший школьный, при этом очень важно пробудить интерес учащегося к новому этапу в жизни. Игры детей дошкольного и младшего школьного возраста имеют свои особенности. Так, например, у детей дошкольного возраста происходит формирование воображения, игра на данном этапе жизни ребенка основывается на подобии (девочки копируют маму, мальчики – папу, обыгрывают семейные взаимоотношения), у детей младшего школьного возраста игры меняются на учебные, цель которых – обучение. Использование данной технологии в процессе обучения – это достаточно эффективный способ обогащения словарного запаса учащихся, отработка навыков полных ответов, правильного построения предложений на уроках языка; обучение счету, составления задач, состава числа, сравнение предметов по размеру или форме, развивает пространственное представление на уроках математики. На уроках чтения развиваются фонематические способности, обогащение кругозора, творческих способностей - на уроках музыки и изобразительного искусства, трудолюбия и усидчивости – на уроках труда.

Игра - средство общения, обучения и накопления жизненного опыта, является сложным социокультурным феноменом [2, с.77]. Через игру учащийся быстрее познает закономерности, осваивает неизвестные процессы, приобретает знания и навыки. Обыгрывание трудных элементов, использование игрового азарта, желание быть первым, позволяет активизировать и стимулировать усвоение и понимание сложных понятий.

совместной деятельности субъектов процесса обучения, ориентированное на эффективное достижение целей обучения и креативное применение полученных знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: метод, обучение, субъект обучения, креативность, будущий преподаватель иностранных языков.

Annotation. The article analyses different interpretation of teaching methods that are given by pedagogues and methodists. Author's own vision of teaching method is offered as the unity of techniques and methods of joint activity of subjects in the process of learning, focused on achieving the objectives of effective learning and creative application of knowledge, abilities and skills.

Key words: a method, learning, a subject of learning, creativity, a future teacher of foreign languages.

Вступ. На сучасному етапі розвитку української освіти, підготовка викладача іноземних мов у вищих нелінгвістичних навчальних закладах потребує серйозного перегляду її змісту. Вища освіта має орієнтуватись не лише на теоретичну підготовку майбутнього викладача іноземних мов, а й на креативність майбутнього педагога, здатного розширювати діапазон бачення проблеми власного розвитку і проектування варіантів її вирішення в майбутній професійній діяльності, щоб не попасти, за словами А. Дістервега, «під владу трьох педагогічних демонів: механічності, рутинності, банальності».[1] Використання різноманітних методів навчання допоможе урізноманітнити процес підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, сприятиме формуванню здатності до креативності, творчості, яка, на думку С.Сисоєвої є «інтегральною якістю особистості, що об'єднує спрямованість й мотиви, творчі уміння й психічні процеси, характерологічні якості особистості, які забезпечують людині успіх у творчості і піднімають діяльність людини до творчого рівня». [2]

Пошук відповіді на дидактичне питання «Як навчати?» постійно виводить на таку дидактичну категорію як методи навчання. Багато дидактів і методистів приділяли чималу увагу методам навчання. Серед них А.М. Алексюк, Г. Ващенко, С.В. Гапонова, І. П. Підласий, С.Ю. Ніколаєва, М.М. Фіцула, О. Пометун, Г.О.Сиротенко, А.Ф. Осборн, Дж. Борич, Дж. Гордон, Ф. Цвіклі, Ю .К. Бабанський, М. О. Данилов, Б.П. Єсипов, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В.Ф. Паламарчук,М.М. Скаткін, І.Ф. Харламов, К. Д. Ушинський та багато інших.

Формулювання мети статті та завдань. Метою даної статті є аналіз трактування методу навчання, що пропонуються вітчизняними та зарубіжними науковцями-педагогами. Не можна не погодитись із С. Ніколаєвою, яка стверджує, що «без знання досягнень вітчизняних та зарубіжних вчених, без уміння осмислити і правильно оцінити позитивні та негативні сторони різних шкіл, течій, напрямів у методиці неможливо зробити правильний висновок, прийняти оптимальне рішення в конкретних умовах навчання».[3]

Виклад основного матеріалу статті. Поняття методу навчання є вельми складним. І сьогодні не припиняються дискусії між вченими-педагогами щодо його трактування. Словник української мови трактує метод як прийом або система прийомів, що застосовується в якій-небудь галузі діяльності (науці, виробництві тощо). [4] Словник іншомовних слів Мельничука доповнює, що метод – спосіб, прийом або система прийомів для досягнення якої-небудь мети,

5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давидова// – М.: Педагогика, 1991. – 480с.

6. Кондрух Л.А. Формирование у детей саршего дошкольного возраста коммуникативной готовности в школе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. - Магнитогорск, 1999.-177с.

7. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К.: ТОВ „ЛДЛ”, 2000. – 120 с.

8. Ушинский К.Д. Собр. соч., в 7 т., М.- Л.: изд-во АПН РСФСР, 1949, т.5.

References:

1. Basyna E.Z. Stanovlenye samoocenky y obraza «Ya»: sb. Osobennosty` psyxycheskogo razvytyya detej 6–7-letnego vozrasta / pod red. A.L. Vengera, D.B. Эl`konyna// – M.: Pedagogy`ka, 1988. – s. 56–65.

2. Bogush A.M., Shylina N.Ye. Movlennyeva gotovnist starshyx doshkilnykiv do navchannya u shkoli /A.M. Bogush, N.Ye. Shy`lina// Odesa: PNC APN Ukrayiny`, 2003.-335s.

3. Bogush A.M. Movlennyevy`j rozvytok ditej vid narodzhennya do 7 rokiv. Monografiya. – K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 2004.- 376 s.

4. Bozhovych L.Y`. Lychnost i ee formyrovanye v detskom vozraste / L.Y`. Bozhovych// – M.: Prosveshheny`e, 1968. – 464 s.

5. Vыgotsky`j L.S. Pedagogycheskaya psyxologiya / Pod red. V.V. Davy`dova// – M.: Pedagogyka, 1991. – 480s.

6. Kondruh L.A. Formyrovanye u detej starshego doshkol`nogo vozrasta kommunykatyvnoj gotovnosty v shkole: Dys. kand. ped. nauk: 13.00.01. - Magnytogorsk, 1999.-177s.

7. Programa vyhovannya ta navchannya rozumovo vidstalyx ditej doshkil`nogo viku. – K.: TOV „LDL”, 2000. – 120 s.

8. Ushynsky`j K.D. Sobr. soch., v 7 t., M.- L.: izd-vo APN RSFSR, 1949, t.5.

Педагогіка

УДК378.013.2/.147:278.12:811.111

старший викладач кафедри романо-германських мов і перекладу Соловйова Олена Віталіївна
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)

ТРАКТУВАННЯ МЕТОДУ НАВЧАННЯ СУЧАСНИМИ ПЕДАГОГАМИ-НАУКОВЦЯМИ

Анотація. У статті проаналізовані різні трактування методу навчання, що даються дидактами та методистами. Пропонується власне бачення методу навчання, як єдність прийомів та способів спільної діяльності суб’єктів навчального процесу, орієнтована на ефективне досягнення цілей навчання та креативне застосування отриманих знань, умінь та навичок.

Ключові слова: метод, навчання, суб’єкт навчання, креативність, майбутній викладач іноземних мов.

Аннотация. В статье проанализированы разные трактовки метода обучения, которые даются дидактами и методистами. Предлагается собственное видение метода обучения, как единство приемов и способов

Творческий подход к обучающему процессу в начальной школе позволит превратить ученика в друга или партнера, что создаст непринужденность в отношениях и активизирует познавательную и учебную деятельность учащихся. Созданная в игре атмосфера взаимоуважения дает возможность почувствовать вкус победы, как личной, так и коллективной, что очень важно для ребенка в младшем школьном возрасте.

По мнению Г.К.Селевко, при использовании игровых технологий в педагогическом процессе необходимо разделять игры на виды:

- обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие;
- репродуктивные, продуктивные, творческие;
- коммуникативные, диагностические, профориентационные и др. [5, с.52].

Придерживаясь такой точки зрения, можно утверждать, что использование многообразия данных видов игр - это возможность продуктивного обучения, тренировки, воспитания, развития и т.д. При всем этом необходимо ориентироваться в ситуациях на уроке, ведь каждый ученик, как и класс в целом, имеет определенные особенности, свойственные только им. Особенности неповторимости могут иметь как положительный, так и отрицательный характер. Соответственно, качество знаний также будет иметь различную направленность. Задачи поставленные перед образованием, остаются неизменными: научить ученика учиться, дать качественные знания, которые можно применить в жизни.

С помощью игровых ситуаций у учащихся начальной школы (особенно в первом классе) проявляется интерес к обучению, а системный подход учителя пробуждает у ребенка стремление к достижению цели, у ребенка появляется цель – научиться большему. Игра повышает мотивацию обучения, тем самым активизирует деятельность учащихся. Многообразие функций игры заключает в себе коммуникабельность. Что очень важно ребенку в начале обучения. Научиться устанавливать контакт с одноклассниками, при этом обходить конфликтные ситуации, решать спорные вопросы с уважением к другому - это целое искусство, которому необходимо научить ребенка, в этом заключается воспитательная функция игровых технологий.

При использовании игровых технологий необходимо понимать, что игра, игровая ситуация созданная в ходе урока, напрямую влияет на эмоционально-психическое состояние учащегося. В младшем школьном возрасте дети очень доверчивы и восприимчивы ко всему, что происходит. Поэтому следует помнить, что любую игру или ее элементы, используемые в ходе урока, необходимо продумывать с учетом возрастных особенностей учащихся, характера каждого ученика. При правильном ведении игры или ее элементов на уроках ребенок учится контролировать свои действия, эмоции, формирует толерантное отношение к одноклассникам. Правильное ведение игры или ее элементов, игровых приемов, дает возможность учащемуся получить практический опыт деятельности, осознать полезность быстроты соображения, получить навык критического оценивания. Игровые ситуации и упражнения, органично включенные в учебно-познавательный процесс, стимулируют учащихся и позволяют разнообразить формы применения знаний и навыков.

Несомненно, игра активизирует деятельность учащихся начальной школы. Поэтому на уроках в начальных классах использование игровых технологий

должно присутствовать обязательно. При планировании урока следует в первую очередь, четко определить:

- цель игры или ее элементов в ходе работы на уроке или внеурочной деятельности;
- ожидаемые результаты;
- этап, на котором игра (элемент игры) будет использоваться;
- вид игры.

Реализовать игровые приемы и ситуации на уроках можно по таким направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом. [2, с.81].

Выбор игры или ее элементов зависит от возрастных особенностей учащихся. В начальных классах необходимо проявить свой профессионализм - установить для учеников четкую грань между игрой и трудом.

Использование в школьной практике дидактических игр влияет на адаптационное развитие учащихся. Дидактические игры (учебные) – развивают репродуктивное, творческое и аналитическое мышление, адаптационные свойства и способности [3, с.141]. Данный метод позволяет повышать интерес к занятиям, что улучшает качество полученной информации. Дидактические игры используются на различных этапах урока. Но практика показывает, что рациональнее всего использовать такие игры при объяснении нового материала или для рефлексии, на заключительных этапах урока. В таком случае выявляется степень усвоения материала учащимися, пробелы в знаниях учащихся, и определяются методы дальнейшей коррекции.

Развивающие игры способствуют развитию внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации учебной деятельности [3, с.11]. Такие игры чаще всего представляют набор задач, в которых имеется определенный уровень сложности; при помощи предметов, видимых вещей, что немаловажно для ученика, появляется возможность ему самому творчески подойти к выполнению задания. Развивающие игры расширяют мировоззрение учащихся, стимулируют и активизируют их деятельность, позволяют сделать маленький шаг к успешному выполнению задания.

Использование множества функций игровых технологий при планировании урока позволяет правильно лавировать ими в учебном процессе с целью активизации деятельности учащихся на уроках и внеурочной деятельности. Игровые технологии, оправдают ожидаемые результаты только в том случае, если педагогические технологии чередуются. В таком случае не происходит «заслонения» учебного содержания и процесс осознания учащимися учебных задач не затягивается.

Любая игра (ее элемент), который вводится в урок или во внеурочную деятельность, воспитывает и формирует личность, дисциплинирует, развивает фантазию. Анализируя игру как прием обучения, особое значение приобретают

системного утворення включає відчуття, процеси уваги, пам'яті, мислення, а іноді емоційні та інші компоненти.

Дослідження довело, що у дітей з розумовою відсталістю формування низки якостей сприйняття (узагальненість, категоріальність, аперцепція, антиципація) суттєво порушено і постає об'єктом спеціальних досліджень.

Крім того в дослідженні ми отримали деякі факти того, що практична діяльність з предметами та об'єктами дає можливість формувати константність сприймання, а у ході систематичного перцептивного навчання дітей можна очікувати значного ефекту в компенсації порушень цілісного сприймання, що створює підгрунтя для активізації мисленнєвих образів в комунікативних ситуаціях.

Соціальний досвід дітей, отриманий в колективних видах діяльності й зафіксований у мовленнєвих висловленнях, збагачує знання дітей про форми й способи взаємовідносин між людьми. Перцептивний розвиток дає основу ситуативно-ділового спілкування, його збагачення, створює умови для виникнення усвідомлених образів, що знаходить місце для реалізації у позаситуативно-пізнавальному, а потім – у ситуативно-особистісному спілкуванні. Виникнення бажання й потреби спілкуватись – місток для усвідомлення дитиною свого нового статусу (учня), а у ньому – для появи відповідальних рис за зміст і характер спілкування.

Активні методи групової роботи (наприклад, групового диференціалу) створюють сприятливі умови для їх психологічного впливу на розвиток особистості дитини в цілому, формування комунікативних навичок зокрема. Діти набувають певного досвіду позитивного ставлення до себе, оточуючих людей, світа взагалі. У нашому дослідженні психолого-педагогічний супровід навчання дітей, формування у них комунікативної компетентності, комунікативної готовності до шкільного навчання ми розглядаємо у міцному поєднанні.

Висновки. Проведене нами дослідження має перспективи подальшого розвитку, що передбачає більш широке вивчення проблеми формування комунікативної готовності до шкільного навчання розумово відсталих дітей в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання.

Представляється важливим вивчити можливості дітей в умовах сімейного виховання; більш детального вивчення диференційно-психологічних показників розвитку дітей на різних етапах онтогенезу та на їх основі пошуку шляхів для створення індивідуальних програм соціально-комунікативного розвитку дітей.

Література:

1. Басина Е.З. Становление самооценки и образа «Я»: сб. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина// – М.: Педагогика, 1988. – с. 56–65.

2. Богуш А.М., Шиліна Н.Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі /А.М. Богуш, Н.Є. Шиліна// Одеса: ПНЦ АПН України, 2003.-335с.

3. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004.- 376 с.

4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович// – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

Стимулювання активності дітей сприяло посиленню їх адаптивних можливостей. Одночасно коригувались відхилення як адаптивного ядра, так і адаптивної соціально-психологічної ситуації.

Стимулювання забезпечувалось зацікавленням та заохочуванням дітей майже у всіх значимо виокремлених життєвих ситуаціях, адекватних віковому та індивідуальному дитячому сприйняттю, розумінню, прийняттю.

За результатами нашого дослідження можна зробити певні висновки, що пояснюють особливості соціально-психологічних новоутворень у дітей досліджуваної категорії в процесі цілеспрямованого навчання спілкування та коригування його негараздів, як когнітивну, емоційну, інтелектуальну депривацію:

- у часовому просторі теперішнього важливо бути впевненим у собі та мати друзів; уміти спілкуватись та бут доброзичливим;
- у часовому просторі майбутнього важливі дружба, взаємопорозуміння, цікаві види діяльності, що забезпечують комфортність існування;
- характерна фрустрація майбутнього; старші за віком дошкільники погано уявляють, що може бути в майбутньому і не розуміють, що їх майбутнє значною мірою залежить від них самих;
- не розвинені самоаналіз, рефлексія; притаманне негативне сприйняття себе;
- відсутнє сприймання себе як члена соціуму (у всіх його складових);
- відсутні знання про різні соціальні статуси;
- слабке розуміння особистої відповідальності за поведінку у життєвих ситуаціях, обмежених рамками самостійності їх вирішення;
- сильна захисна реакція (імпульсивність, агресивність, конфліктність) при втручанні у світ переживань; відсутність довіри, перш за все, до себе.

Завдання, які пропонувались досліджуваним і окреслювались завдяки використанню сучасних педагогічних технологій, мали стати надбанням дитини, перетворитись на власну діяльність, повинні набути особистісного сенсу.

Узагальнені результати дослідження дали змогу сформулювати такі висновки.

У дослідженні встановлювався взаємозв'язок первинного (інтелектуального) дефекту, вторинних відхилень у пізнавальні сфері і третинних емоційно-вольових порушень, які розглядались як подальші, афективні, порушення, що впливають на формування характеру спілкування.

Комунікативний розвиток у зазначених в нашому дослідженні напрямках передбачав: у набутих дітьми навичках спілкування (вербальних та невербальних) побачити прогнозування міжособистісних стосунків, психологічного мікроклімату у групі, необхідних для реалізації нового соціального статусу (учня) в новому соціальному середовищі (у школі).

Основним змістом соціального розвитку стало формування співробітництва дитини з дорослим та навчання дитини засобам засвоєння та присвоєння суспільного досвіду.

Особливу увагу ми приділяли корекції відхилень цілісного сприймання дітей із внутрішнім і зовнішнім підсиленням (біологічним і соціальним), як складного, багаторівневого, системного процесу, що виконує відображувальну та регулюючу функції у поведінці дитини. Багатомірна ієрархія цього

вопросы содержания игровых ситуаций, определение их места и объема в зависимости от этапа обучения. Надо отметить, что анализ игровых приемов позволяет рационально использовать игру или ее элементы во внеурочной деятельности. «Добрый микроклимат» способствует заинтересованности и активности учащихся, влияет на достижение поставленной цели во внеурочной деятельности. Смена обстановки, отсутствие понятий «надо», «должен» дает учащемуся свободу действий, пробуждает иной интерес к познанию нового. В таком случае ребенок даже не подозревает, что в процессе игры он обучается. Тут помогает язык действий, который создает активные контакты, одновременно обучает всю группу участников игры. Играя, учащийся добросовестно выполняет то, что его заинтересовало, стремится довести такое дело до конца, даже если для этого нужно приложить усилия. Во внеурочной деятельность функции игр несут воспитательный характер. Игровая ситуация помогает устанавливать взаимоотношения с другими участниками игры, определить лидера. В ходе соревнований появляется возможность проявления различных сторон характера, как положительных, так и отрицательных. Для того, чтобы развивались положительные черты, при планировании игр во внеурочной деятельности, необходимо:

- ставить четкие цели;
- продумывать содержание игры и ее этапов, с учетом возрастных особенностей учащихся и их характеров;
- четко формулировать правила;
- определить конечный результат.

В случае рационального планирования игры (элемента игры) устанавливается обратная связь, именно она определяет результативность достижения поставленных целей в совместной работе, качество работы.

Выводы. Таким образом, из сказанного выше, можно сделать следующие выводы, что игровые технологии:

- являются эффективным способом активизации познавательной деятельности учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности;
- повышают мотивацию к обучению и делают работу учащихся результативной, увлекательной и интересной;
- развивают в учащемся познавательные, творческие, коммуникативные способности.

Литература:

1. Кукушин В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. — Ростов н/Д.: Феникс, 2005.

2. Довгопол И.И., Ивкова Т.И.- Современные образовательные и педагогические технологии. - С., мсп «Ната», 2006 – 334с.

3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. Учебное пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. 4-е изд.- М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 192 с.

4. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии: учебное пособие для студ. Учреждений сферы образования / 4-е изд., испр.- М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.

5. Г.К.Селевко. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.-М., Народное образование, 1998.-256 с.

References:

1. Kukushin V. S. Teoriya i metodika obucheniya / V. S. Kukushin. — Rostov n/D.: Feniks, 2005.

2. Dovgopol I.I., Ivkova T.I.- Sovremennyie obrazovatelnyie i pedagogicheskie tehnologii. - S., msp «Nata», 2006 – 334s.

3. Panfilova A.P. Innovatsionnyie pedagogicheskie tehnologii. Aktivnoe obuchenie. Uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdeniy. vyissh. prof. obrazovaniya. 4-e izd.- M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2013. – 192 s.

4. Guslova M.N. Innovatsionnyie pedagogicheskie tehnologii: uchebnoe posobie dlya stud. Uchrezhdeniy sferyi obrazovaniya /4-e izd., ispr.- M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2013. – 288 s.

5. G.K.Selevko. Sovremennyie obrazovatelnyie tehnologii: Uchebnoe posobie.- M., Narodnoe obrazovanie, 1998.-256 s

Педагогика

УДК 37.018.32

старший преподаватель кафедры технологий начального образования
Джафарова Оксана Сергеевна
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогические университет» (г. Симферополь)

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ САНАТОРНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ КРЫМА

Анотація. Предметом дослідження в даній роботі є санаторні школи-інтернати. На основі теоретичного аналізу літературних джерел в статті розкриваються основні етапи історії розвитку інтернатних закладів. Виділено особливості навчально-виховного процесу санаторних шкіл-інтернатів в умовах Криму.

Ключові слова: школи-інтернати, санаторні школи-інтернати, особливості, типи та види санаторних шкіл-інтернатів Криму.

Аннотация. Предметом исследования в данной работе являются санаторные школы-интернаты. На основе теоретического анализа литературных источников в статье раскрываются основные этапы истории развития интернатных заведений. Выделены особенности учебно-воспитательного процесса санаторных школ-интернатов в условиях Крыма.

Ключевые слова: школы-интернаты, санаторные школы-интернаты, особенности, типы и виды санаторных школ-интернатов Крыма.

Annotation. The subject is of study are the sanatorium boarding schools in this paper. Based on the theoretical analysis of the literature in the article revealed the main stages of the history of boarding schools. The features of the educational in sanatorium boarding schools allocated in terms of the Crimea.

Key words: boarding schools, sanatorium boarding schools, features, types and forms of sanatorium boarding schools in Crimea.

Введение. В свете решения вопросов инклюзивного образования и постоянно растущего количества людей с особыми потребностями, с осуществлением индивидуального подхода, проблема их обучения и воспитания требует глубокого изучения. В системе образования существуют

аспекті ми намагалися в освітньому процесі реалізовувати наступні педагогічні умови:

- набуття дитиною досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій;
- сприймання та оцінно-етичне коментування художніх творів як основи адекватної оцінки власного стану та стану оточуючих;
- розвиток уміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан і стан оточуючих;
- інсценування конфліктних і безконфліктних способів взаємодії з оточуючими з наступним їх обговоренням;
- наявність емоційного тла життєдіяльності;
- застосування адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі.

На підставі теоретичних узагальнень сучасних концептуальних підходів до навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку нами обрано системне охоплення аналізу основних напрямків процесу формування у досліджуваної категорії дітей комунікативної готовності до навчання у школі.

У системному підході нашого дослідження реалізується відношення до дитини як до індивідуума, який розвивається системно, має суб'єктивно виражену спрямованість і форми зовнішнього та внутрішнього реагування на зміни соціального середовища.

Принципово значимими положеннями для нашого дослідження вважаємо:

- принцип єдності діагностики та корекції відхилень у розвитку;
- аналіз соціальної ситуації розвитку дитини та її сім'ї;
- включення батьків або осіб, що їх замінюють, у корекційно-педагогічний процес;
- розширення традиційних видів дитячої діяльності та збагачення їх новим змістом;
- формування і корекція вищих психічних функцій в процесі спеціальних занять із дітьми;
- реалізація особистісно-орієнтовного підходу до виховання та навчання дітей завдяки зміні змісту навчання та удосконалення методів і прийомів роботи;
- активізація емоційного реагування та емоційних проявів та використання їх для розвитку практичної діяльності, спілкування дітей та формування адекватної поведінки;
- розширення форм взаємодії дорослих із дітьми та створення умов для активізації форм партнерської взаємодії (визначеному у дослідженні) корекційно-розвивального.

На роль основних критеріїв для оцінки основних компонентів компетентності ми визначаємо два критерії, що формуються у реальному часі наукових досягнень, як принципи діагностики:

1) ніякої оцінки особистості без актуального або потенційного оточення;
2) ніякої оцінки без розвитку.

Головна ідея нашого дослідження – навчити дитину з проблемами розумового розвитку бачити і відчувати оточуючий її світ. Наше завдання – «очима» дитини «побачити» і «відчути» впливові коливання навколишнього середовища та бурхливість її почуттів; визначити чинники, сприятливі для комфортних емоційних станів; спиратися на них, вчиняючи поштовх, спонукання для виявлення дитиною особистого джерела стосунків.

сварок батьки відносять небажання ділитися іграшками, невміння розподіляти ролі під час гри, егоїзм, відсутність або недостатність досвіду реальних стосунків з однолітками поза втручання дорослих.

Проведене анкетування вихователів виявило їх інтерес до проблеми взаємин дітей (як нормально розвинених, так і розумово відсталих).

На думку педагогів, дітям, які відвідували спеціальні дитячі садки для розумово відсталих, важко встановлювати взаємини з незнайомими однолітками. Ці діти спілкуються переважно з дорослими і то в разі потреби, намагаються уникнути контакту, скоротити його. Вони охоче приймають участь в іграх, яки запропонував педагог, але самостійно організувати гру та запросити до неї однолітків вони не готові.

Виходячи з аналізу літератури із досліджуваної проблеми, а також даних констатуючого експерименту ми визначили основні напрямки роботи з розвитку навичок спілкування розумово відсталих дітей, що спиралися на їх можливості:

1) розвиток здібності пізнавати себе;
2) розвиток вміння турбуватися про себе;
3) розвиток здібності орієнтуватися в оточуючому світі та адекватно сприймати його;
4) розвиток здібності орієнтуватися у соціальних відносинах та вміння включатися до них;
5) розвиток уміння концентрувати увагу та реагувати на звернення оточуючих;
6) розвиток сприймання мовлення;
7) розвиток вміння наслідування;
8) розвиток вміння дотримуватись черги у розмові;
9) розвиток вміння використовувати навички спілкування у повсякденному житті.

Для рішення задач з реалізації запланованого корекційного навчання ми використовували фронтальні, підгрупові та індивідуальні заняття з ознайомлення дітей з оточуючим та з розвитку мовлення, заняття продуктивними видами діяльності.

У корекційних цілях використовували і повсякденні ситуації спілкування дітей з дорослим та один з одним (самостійні ігри, прогулянки, взагалі всі режимні моменти). Дорослий вчив дітей співробітництву, узгодженню своїх дій із діями інших, привертав їх увагу до явищ фізичного та соціального світу, вчив дивуватися, оцінювати вчинки оточуючих тощо.

Критеріями аналізу становлення потреби в спілкуванні ми вважали:

- увагу до партнера;
- емоційне відношення до його впливів;
- намагання продемонструвати себе;
- чутливість до відношення партнера.

Основними мотивами спілкування вважаємо:

- потребу у враженнях (пізнавальний мотив);
- потребу в активній діяльності (діловий мотив);
- потребу у визнанні та підтримці (особистісний мотив).

З метою досягнення позитивних результатів щодо формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей 6-7 років у соціальному

специальные учебно-воспитательные заведения, которые охватывают ранний дошкольный (дома малютки, детский дом, где находятся дети от рождения до 5-7 лет), школьный возраст (школы-интернаты различного типа, в которых живут и воспитываются дети от 6-18 лет) и учебно-воспитательные учреждения смешанного типа. В Украине насчитывается около 700 общеобразовательных школ-интернатов разных типов (28 типов), воспитанниками которых являются дети и подростки с определенными социально-психологическими проблемами в жизни и такие, которые имеют недостатки в физическом и умственном развитии.

Теоретические основы интернатного образования и воспитания составили основные идеи Я.Каменского, Я.Корчака, А.Макаренко, Й.Песталоцци, Ф.Прокоповича, В.Сухомлинского, С.Швейного о народном и общественном характере воспитания; фундаментальные работы отечественных ученых А.Бондаря, В.Галузинского, Б.Кобзаря, Б.Мельниченко, В.Слюсаренко и др., в которых рассматривались проблемы обучения, воспитания, трудовой подготовки, организации отдыха, досуг детей в учебных заведениях интернатного типа; историко-педагогические исследования В.Липинского, В.Курила, М.Стельмаховича, В.Ступарика, О.Сухомлинської, раскрывают вопросы становления и развития отечественного образования. Теоретические и методические основы деятельности интернатных учреждений отражены в работах отечественных ученых (А.Бондарь, В.Демиденко, Б.Кобзарь, В.Покиданов, В.Слюсаренко, М.Ярмаченко), а также в работах русских авторов (В.Афанасьев, Г.Заликин, В.Ефремова, Э.Костяшкин, М.Рякин, М.Тайчинов и др.). Ряд диссертационных работ посвященные отдельным аспектам развития, усовершенствование обучения и воспитание детей в интернатных учреждениях (С.Болтивец, Г.Иваненко, Е.Постовойтов, В.Слюсаренко, В.Чугаевский, Н.Огренич, Л.Канишевская и др.). Наиболее часто рассматриваемые вопросы касаются социализации личности в школах-интернатах для детей-сирот: исследователи раскрыли особенности правового (В.Загрева), гуманистического (Л.Канишевская), морального (Ю.Подборский) воспитания.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является раскрытие основных этапов развития и становления санаторных школ-интернатов Крыма.

Изложение основного материала статьи. Идея общественного воспитания подрастающего поколения, возникшая на разных этапах развития общества, имела разное содержание. Еще во времена Киевской Руси были попытки воспитания разных слоев общества, в частности, обездоленных и аномальных детей в определенных условиях. Прообразом первых интернатов была «Дворцовая школа» для детей киевской знати (Первая школа учения открылась при князе Владимире Святославовиче в Киеве в 988 году), которая содержалась за счет княжеской казны. Ученики были полностью изолированы от домашнего влияния родителей и из них готовили «кадры» для государственного управления, церковной организации, развития культуры. Для детей создавали определенную учебно-воспитательную систему, в которой условия, среда, знания и умения были подчинены общей цели – воспитать личность с набором нужных качеств, необходимых государству того времени. В тоже время в церквях и монастырях находили приют сироты, убогие и обездоленные дети, система образования которых была направлена на обеспечение простейших потребностей и приобщение к религии. Таким

образом, в этот период возникла потребность в закрытых учебно-воспитательных учреждениях нескольких типов с разными целями, а также, родилось понимание того, что таких целей эффективнее достигать в условиях закрытости. Начатая система общественного воспитания в Украине, в своем развитии испытала ряд изменений, но характерным для таких учреждений воспитания была «закрытость», «изолированность», что оказывало определенное специфическое воспитание: с одной стороны, общество обеспечивало опеку детям-сиротам и детям из неблагополучных семей, детям с определенными физическими и психическими недостатками; с другой, – воспитывали элиту общества.

В процессе становления и развития системы интернатных учреждений Украины можно выделить несколько характерных этапов:

- на первом этапе (XII-XIX ст.) учреждения интернатного типа выполняли функцию общественной опеки над обездоленными детьми и подростков в виде детских приютов, воспитательных домов и т.п.. Попечителями были как государство, так и церковь, отдельные меценаты;

- на втором этапе (30-е года XX ст.) по всей Украине создается сеть домов для беспризорных, детских городков, колоний, коммун, клубов, детских площадок. Заботу об обездоленных детях государство брало на себя. Эти учреждения выполняли в основном учебно-воспитательную функцию;

- на третьем этапе (60-тые годы XX ст.) создаются общеобразовательные школы-интернаты как учебно-воспитательные учреждения нового типа, которые создавались при начальных, семилетних и средних школах с целью успешного осуществления общего обязательного обучения детей. «Школа-интернат» согласно педагогическому словарю определяется «как общеобразовательная школа, в которой дети учатся и живут» [1, с. 366]. Именно в таком понимании «школы-интернаты», начиная с 1956 года XX в. в Украине, создавались как учебно-воспитательные заведения нового типа. Кроме обучения и воспитание сирот, детей из многодетных семей, беспризорных в школах-интернатах наблюдается стойкая тенденция к усилению политехнического обучения, профессиональной подготовки воспитанников, профилактической, коррекционной, реабилитационной работы, направленной на успешную социализацию личности;

- на четвертом этапе (80ы-е годы XX ст.) формируется разнообразная инфраструктура школ-интернатов с соответствующим материальным и научно-методическим обеспечениям: школы-интернаты общего типа, санаторные, для больных детей, для детей с психофизическими недостатками, социальной реабилитации, одаренных, специализирующиеся на определенном профиле (военном, спортивном и др.);

- на пятом этапе (конец 80-х - 90-е годы XX ст.) начался поиск новых моделей школ-интернатов как по форме функционирования, так и по содержанию учебно-воспитательной работы [2], что обусловлено социально-экономическими изменениями развития общества и переосмысление значения школ-интернатов.

Как видим, закрытость учебных заведений связана с максимальным созданием среды для развития способностей или наоборот, реабилитация детей.

Однако, если в зарубежной педагогике в процессе накопления опыта работы с детьми в условиях интерната («Школа детской радости» С.Риверса и

Формування цілей статі. На наш погляд, встановлені закономірності у розвитку спілкування дітей можуть виконувати роль вікових орієнтирів комунікативного розвитку дітей в умовах дизонтогенезу.

Конкретизуючи структурні та змістовні характеристики комунікативних умінь, ми розглядаємо їх як структурні елементи загальнонавчальних умінь і як змістовні – комунікативної діяльності в їх цілісній єдності. За структурою досліджувані вміння є складними високого рівня. Вони включають у себе простіші (елементарні) вміння та за своїм змістом поєднують у собі інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні та афективно-комунікативні групи вмінь.

Мотивація діяльності є її керуючим компонентом.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволив нам дійти до висновку, що питання комунікативного розвитку дітей з розумовою відсталістю, фактори, що його визначають, у теоретико-прикладному плані залишаються недостатньо вивченими, що ускладнює розробку ефективних корекційних впливів на комунікативні якості дітей з порушеннями розвитку. Апробовані у дослідженнях корекційні програми, рекомендації не поєднанні єдиною методологічною базою, а тому оцінки їх ефективності, результативності є досить проблематичними.

Виклад основного матеріалу статті. Не вивчено взаємозв'язок комунікативного та особистісного розвитку, що ускладнює створення узагальненої картини соціалізації дітей з розумовою відсталістю.

Цілеспрямовану підготовку до школи як інтегровану діяльність на основі мовленнєво-комунікативної взаємодії з оточуючими розглядаємо як необхідну умову організації процесу формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю. Відсутність спеціальної методики формування комунікативної готовності таких дітей висуває початкову необхідність у з'ясуванні особливостей розв'язання цієї проблеми в педагогічній практиці, визначення спеціальних критеріїв і показників комунікативного розвитку дітей із розумовою відсталістю та виділення складових методологічної системи формування їх комунікативної готовності.

Метою всього корекційно-виховного процесу є створення оптимальних умов для розвитку емоційного, соціального та інтелектуального потенціалу дитини, а також формування її особистісних якостей.

Корекційно-виховний процес з дітьми з порушенням розвитку можливий тільки на основі комплексної діагностики та аналізу соціальної ситуації розвитку дитини. Комплексна діагностика дозволяє виявити стан основних ліній розвитку дитини з урахуванням вікових особливостей. При цьому психолого-педагогічне обстеження повинно враховувати психологічні новоутворення, провідну діяльність та рівень розвитку типових видів діяльності.

Ми дійшли до висновку, що у характеристиці рівнів комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі треба акцентувати увагу на моральному, інтелектуальному, емоційному, естетичному боках потреб, запитів, інтересів.

Результати проведеного діагностичного обстеження за даними анкетування батьків та вихователів досліджуваних груп дітей показали, що у переважної більшості дітей надто високий рівень конфліктності, вони часто сваряться з несуттєвих причин, ображаються на слова однолітків. До причин

готовності дітей із розумовою відсталістю напередодні їхнього вступу до школи й методики її вивчення. Як свідчить практика, порушення розумового розвитку утруднюють взаємодії з оточуючим світом, чим зміцнюють часові межі становлення відповідних віку видів діяльності та свідомості, деформують особистісний розвиток.

У сучасних вітчизняних дослідженнях психології та педагогіки розглядається питання формування уявлень про соціальні явища як фактор, що сприяє появі у дитини самосвідомості, свого бачення світу, життєвої позиції та формування особистості [1, с. 56-65; 4].

Дослідження психологів свідчать про те, що комунікативна спрямованість дитини на дорослого та ровесника має особливі функції. Дорослий – джерело та носій загальнолюдського досвіду, а одноліток задовольняє потребу в спільних відносинах, взаєморозумінні, співробітництві. У спілкуванні з ровесниками спрямовується поведінка дитини.

Першою системою відносин, у яку включається дитина, стає сім'я.

Особливості взаємовідносин батьків і дітей закріплюються у поведінці останніх і стають моделлю їх подальших контактів із оточуючими. Сімейні дитячо-батьківські відносини відіграють значну роль у розвитку особистості дитини на різних етапах онтогенезу.

Багаточисленність у психолого-педагогічній літературі емпіричних даних не дає реальної картини впливу сімейних відносин на розвиток дитини на різних етапах онтогенезу. Питання про механізми впливу сімейних відносин на розвиток особистості залишається відкритим.

Провідну роль спілкування з дорослим у психічному розвитку дитини підтверджують дослідження специфіки психічного розвитку дітей закритих закладів.

Порушення у сфері спілкування відбиваються на розвитку особистості: порушені уявлення дітей про себе, відношення до себе, ускладнено усвідомлення себе як особистості.

Дослідники відзначають недорозвиненість мотиваційної, емоційно-вольової сфери у таких дітей недостатню здібність керувати своєю поведінкою, агресивність.

У психологічній літературі є дані про те, що комунікативна потреба – «базова» потреба людини. Вона розглядається як наслідок взаємовідносин особистості та соціокультурного середовища, причому останнє є джерелом її виникнення.

Прогрес соціального досвіду дитини оцінюється з того часу, коли дитина переходить від стадії гри наодинці до стадії гри з іншими, спільної гри.

Готовність дитини до соціальної позиції учня залежить від її пізнавальної потреби у певних соціальних відносинах [4]. Тому в старшому дошкільному віці важливо створювати таку базу для подальшого розвитку дитини, яка б дала основу психологічної готовності до навчання у школі.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної теорії, практики роботи сучасної вітчизняної та зарубіжної освіти дозволив визначити сутність досліджуваних (комунікативних) умінь як усвідомлені комунікативні дії дітей та їх здібність керувати своєю поведінкою у відповідності із задачами спілкування.

Н.Шульмана) гуманистическая направленность учебно-воспитательной системы способствовала раскрытию и развитию личности ребенка, то в отечественной практике («Школа жизни» Н.Поповой, «Школа-коммуна» А.Макаренко, Малаховская школа-коммуна и др.) отличительными характеристиками стали: закрытость, направленность на социальную адаптацию, коррекция физических и психических нарушений, развитие способностей в разных отраслях знаний.

Таким образом, в разные исторические времена, в зарубежных и отечественных исследованиях общей особенностью школ-интернатов являлись: организационная закрытость данных учреждений, направленность на развитие способностей личности в разных направлениях, реабилитация или коррекция физических и психических качеств личности.

В переходный период конец XX в. – начало XXI в. в теории и в практике воспитания детей в школах интернатного типа произошли изменения. Они коснулись категории детей, нуждающихся в проживании и обучении в интернатах, а социальные, экономические и культурные преобразования повлияли и на требования к осуществлению учебно-воспитательного процесса в них. В 2000 годы уточняется определение понятия «интернаты», формулируются его типы и т.д. Исследователи определяют школы-интернаты как особые, закрытые (полузакрытые) общеобразовательные учебные заведения со специфическим составом воспитанников, в которых по-своему организовывается жизнь и быт, составляется свой психологический микроклимат, формируются свои ценностные ориентации [3].

По контингенту воспитанников выделяются: школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; специальные школы-интернаты для «трудных» подростков, не достигших совершеннолетия, предрасположенных к девиантному поведению, но дающих все поводы предположить, что это дело времени; школы-интернаты для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Характеризуя современные типы школ-интернатов следует исходить из функций или условий, которые они оказывают. К специальным условиям можно отнести: необходимость в социальной помощи (для детей из семей, которые не имеют возможности обеспечить детям нормальные условия воспитания), коррекция физического или умственного развития, необходимость длительного лечения (для детей, которые имеют определенные заболевания), углубленное изучение отдельных предметов и курсов и др. [4,5,6].

После издания декретов Советского правительства: «О лечебных местностях общегосударственного значения» от 20.03.1919 г., «Об использовании Крыма для лечения трудящихся» от 21.12.1920 г. с 1922 г. в Украине начинает разворачиваться организованное курортное лечение детей. Развитие детской курортологии привело к появлению нового типа школ-интернатов, в которых использовались возможности природно-оздоровительного потенциала регионов с целью оздоровления детей, поддержания и профилактики их здоровья. Они организовывались на базе санаториев, домов отдыха.

Специфической особенностью, определяющей всю работу детских санаториев, является то, что оздоровление больных детей проводится в тесной взаимосвязи с систематическим воспитательно-образовательным процессом.

Первые общеобразовательные санаторные школы были организованы в санаториях для детей и подростков, больных туберкулезом.

Необходимость школьного обучения и воспитания детей в этих санаториях обусловливалась тем, что срок лечения данного контингента больных составлял до одного года и более, т. е. длительное время. Таким образом, общеобразовательная санаторная школа-интернат – это общеобразовательное учебное заведение I-II, I-III ступеней с соответствующим медицинским профилем, которое обеспечивает реализацию прав детей, которые нуждаются в длительном лечении и реабилитации, на общее среднее образование. [1961 г. «Положение о школах в санаториях для детей и подростков, больных туберкулезом»].

В настоящее время в Украине действуют 7 типов санаторных школ-интернатов для детей: с заболеваниями органов дыхания, пищеварения, сердечно-сосудистой системы, психоневрологическими заболеваниями, больных сколиозом, сахарным диабетом, с малыми и затухающими формами туберкулеза. Как видим, кроме восстановления и укрепления здоровья детей создаются условия для предоставления им квалифицированной медико-психолого-педагогической помощи, их самоопределения [7].

Как видим, санаторная школа является здравоохранительным учреждением, и состояние здоровья учащихся выступает в качестве одного из самых важных (и для детей, и для оценки деятельности школы) результатов работы рекреационной системы, что является обоснованным. Поэтому исследователи предлагали различные оздоровительные комплексы, подходы, методики, которые имеют свою специфику в работе с детьми, перенесшими заболевания.

Однако, кроме рекреационной функции, школы-интернаты санаторного типа являются образовательными учреждениями, в которых осуществляется воспитание и развитие сфер личности. Притом, что в ряде работ говорится об учете возможностей региона в воспитании и оздоровлении детей.

Из семи типов санаторных школ-интернатов, существующих на Украине, в Крыму функционируют 5 типов заведений:

- для детей с малыми и затихающими формами туберкулеза (Алупка);
- для детей с хроническими и неспецифическими заболеваниями органов дыхания (Ливадия);
- для детей с сердечно-сосудистыми заболеваниями (Евпатория);
- для детей с заболеваниями органов пищеварения (Феодосия);
- для детей с психоневрологическими заболеваниями (Джанкой).

В большинстве своем эти заведения принимают детей из неблагополучных семей, проживающих с опекунами. Все перечисленные заведения являются учреждениями закрытого типа, в которых дети находятся круглосуточно, исключая каникулярный период. Главной задачей указанных заведений является обеспечение сочетания общеобразовательной подготовки в объеме государственных требований к образованию с необходимым лечением, оздоровлением и реабилитацией детей. Поэтому функционирование санаторных школ-интернатов включает три системы: 1) лечебно-реабилитационную, 2) дидактическую и 3) воспитательную [2], сочетание которых обеспечивает индивидуальное развитие больного ребенка, организованное на основе оптимального сочетания лечебного,

Педагогіка

УДК: 376.36

кандидат педагогічних наук Сильченко Вікторія Володимирівна
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)

КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ІЗ ВАДАМИ РОЗВИТКУ ПРИ ПЕРЕХОДІ ДО ШКОЛИ

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі формування комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку в дитячих закладах у процесі їх підготовки до переходу в школу.

Особлива увага приділяється пошуку засобів адаптивної поведінки у взаємовідносинах, стосунках з дорослими та однолітками.

Позначені рівні сформованості комунікативної готовності у дітей досліджуваної категорії, що дало можливість визначити ефективні напрямки корекційно-педагогічної роботи.

Отримані дані дають змогу для розробки напрямків подальших досліджень, методик комунікативного розвитку дітей різних категорій.

Ключові слова: комунікативна готовність, спілкування, діти з особливими освітніми потребами.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста в детских учреждениях в процессе их подготовки к переходу в школу.

Особое внимание отводится поиску средств адаптивного поведения во взаимоотношениях, отношениях со взрослыми и ровесниками.

Обозначенные уровни сформированности коммуникативной готовности у детей исследуемой категории, которые дали возможность определить эффективные направления коррекционно-педагогической работы.

Полученные данные дают возможность для разработки направлений дальнейших исследований, методик коммуникативного развития детей разных категорий.

Ключевые слова: коммуникативная готовность, общение, дети с особыми образовательными потребностями.

Annatation. The Work is devoted to the actual problem of the formation of communicative development of children of the senior preschool age in children's establishments during their preparation for transfer to school.

The special attention is paid to the search of means of adaptive behaviour in mutual relations, attitudes between them and adults and coevals. The mentionned levels of the forming of communicative readiness of children of the researched category gave the possibility to define the effective directions of correctional and pedagogical work.

The received data are enable for the development of directions of the further researches, techniques of communicative development of children of different categories.

Key words: communicative readiness, communication, children with special educational needs.

Вступ. Результати теоретичного аналізу літератури з проблеми свідчать про відсутність цілісних досліджень, про стан сформованості комунікативної

11. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності — шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців / Н. Уйсімбаєва // Рідна школа. - 2006. - №9. - С. 17-19.

12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №5. – С. 55-61.

References:

1. Beh I.D. Model profesIonala u kontekstI suchasnoYi sotsIokulturnoYi situatsIYi / I.D. Beh // TeorIya I praktika upravlInnya sotsIalnimi sistemami. – 2001. - #3, - S. 58-61.

2. Belenka G.V. Formuvannya profesIynoYi kompetentnostI suchasnogo vihovatelya doshkIlnogo navchalnogo zakladu : monografIya / G.V.Belenka. – K.: KiYiv. un-t Im. B.GrInchenka, 2011. – 320 s.

3. Borisova E.M., Loginova G.P. Individualnost i professiya / E.M. Borisova, G.P. Loginova. – M.: Znanie, 1991. – 80 s.

4. Brazhe T.G. Osnovnyie printsipyi sovershenstvovaniya professionalnoy kvalifikatsii uchiteley v iuu // Sovershenstvovanie professionalnyih znaniy i umeniy uchitelya v protsesse povyisheniya ego kvalifikatsii : Sb. nauchnyih trudov / Otv. red T.G.Brazhe. – M., 1982.

5. Bryuhanova N. Pidhodi do rozumInnya kompetentnostI ta kompetentsiyi v osvItI / N. Bryuhanova // PedagogIka I psihologIya profesiynoyi osviti. – 2007. – # 4. – S. 40–49.

6. Velikiy tlumachniy slovnik suchasnoyi ukrayinskoyi movi / Uklad. I golov. red. V.T.Busel. - K.: IrpIn: VTF «Perun», 2004. - 1440s.

7. Zelenetskiy V. KompetentnIst fahIvtsya / V. Zelenetskiy // Yuridichniy vIsnik Ukrayini. -2005. - # 10. – S. 1-3.

8. Noviy tlumachniy slovnik ukrayinskoyi movi: V 4-h tomah / Ukl. V. V. Yaremenko, O. Slipushko. – V 3-h t. – K.: AkonIt, 2004.

9. Slovnik Inshomovnih slIv / Za red. O.S. Melnichuka. - K.: Golovna redaktsIya ukrayinskoyi radyanskoyi entsiklopediyi, 1977. – 776 s.

10. Tischuk L. Tvorchist vihovatelya: yak yiyi rozvivati ? / L. Tischuk // Doshkilne vihovannya. – 2012. - # 10. – S. 15-19.

11. Uysimbaeva N. Rozvitok profesiynoyi kompetentnostI — shlyah do pIdgotovki visokokvalIfIkovanih fahIvtsIv / N. Uysimbaeva // Ridna shkola. - 2006. - #9. - S. 17-19.

12. Hutorskoy A. V. Klyuchevyie kompetentsii: Tehnologiya konstruirovaniya / A. V. Hutorskoy // Narodnoe obrazovanie. – 2003. - #5. – S. 55-61.

оздоровительного и учебно-воспитательного процессов в санаторных школах-интернатах.

Рассмотрим осуществление этих процессов в школах-интернатах санаторного типа.

1) лечебно-оздоровительная система основной акцент, как отмечалось выше, делает на использовании в лечебных целях природных факторов. Уникальность климатических условий Крымского южнобережья, сочетание целебного горного и морского воздуха, водные процедуры, солнечные и морские целебные ванны, фототерапия, аромотерапия (запахи деревьев, кустарников, цветов), позволяют достичь значительного улучшения состояния здоровья детей вплоть до стойкой ремиссии без применения медикаментозного лечения. Вот почему для воспитанников всех интернатов независимо от профиля лечения режимом дня предусмотрено пребывание на воздухе не менее 3,5 часов. В это время включается утренняя прогулка до занятий, большая перемена, прогулка после обеда и перед сном, общественно-полезный труд, уроки физической культурой и часы, отведенные в режиме на климатолечение. Климатолечение предусматривает лечебные прогулки-терренкуры в парковых зонах Алупки, Ливадии, Евпатории, Феодосии, у моря, экскурсии, маршруты ближнего и дальнего туризма. Для этих целей 1 день недели (суббота) является «днем здоровья». Некоторые уроки при хороших погодных условиях проводятся на воздухе (ЛФК, трудовое обучение, биология, география). Все это позволяет эффективно влиять на улучшение работы органов дыхания, сердечно-сосудистой системы и психоневрологии детей. Именно этим школы санаторного типа Крыма отличаются от подобных учреждений других регионов.

2) дидактическая, учебная – так как санаторная школа-интернат является общеобразовательным учреждением, то дидактические цели реализуется через учебные программы общеобразовательных школ. Специальных программ обучения с учетом особенностей школ-интернатов на сегодняшний день нет. Учебная деятельность направлена на формирование компетентностей, предусмотренных госстандартами.

3) Послеурочная воспитательная деятельность составляет органическую часть жизни школы-интерната и представляет собой систему организованных и целенаправленных занятий, которые помогают детям успешно учиться, вырабатывают у них привычки общественно полезной работы, сознательную дисциплину. Как отмечает В.Слюсаренко, в основу создания и деятельности учреждений интернатного типа положена идея обеспечения равных возможностей для всех детей и подростков в образовании, в гармоническом развитии средствами художественного, литературного, музыкального, технического творчества, игры, спорта, общественной деятельности согласно естественным задаткам, склонностям и талантам, обретению социального опыта и личностных черт будущего гражданина Украины [3]. Таким образом, внеурочная деятельность может стать важным условием повышения эффективности всего учебно-воспитательного процесса школ-интернатов. (В.Вугрич, О.Игнатова, Л.Канишевская, Б.Кобзарь, Е.Постовойтов, В.Слюсаренко и др.)

Выводы. Во-первых, общеобразовательная санаторная школа-интернат – это общеобразовательное учебное заведение I-II, I-III ступеней соответствующего медицинского профиля, которое обеспечивает

психофизическое лечение и реализацию прав детей на общее среднее образование. Главной целью общеобразовательных санаторных школ является восстановление и укрепление здоровья детей в единстве с общеобразовательной подготовкой, предоставление им квалифицированной медико-психолого-педагогической помощи, их самоопределение. Во-вторых, система жизнедеятельности детей включает учебную и внеучебную деятельность и лечебно-реабилитационные процедуры. В-третьих, обновление системы образования Украины обусловило изменения в интернатных учреждениях, которые трансформируются в направлениях гуманизации, личностно-ориентированного воспитания. Перед современными общеобразовательными школами-интернатами стоят следующие задачи: помочь ученикам быстрее адаптироваться к условиям жизни, снятие «клейма дефективности»; предоставление в режиме дня свободного времени для раскрытия своей индивидуальности, поиск условий взаимодействия с другими организациями, усовершенствование закрытой модели школы-интерната; вопросы обучения и воспитания в школах-интернатах требуют внедрение инновационных педагогических технологий, направленных на развитие личности.

Литература:

1. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

2. Наточій А. М. Організація реабілітаційно-виховного процесу в санаторній школі-інтернаті для дітей із захворюванням серцево-судинної системи: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Анатолій Миколайович Наточій. — К., 1995. – 194 с.

3. Кобзарь Б.С. Управління воспитательной работой в школі-інтернаті / Б. С. Кобзарь, Е. П. Постовойтов, В. Г. Слюсаренко. – К.: КМІВУ, 1996. – 268 с.

4. Пилипчук А.Ю. Система освіти України як об'єкт інформатизації: структура системи освіти // www.nbuv.gov.ua

5. Аблятипов А.С. Интернатные заведения образования Крыма: история и современность. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2004. – 216 с.

6. Голуб О.В. Формування самостійності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів для дітей сиріт у позаурочній діяльності: дис. … кандидата педагогіних наук: 13.00.07 / Голуб Олена Вікторівна. – Бердянськ, 2004. – 220 с.

7. Наказ Міністерства осіти та науки України № 363 від 12.06.2003, Про затвердження Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат // http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03

8. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: Монографія / Любов Вікторівна Канішевська – К.: 2010. - 510 с.

References:

1. Kodzhaspyrova H.M. Pedahohycheskyy slovar' / H. M. Kodzhaspyrova, A. Yu. Kodzhaspyrov. – M.: Akademyya, 2000. – 176 s.

2. Natochiy A. M. Orhanizatsiya reabilitatsiyno-vykhovnoho protsesu v sanatorniy shkoli-internati dlya ditey iz zakhvoryuvannyam sertsevo-sudynnoyi

гуманістичними світоглядними позиціями. Навчально-виховний процес має стати складовою процесу соціалізації студента, де цілеспрямовано будуть формуватись вихованість, професійні якості ділової людини, прагнення до підвищення успішності у навчанні. Зрозуміло, що формування майбутнього фахівця в даних умовах неможливе без урахування розвитку його професійної компетентності.

Висновки. Вивчення різних підходів до розуміння сутності професійної компетентності дозволило дійти висновку, що професійна компетентність охоплює всі сфери особистості, вона є провідною метою, до досягнення якої має прагнути педагог у процесі свого фахового становлення, зокрема й майбутній вихователь дітей дошкільного віку; її необхідно розглядати в процесуальному аспекті, вона виявляється через діяльність і має діалектичний характер.

З огляду на вищезазначене, вважаємо: до професійної компетентності майбутніх вихователів необхідно використовувати саме термін «формування», який розуміється нами як конструювання нового, цілісного утворення, ще не сформованого у студентів, не включених у безпосередню педагогічну діяльність, або ще не усвідомленого ними, але яке може бути створене при цілеспрямованому, функціональному, системному підході до організації навчальної діяльності у внз.

Теоретичне вивчення питання спонукає до подальшого наукового пошуку, зокрема прикладних аспектів окресленої проблеми.

Література:

1. Бех І.Д. Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації / І.Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2001. - №3, - С. 58-61.

2. Бєлєнька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г.В.Бєлєнька. – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2011. – 320 с.

3. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

4. Браже Т.Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИУУ // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации : Сб. научных трудов / Отв. ред Т.Г.Браже. – М., 1982.

5. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті / Н. Брюханова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 4. – С. 40–49.

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. - К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. - 1440с.

7. Зеленецький В. Компетентність фахівця / В. Зеленецький // Юридичний вісник України. -2005. - № 10. – С. 1-3.

8. Новий тлумачний словник української мови: В 4-х томах / Укл. В. В. Яременко, О. Сліпушко. – В 3-х т. – К.: Аконіт, 2004.

9. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. - К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1977. – 776 с.

10. Тищук Л. Творчість вихователя: як її розвивати ? / Л. Тищук // Дошкільне виховання. – 2012. - № 10. – С. 15-19.

- економіко-правової, до якої належить сформованість знань і умінь основ ринкової економіки, трудових відносин, менеджменту; знання Конституції України, законів України «Про освіту», Конвенції про права дитини тощо;

- екологічної, яка ґрунтується на знаннях законів розвитку природи та суспільства, зокрема знанні синергетичних принципів побудови світу, а також екологічної відповідальності за професійну діяльність;

- валеологічної, яка передбачає знання та уміння в галузі здоров'я та здорового способу життя;

- інформаційної, котра включає володіння новими інформаційними технологіями та уміннями їх використання;

- управлінської, яка передбачає сформованість знань основ теорії управління; розвиненість умінь інформаційних, аналітичних, цілепокладання, організаційних, планування, контрольно-діагностичних, координації і регулювання, а також умінь організовувати навчально-пізнавальну діяльність вихованців, впливати на вчинки й поведінку вихованців;

- комунікативної, що передбачає сформованість знань, умінь і якостей особистості, які сприяють ефективній взаємодії з іншими об'єктами і суб'єктами навчально-виховного процесу та ефективному перебігу педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про недостатню сформованість у педагога навичок професійного самоаналізу, що залежить від уміння займати рефлексивну позицію, а також недооцінки самосвідомості. Це призводить до неадекватних оцінок різних аспектів власної діяльності особистості (якостей) та поведінки, а також заважає продуктивній взаємодії та вирішенню педагогічних завдань. Це й зумовлює необхідність формування третього компонента професійної компетентності вихователя - *сфери саморегуляції*, розвиненість якої сприяє вирішенню вказаних завдань. Сформованість цієї сфери професійної компетентності сприяє розвитку такого її підвиду як психологічна компетентність, яка передбачає знання загальних характеристик особистості (спрямованість, характер, темперамент, здібності тощо), особливостей перебігу психічних процесів (мислення, пам'ять, уява тощо), методів психологічного дослідження для вивчення особистості вихованця і діагностики його розвитку, закономірностей навчання і виховання (психологічні основи навчання і виховання), закономірностей і особливостей вікового розвитку вихованців, уміння переносу психологічних знань у реальну педагогічну практику і педагогічну діяльність, володіння способами і прийомами психічної саморегуляції. Необхідно розвивати й аутокомпетентність, тобто володіння уміннями й навичками управління вольовою та емоційною сферами, технологіями подолання професійної деструкції, сформованість рефлексії.

Отже, професійна компетентність формується за допомогою складної трансформації інтересів, мотивів, потреб, під час практики, на основі процесів усвідомлення і переосмислення.

Важливо організувати навчально-виховний процес так, щоб уже на ранніх етапах професійного становлення студенти почали усвідомлювати свої ціннісні орієнтації, цілі і завдання обраної професії, а також були включені в роботу, що сприяє розвитку смислових орієнтирів.

У вищому навчальному закладі повинні формувати фахівців з високим рівнем професіоналізму в поєднанні з духовністю, культурою й

systemy: dys...kand. ped. nauk: 13.00.01 / Anatoliy Mykolayovych Natochiy. – K., 1995. – 194 s.

3. Kobzar' B.S. Upravlinnya vospytatel'noy rabotoy v shkoli-internati / B. S. Kobzar', E. P. Postovoytov, V. H. Slyusarenko. – K.: KMIVU, 1996. – 268 s.

4. Pylypchuk A.Yu. Systema osvity Ukrayiny yak ob"yekt informatyzatsiyi: struktura systemy osvity // www.nbuv.gov.ua

5. Ablyatypov A.S. Ynternatnыe zavedenyya obrazovanyya Krыma: ystoryya y sovremennost'. – Symferopol': Krыmskoe uchebno-pedahohycheskoe hosudarstvennoe yzdatel'stvo, 2004. – 216 s.

6. Holub O.V. Formuvannya samostiynosti uchniv molodshoho shkil'noho viku shkil-internativ dlya ditey syrit u pozaurochniy diyal'nosti: dys. … kandydata pedahohinykh nauk: 13.00.07 / Holub Olena Viktorivna. – Berdyans'k, 2004. – 220 s.

7. Nakaz Ministerstva osity ta nauky Ukrayiny № 363 vid 12.06.2003, Pro zatverdzhennya Polozhennya pro zahal'noosvitnyu shkolu-internat ta zahal'noosvitnyu sanatornu shkolu-internat // http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03

8. Kanishevs'ka L.V. Vykhovannya sotsial'noyi zrilosti starshoklasnykiv zahal'noosvitnikh shkil-internativ u pozaurochniy diyal'nosti: Monohrafiya / Lyubov Viktorivna Kanishevs'ka – K.: 2010. - 510 s.

Педагогіка

УДК: 37.011.31

кандидат педагогічних наук,
старший викладач Дутко Олена Миколаївна
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

НОВА ПАРАДИГМА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті здійснено теоретичне обґрунтування доцільності нового погляду на проблему педагогічної майстерності, охарактеризовано такі її складові як: дидактичні здібності (а саме здатність до організації діалогічної взаємодії, активізацію пізнавального інтересу у навчальній діяльності), креативність, здатність до рефлексії у професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна технологія, діалогічна взаємодія, рефлексія, креативність.

Аннотация. В статье осуществлено теоретическое обоснование целесообразности нового взгляда на проблему педагогического мастерства, охарактеризованы такие ее составляющие как: дидактические способности (а именно способность к организации диалогического взаимодействия, активизацию познавательного интереса в учебной деятельности), креативность, способность к рефлексии в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая технология, диалогическое взаимодействие, рефлексия, креативность.

Annatation. The author implemented the theorethical bases of expediency of new view to the problem of pedagogical skills, described such its parts as didactic skills (that is the ability to organization of dialogic co-operation, the activization of

cognitive interest in educational activity), creativity, ability to reflexion in professional work.

Key words: pedagogical skills, pedagogical technology, dialogic co-operation, reflection, creativity.

Вступ. Процеси глобалізації, що відбуваються у сучасному світі, зростання значимості людського фактора, гуманізм та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидкий розвиток науки та техніки благотворно впливають на реформування освітнього простору нашої держави. Відповідно до визначеної у Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) головної мети, що передбачає створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, пріоритетним стратегічним завданням реформування вищої освіти України є її піднесення на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співробітництво. Орієнтація на національний вектор освіти, на збереження та збагачення культури нашого народу, поступова інтеграція української освіти в європейський та світовий науково-педагогічний простір, зумовлюють необхідність звернення до нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

Сьогодні особливого значення набуває питання підвищення якості підготовки і виховання майбутнього педагога, здатного до активної та різнобічної професійної діяльності, до саморозвитку, самоосвіти та самореалізації, здатного творчо застосовувати в практичній діяльності новітні досягнення педагогічної науки. Сприятливі умови навчання у вищому навчальному закладі, використання нових форм та методів організації навчального процесу, стимулювання пізнавальної активності студента, сприятиме його становленню як майбутнього висококваліфікованого творчого педагогічного працівника.

З метою підвищення якості освіти на всіх рівнях освітньої системи відбувається інтенсифікація процесу введення інновацій у навчально-виховний процес, які проявляються через форми організації інноваційної діяльності, сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позиції особистісно орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень; результат інноваційного процесу. Характерним для сучасних процесів, що відбуваються у сфері освіти є запровадження інноваційних педагогічних технологій.

Сьогодні в педагогічній науці існують різноманітні підходи до визначення поняття «педагогічна технологія». Зокрема, сучасні українські педагоги І.Прокопенко і В.Євдокимов розглядають педагогічну технологію як наукове і точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх, як організаційно-змістову структуру, що визначає напрям взаємодії педагога та учнів за нескінченної багатоманітності підходів і відносин [за 1].

Автори монографії «Педагогічні технології у неперервній професійній освіті» С.Сисоєва, А.Алексюк, П.Воловик та ін. трактують педагогічну технологію як раціональний спосіб досягнення свідомо визначеної освітньої

Професійна спрямованість майбутнього фахівця, його творчий стиль, застосовування набутих знань мають бути зумовлені цілеспрямованою підготовкою студентів до творчої праці [10].

Обґрунтовано, що *структурними компонентами професійної педагогічної компетентності є три сфери*: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна), а також сфера саморегуляції.

Розвиненість *мотиваційної сфери* (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість) забезпечує сформованість загальнокультурної компетентності педагога, що передбачає знання культури України та світової культури, володіння іноземними мовами і комп’ютером, розвинену культуру мови та поведінки, уміння жити в соціумі та встановлювати контакти з людьми; особистісно-мотиваційної компетентності, котра передбачає сформованість ціннісних орієнтацій педагога, спрямованість на особистість вихованця, гуманістичну сутність діяльності; соціальної компетентності, пов'язаної зі здатністю нести відповідальність за свої дії та дії вихованців, брати участь у спільному прийнятті рішень з колегами, дітьми та їхніми батьками, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил, жити у злагоді з людьми інших культур і релігій, виявляючи толерантність тощо.

Предметно-практична (операційно-технологічна) *сфера* характеризується сукупністю знань (професійних, психолого-педагогічних, методичних, методологічних); умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, діагностичних, проективних, конструктивних, управлінських); якостей (обов'язкових, важливих і бажаних), що зумовлює ефективність реалізації педагогом професійно-педагогічних функцій.

Сформованість цієї сфери сприяє розвиткові певних підвидів професійної компетентності:

- методологічної компетентності, яка передбачає знання принципів, методів, форм, процедур пізнання і перетворення педагогічної дійсності, знання загальнонаукової методології, сформованість світогляду, розвиненість умінь з організації і проведення педагогічних досліджень, знання методологічних норм та уміння їх застосовувати в процесі розв'язування проблемних ситуацій, здатність до інноваційної діяльності, наукового обґрунтування, критичного осмислення та творчого застосування концептуальних наукових положень, уміння прогнозувати, проектувати та керувати навчально-виховним процесом;

- практично-діяльнісної компетентності, котра включає сформованість знань і умінь зі здійснення освітньої, виховної, розвивальної, діагностичної, організаційної, комунікативної самоосвітньої діяльності, умінь мотивувати і планувати діяльність, визначати її зміст, впливати на вихованців, здійснювати аналіз, оцінку, контроль діяльності, умінь реалізувати свою світоглядну позицію через адекватні їй технології, проводити дослідну діяльність тощо;

- дидактично-методичної компетентності, яка передбачає сформованість таких знань і умінь, як закономірності, принципи, методи і засоби навчання; знання сутності процесу навчання, форм організації навчання, диференціації та індивідуалізації навчання, технології навчання та ін.;

- спеціально-наукової, яка передбачає сформованість знань і умінь з предмета, що викладається, спеціальних професійних умінь (пізнавальні, конструктивні, інформаційні);

- знання про загальні характеристики та індивідуальні й вікові особливості особистості (спрямованість, характер, темперамент, здібності тощо);
- знання про особливості навчально-пізнавальної діяльності;
- знання про особливості комунікативної діяльності;
- знання про власні психолого-педагогічні особливості;
- знання особливостей протікання психічних процесів (мислення, пам’яті, уяви тощо);
- знання методів психологічного дослідження розвитку особистості (спостереження, бесіда, аналіз результатів навчальної діяльності, анкетування, інтерв'ювання, експеримент).

Діяльнісний компонент включає професійні знання та вміння, апробовані в дії, і які особистість, тобто педагог, засвоює як найбільш ефективні. Сюди належать, зокрема, вміння використовувати психолого-педагогічні знання, вміння мислити критично, а також способи й прийоми психічної саморегуляції. Ці вміння, підкріплені відповідними навичками, формуються під час здобуття досвіду практичного застосування психолого-педагогічних знань у навчальному процесі.

Психолого-педагогічна компетентність перш за все забезпечує процеси міжособистісної взаємодії, тобто процес взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, де важливими є комунікативні уміння, усвідомлення власної особистості та визнання особистості інших учасників взаємодій (педагог-вихованець).

Формуючи професійну компетентність студента - майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, необхідно акцентувати увагу на стимулюванні професійного самовиховання, розвитку його ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням індивідуальності студента та рівня його підготовки. Це сприятиме задоволеності студента як майбутнього фахівця обраною професією, зменшенню труднощів у навчанні, створенню додаткових перспектив для реалізації здібностей [2].

Зміст навчання майбутніх вихователів повинен спрямовуватися на розвиток творчих здібностей студентів. Ефективне стимулювання інтелектуального розвитку, самостійності, формування відповідних психологічних якостей необхідні людині в умовах інформаційного суспільства. Реалізація індивідуальних здібностей студента, надання йому можливості досягти високого рівня професіоналізму є основою розвитку фахівця. Професійна освіта передбачає забезпечення студентів не лише певними знаннями, які можуть бути з часом використані у практичній діяльності, а й методичною базою для вироблення власних уявлень та позицій, постійного самовдосконалення. Під якістю професійної підготовки ми маємо розуміти цілісну систему властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності і дає можливість йому демонструвати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність до діяльності, адекватної здібностям та кваліфікації у системі соціопрофесійних стосунків, здатність нести особисту соціальну і юридичну відповідальність за рішення, які приймаються.

мети, як педагогічна система, як педагогічна діяльність, системно-діяльнісний підхід до освітнього процесу, засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу, інтегративний підхід в освіті [4].

Виходячи з даних тлумачень явною є важлива роль педагога в ефективності запровадження педагогічних технологій у навчальну та виховну сферу. Від світогляду вчителя, ціннісних орієнтацій, від рівня захопленості педагогічною працею, інтелектуальної активності, вміння конструювати та реалізувати навчально-виховний процес, коригувати його, контролювати та оцінювати результати, визначати педагогічні завдання залежить результативність освіти, а судячи з педагогічної практики, залежить інтенсивність виникнення інноваційних педагогічних технологій спрямованих на попередження недоліків освітнього процесу, які можуть мати місце через зміни, що відбуваються в сучасному соціумі.

За визначенням сучасного науковця І.Дичківської «інноваційна педагогічна технологія – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [1]. Зрозуміло, що запроваджувати інноваційні педагогічні технології, а тим більше працювати над їх розробкою, під силу лише майстерному педагогові, який розуміє сутність педагогічної діяльності, володіє її прийомами і технологіями, має професійні знання та особистісні якості, що удосконалюються через цю діяльність, і разом з тим, забезпечують її ефективність.

Формулювання цілей статті. Важливим вважаємо у даному контексті зосередити увагу саме на конкретизації змісту поняття «педагогічна майстерність», зокрема розширенні змісту його основних структурних елементів, оскільки сучасні зміни в суспільстві та навчально-виховному процесі ставлять нові вимоги до особистості педагога.

За основу беремо тлумачення «педагогічної майстерності», яке подають автори підручника «Педагогічна майстерність» під редакцією І.А.Зязюна, де виокремлено її наступні елементи: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, здібності до педагогічної діяльності, педагогічна техніка, пропонуючи дещо розширити їхній зміст [3].

Виклад основного матеріалу статті. Основними складовими професійної компетентності вчителя є його знання: з дисципліни, яку він викладає, педагогіки, психології та методики. Але слід зважати на те, що ці знання повинні бути комплексними, синтезованими, а не відокремленими одні від одних. В один і той же момент часу вчитель має володіти тим матеріалом, який викладає, усвідомлювати, як краще донести його до дітей, враховуючи при цьому психологічні особливості школярів.

Центральне місце у новій парадигмі педагогічної майстерності посідає поняття *«дидактична майстерність»*. Сучасна система освіти позначена процесами гуманізації та демократизації. Це потребує відповідного корегування в організації навчальних занять. Опираючись на досвід майстрів-педагогів, можна виділити наступні показники дидактичної майстерності. На наш погляд, це насамперед:

1)побудова діалогічної взаємодії на занятті;
2)створення умов для розвитку творчості;
3)активізація пізнавального інтересу тих, хто навчається.

Конкретизуючи дані компоненти, варто зазначити, що *діалог*, як відомо, є специфічною формою спілкування, коли людина сприймається як партнер із правом на власну позицію, на свій індивідуальний спосіб сприйняття світу; діалог дає змогу самовираження кожному із партнерів спілкування.

Коли ми говоримо про діалог під час навчального заняття, то маємо на увазі не ситуацію «запитання – відповідь». Це спрощене розуміння діалогу, яке не відтворює його сутності. Йдеться про діалог як професійну позицію педагога стосовно тих, хто навчається, засадовим для якої є намагання зробити дітей активними учасниками власного процесу навчання, залучити до спільної з педагогом діяльності в процесі пізнавального пошуку.

Основні характеристики заняття, яке будується на ґрунті діалогічної взаємодії:

- рівність особистісних позицій всіх учасників навчального процесу;
- наявність контакту, емоційно-інтелектуальної спільності між педагогом та учнями;
- високий рівень мотивації навчання учнів, активність у пізнавальній діяльності, свідомий характер навчання;
- оптимальне співвідношення між свободою навчаючого у виборі змісту, методів навчання і педагогічним керівництвом його діяльністю; збільшення числа елементів навчальної самодіяльності в роботі учнів;
- творче самопочуття педагога і учнів під час роботи на занятті, відчуття ними задоволення від спільної праці.

Наступним не менш значущим показником педагогічної майстерності педагога є створення умов для розвитку *творчості* чнів. Творчість є невід'ємною частиною суспільного прогресу, а також особистого та професійного зростання й саморозвитку кожної людини. В сучасному суспільстві існує запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. Важливо, щоб майбутні педагоги були здатні до самостійного розв'язання проблем, були ініціативними, винахідливими, творчо підходили до навчальної праці.

Щоб пізнати сутність творчого процесу, варто звернутися до основних ознак творчості:

- творчість – діяльність, що полягає у виробництві суттєво нового: предметів, способів діяльності, як матеріальних, так і духовних суспільних цінностей;
- створення нових корисних комбінацій з елементів існуючих предметів, способів, засобів шляхом комбінування;
- створюючи нові цінності, людина спирається на знання і водночас розширює їх; акт творчості є одночасно і актом пізнання;
- головним змістом творчості є постановка і розв'язання проблем, що виникають як суперечності на шляху до задоволення потреб людини;
- творчість є формою розвитку суспільства, середовища, культури;
- вищий вид діяльності, форма розвитку та родова сутність і ознака людини;
- єдність духовного і матеріального; ідеальне перетворення випереджує матеріальне, предметне.

знання на практиці, знання методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, володіння всім комплексом педагогічних і управлінських умінь.

Розглядаючи питання формування фахової компетентності вихователів маленьких дітей, важливо взяти до уваги характер майбутньої професійно-педагогічної діяльності та наукові підходи (Л.Артемова, А.Богуш, Г.Бєлєнька, І.Дичківська, К.Крутій, В.Кузьменко, О.Кононко, М.Лисенко, Т.Поніманська та ін.). до проблеми вироблення певної життєвої позиції дошкільника, розвитку його елементарної життєвої компетенції (інтелектуальної та поведінкової самостійності), актуалізації розвитку його творчої спрямованості, розкриття потенційних можливостей, визнання унікальної ролі дошкільного дитинства в становленні особистості, закладені в оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти.

Сучасний фахівець дошкільної освіти повинен володіти комплексом морально-етичних якостей: гуманізмом, високою культурою, ввічливістю, чесністю, вимогливістю; вольовими якостями: витримкою (володіння собою), наполегливістю, терпимістю, вимогливістю, рішучістю, сміливістю; інтелектуальними якостями: чіткістю і логікою мислення, його критичністю, творчою уявою, винахідливістю, дотепністю. Особливу роль у майбутній професійній діяльності вихователя відіграє оперативність мислення, що характеризує його здатність швидко знаходити оптимальне вирішення професійних завдань. А відтак, *професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу* має характеризувати його обізнаність у психолого-педагогічній та фаховій галузях знань, його професійні вміння та навички, особистий досвід та освіченість, що у сукупності дасть змогу говорити про спеціаліста, націленого на перспективність у своїй роботі, перейнятого процесом збагачення власної культури, впевненого в собі і спроможного досягати високих результатів у професійній діяльності.

Слід зазначити, що у працях О.Алексюка, Г.Бєлєнької, В.Сластьоніна, А.Галишевої, Г.Сухобської та інших дослідників педагогічна й психологічна компетентність розглядається як відносно самостійна й важлива підсистема професійної компетентності. Науковці вказують, що достатній рівень спеціальних та загальнопедагогічних знань, сформовані вміння та досвід самі по собі не призводять до структурних змін діяльності педагога. Саме тому психолого-педагогічне знання слід розглядати як конкретно-методологічний принцип аналізу практичних ситуацій та критерій оцінювання результативності діяльності педагога.

На основі праць з проблеми формування професійної педагогічної компетентності, зокрема вихователя дошкільного навчального закладу, можна зробити висновок, що остання інтегрує в собі два аспекти - *когнітивний* (знання) та *діяльнісний* (засоби діяльності та готовність до виконання діяльності).

Когнітивний компонент передбачає наявність у педагога теоретичних знань з основних наук, що вивчають особистість людини і забезпечують свідоме визначення педагогом змісту своєї професійної діяльності з виховання та навчання. Мова йде, зокрема про такі психолого-педагогічні знання:

- про закономірності навчання й виховання, особливості засвоєння матеріалу;

Н.Кузьміною, В.Сластьоніним, М.Кларіним, М.Нікандровим, І.Зязюном, О.Морозом та іншими вченими.

У структурі професійної компетентності спеціаліста можна виділити проектувальну, інформаційну, організаторську, комунікативну та аналітичну складові. Забезпечити їх органічне поєднання може лише такий спеціаліст, який володіє методами наукових досліджень, систематично здійснює науково-пошукову діяльність, основою якої є науково-дослідницькі уміння майбутнього спеціаліста, що формуються під час навчання в навчальному закладі.

Вивчення наукової літератури засвідчує взаємозв'язок понять: «компетентність», «професійна компетентність», «професійна педагогічна компетентність».

У сучасних умовах реформування вищої освіти статус педагога, його функції змінюються так само, як і вимоги до рівня його професіоналізму, його професійно-педагогічної компетентності. Під професійною компетентністю педагога в даному разі слід розуміти інтегровану особистісну характеристику, що включає психологічну (розуміння та усвідомлення власної діяльності) та теоретичну (набуття особистісно значущих знань та вмінь) готовність педагога до діяльності, його здатність вирішувати на практиці педагогічні завдання та виконувати роботу в цілому. Професійна компетентність педагога не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з освітою. Вважаємо, що професійна педагогічна компетентність як особистісне утворення є динамічним, оскільки його змістовне наповнення й якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку психології і педагогіки, антропології га культурології, соціальних та економічних причин тощо, а також багатоаспектним, тому що змінюється у відповідності з процесами, які відбуваються в освіті та суспільстві.

Професійна педагогічна компетентність формується як результат розвитку професійних якостей особистості: пам'яті, логічного мислення, рефлексії, організованості, акуратності і пунктуальності, емоційної стійкості, уваги, допитливості, рішучості, комунікабельності. Розвиток цих основних якостей у поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей слугує основою формування компонентів, необхідних для будь-якої спеціальності. Професійна компетентність спеціаліста визначається не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, сталими взаємостосунками з людьми, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Отже, на основі аналізу численних наукових досліджень (І.Бех, Г.Бєлєнька, В.Беспалько, І.Богданова, О.Борисова, Н.Брюханова, Т.Браже, С.Будак, С.Вершловський, А.Вербицький, М.Галагузова, А.Гончаренко, О.Добудько, О.Гохберг, С.Єлканов, О.Кіяшко, М.Кларін, Я.Коломинський, Н.Кондратенко, О.Кононко, І.Котов, К.Крутій, С.Кубіцький, В.Маслов, О.Падалка, Е.Полат, Т.Поніманська, Л.Соломко, В.Стрельников, П.Селевко, Н.Уйсімбаєва, Н.Харитонова, О.Шиян, О.Якубович та ін.) можемо констатувати, що *професійна педагогічна компетентність* - це широкий загальний світогляд і висока культура, професійне знання педагогіки, психології, теорії та наукових основ управління, здатність реалізувати свої

Загалом кожна особистість тією чи іншою мірою наділена творчим потенціалом як здатністю створювати новий продукт, який виростає, з одного боку, із унікальності індивіда, а з другого – зумовлений матеріалом, подіями, людьми та обставинами життя. Тобто, творчі можливості можуть бути природженими, а можуть визначатися умовами розвитку, навчання та виховання. Наявність природних творчих здібностей виявляється в багатстві уяви, асоціацій, фантазії, нестандартному розв'язанні завдань і т.п. Умови, що зумовлюють творчий розвиток особистості, можуть бути зовнішніми (створеними в навколишньому середовищі) і внутрішніми (притаманними самій людині).

Сучасні науковці називають наступні умови, що стосуються самого індивіда: відкритість досвіду, терпимість до неоднозначності, здатність сприймати суперечливу інформацію; джерелом оцінювання є сам індивід, реакція його власного організму, власна оцінка, а не схвалення чи критика інших; здатність до незвичного поєднання елементів та понять [6].

Однак, крім внутрішніх умов важливу роль у процесі формування творчої особистості мають також зовнішні умови. Адже обдарованість, якою наділена людина і виявляється вже в молодшому шкільному віці може «згаснути», якщо не спонукати людину до творчої самостійності, до незвичних асоціацій, до власних варіантів розв'язку задач. Перед сучасним вчителем постає завдання створення таких умов, а для цього важливо самому бути творчим педагогом, проявляти творчість через нестандартні підходи до вирішення педагогічних проблем, розробку нових методів, форм, прийомів та оригінальності їх поєднання, ефективне застосування досвіду в нових умовах, раціоналізацію відомого у відповідності до нових вимог та ін.

У даному аспекті визначальною особливістю знань вчителя є їх постійне оновлення та поповнення, адже педагог – це людина, яка вчиться протягом життя, постійно самовдосконалюється, працює над собою. Необхідною умовою для такого оновлення вважаємо формування (чи наявність) *пізнавального інтересу* вчителів, що є обов'язковим для забезпечення дидактичної майстерності педагога.

Пізнавальний інтерес – це форма прояву пізнавальних потреб, що виявляється в прагненні до пізнання об'єкта чи явища, оволодіння певним видом діяльності; має вибірковий характер; є найважливішим стимулом здобуття освіти. Наявність інтересу є однією з головних умов ефективності навчання і свідченням його правильної організації. Інтерес забезпечує не лише позитивний емоційний клімат на заняттях (коли йдеться про професійну підготовку майбутніх учителів), але й стимулює волю, увагу, допомагає легкому і міцному запам'ятовуванню необхідного матеріалу в процесі самостійного набуття знань.

Отже, дидактична майстерність як складова професійної компетентності педагога передбачає наявність у нього вміння будувати діалогічну взаємодію на занятті, створювати умови для розвитку творчості, прагнути до постійного професійного самовдосконалення, невтомного пошуку нових підходів, засобів і способів, які б забезпечували як його дидактичну, так і педагогічну майстерність.

Успішність педагогічної діяльності великою мірою залежить також від *педагогічних здібностей* вчителя. Серед основних здібностей до педагогічної діяльності виділяють: комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційна

стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність. Цей перелік можна доповнити організаторськими здібностями, конструктивними (вміння відбирати та логічно вибудовувати матеріал), гностичними (здатність до пізнання нового), дидактичними (вміння навчати інших) та ін., такими, які в сукупності ведуть до успішного виконання педагогічної діяльності.

Однак, говорячи про відносний вплив педагогічних здібностей на успіх педагогічної діяльності, варто наголосити на специфіці та ступені цього впливу, оскільки ефективність педагогічної діяльності значною мірою зумовлюють інші фактори. Приміром такі як наявність у педагога бажання, мотивів, інтересу здійснювати педагогічну діяльність, пізнавати навчально-виховний процес, пізнавати самого себе в цьому процесі.

Виходячи з вищесказаного та взявши до уваги саме визначення поняття «педагогічна майстерність» варто наголосити на необхідності формування *педагогічної рефлексії*, завдяки якій педагог здатний пізнати себе для того, щоб істотно поліпшити свою діяльність, зрости як особистість, досягти у своїй праці більш значущих результатів.

У педагогіці зазначена проблема знайшла висвітлення в дослідженнях Ю.Кулюткіної, В.Паламарчука, Т.Рідель, В.Сластьоніна, Р.Тура та інших. Вчені по-різному трактують даний процес. Зокрема, сучасний науковець Р. Тур тлумачить педагогічну рефлексію як усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації. Рефлексія є психологічним механізмом, спрямованим на самовдосконалення особистості [5, с. 20].

Сучасні дослідники, розглядаючи проблему професійної рефлексії в педагогів, визначають доволі великий перелік ключових рефлексивних умінь, якими має опанувати педагог. Зокрема, це вміння: бачити в педагогічній ситуації проблему і вміти подати її у вигляді педагогічних завдань; орієнтуватися при постановці педагогічних завдань на дітей як на суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, що активно розвиваються і мають власні мотиви та мету; робити предметом аналізу кожний свій педагогічний крок; конкретизувати і структурувати проблему; розширити межі практики і побачити нові проблеми, обумовлені попереднім досвідом; знаходити способи розв'язання завдання; мислити тактично, тобто конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальне рішення в умовах невизначеності, гнучко перелаштовуватися відповідно до ситуації; мислити припущеннями, гіпотезами, версіями; приймати гідне рішення в ситуації дефіциту часу для виходу зі складних педагогічних завдань; використовувати різноманітні теорії для усвідомлення власного досвіду; аналізувати і акумулювати у своєму досвіді кращі зразки педагогічної практики; комбінувати елементи теорії та практики, щоб отримати нові знання; оцінювати педагогічні факти та явища об'єктивно та неупереджено [3].

Отже, рефлексія сприяє свідомому виконанню будь-якої діяльності. За такої умови педагог здатний обирати такий шлях своєї поведінки, який веде до формування його як майстерного педагога. Врахувавши дану думку, можна стверджувати, що прагнення до педагогічної майстерності завжди є свідомим. Педагог поступово виконує певні педагогічних дій, що гарантують успіх його педагогічної діяльності. У даному контексті вважаємо доцільним розглядати

Виходячи із мети статті, більш детально розглянемо зміст таких понять, як «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність».

У «Словнику іншомовних слів» О.Мельничука компетентність визначається як «поінформованість, обізнаність, авторитетність». Компетентний (від лат. competens, competentis) - належний, відповідний: 1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи. Компетенція (лат. competentia від competo - взаємно прагну, відповідаю, підходжу) - коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [9, с. 435]. За «Новим тлумачним словником української мови» О.Сліпушко та В.Яременка поняття «компетентність» подається в такому значенні: добра обізнаність з будь-якого предмету [8, с. 305]. За твердженням В.Бусла, компетенція - добра обізнаність із чим-небудь. Компетентний – це той, що має достатні знання у певній галузі: 1) тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [6, с.445]. А.Хуторський визначає поняття «компетентність» як володіння відповідними знаннями та здібностями, що дозволяють людині судити про певну галузь й ефективно діяти в ній [12, с. 55]. Т.Браже розглядає професійну компетентність як багатофакторне утворення, що уможливлює успішне здійснення професійної діяльності [4]. Н.Брюханова під компетентністю розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно і ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів чи етапів здійснення діяльності, зокрема професійної діяльності [5]. На думку В.Зеленецького, ставлення до компетентності, реалізація й удосконалення її залежить від правильного розуміння її сутності і змісту. Для глибокого аналізу структури професійної компетентності науковець пропонує виділити чотири аспекти: гносеологічний, нормативний, функціональний і особистісний [7].

У визначенні змісту професійної компетентності Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) розглядає поняття «компетентність» як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття «компетентність» вміщує також знання, навички, відношення, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професії або діяльності. Оцінювати компетентність Міжнародний департамент пропонує за такими індикаторами (показниками): знання, вміння, навички, навчальні досягнення.

Аналіз різних підходів до досліджуваного поняття дає змогу стверджувати, що *професійна компетентність* є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність особистості до виконання певного виду діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації.

Вирішення питання ефективності формування професійної компетентності педагога залежить від знання самої *структури компетентності*. Виявляючи останню, ми ґрунтувалися на принципі єдності свідомості та діяльності, структури педагогічної діяльності та її основних складових, розроблених

Мета статті полягає у висвітленні наукових підходів щодо вирішення питання професійної компетентності, теоретичному обґрунтуванні складових професійної компетентності, конкретизації та науковому обґрунтуванні сутності поняття «професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу», теоретичному окресленні спрямованості процесу формування професійної компетентності у майбутніх вихователів на основі сучасних пріоритетів щодо організації навчання у внз.

Виклад основного матеріалу статті. У сучасних соціально-економічних умовах одним із основних завдань вищої школи є підготовка компетентного, кваліфікованого, «гнучкого», мобільного, творчого, конкурентноспроможного фахівця, що матиме високий рівень успішності у професійній самореалізації, кар'єрі. Більшість видів сучасної трудової діяльності передбачає готовність спеціаліста до вирішення неординарних, неалгоритмізованих завдань, успішне розв'язання яких часто залежить від правильності оцінки ситуації і вибору оптимальної стратегії дій. Можна стверджувати, що здатність розв'язувати проблемні ситуації є важливою професійною якістю, яка тією чи іншою мірою властива всім видам кваліфікованої праці. В цілому спрямованість підготовки майбутнього спеціаліста за своїм змістом має бути професійною.

Поняття «професія» визначається як основний рід занять, трудова діяльність. Одна і та ж діяльність може здійснюватися як в межах однієї професії, так і поза нею, а також в різних професіях. Професійна діяльність інтегрована, пов'язана з багатьма видами діяльності [3].

Професійна підготовка - це формування системи знань, умінь і навичок студентів, а також важливих і соціально значущих якостей особистості, набуття досвіду вирішення типових професійних завдань, формування професійної спрямованості особистості. А відтак, підготовка студентів повинна ґрунтуватися на синтетичному переході до професійної діяльності, що передбачає достатній рівень знань і професійної грамотності. Оцінюючи кваліфікацію спеціаліста, ми повинні враховувати: яку підготовку він отримав, чи відповідає ця підготовка сучасним вимогам, чи займається він самоосвітою, тобто чи поглиблює свої професійні знання і вміння.

Різні автори трактують поняття «професійна освіта» по-різному: як особистісні характеристики готовності до професійної діяльності (Р.Гуревич, О.Пєхота, М.Сергєєв, С.Сисоєва), компетентність (В.Воронцова, Г.Волновицький, В.Гайворонський, Г.Сєрікова), майстерність (І.Зязюн, В.Моргун, В.Орлов, В.Сластьонін), освіченість (В.Кудін, О.Кульчицька, О.Романовський) та професіоналізм (І.Бех, В.Михайлівський, Н.Ничкало, О.Отич).

У сучасній науці вироблено новий підхід до визначення професіоналізму. *Професіонал* розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний у проектуванні, утворенні та творчому перетворенні власної діяльності. Основними особливостями діяльності спеціаліста на сучасному етапі є комплексність та цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності та індивідуальної творчості. Формування цілісної системи професійно важливих якостей є головним у професійному становленні особистості, оскільки у такий спосіб визначаються можливості людини в професійній діяльності та придатність до неї [1].

педагогічну майстерність як інноваційну технологію, яка веде до підвищення якості освіти.

Висновки. Потреби суспільства загалом та навчально-виховного процесу зокрема потребують нових підходів до вирішення проблеми підготовки майстерного педагога. Зважаючи на це, у даній статті ми зробили спробу по-новому розкрити змістове наповнення майстерності педагога, охарактеризувавши такі її складові як: дидактичні здібності (а саме здатність до організації діалогічної взаємодії, активізацію пізнавального інтересу у навчальній діяльності), креативність (тобто творчі здібності), здатність до рефлексії у професійній діяльності.

Подальша теоретична і практична розробка даної проблеми допоможе їй зайняти належне місце у практиці роботи вищої школи і стане важливим кроком на шляху до розуміння педагогічної майстерності як інноваційної технології підвищення якості освіти.

Література:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; за ред.. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

3. Кондратець І. Формування професійної рефлексії у педагогів / Інна Кондратець // Практичний психолог: Дитячий садок. – 2013. – № 3.

4. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С.О. Сисоєва, А.М.Алексюк, П.В.Воловик та ін; за заг. ред. С.О. Сисоєвої. – Полтава: АСМІ, 2006. – 230 с.

5. Тур Р.Й. Педагогічна рефлексія - основа формування творчого саморозвитку особистості / Р.Й. Тур // Управління школою. – Харків, 2004. – № 13. – С. 17-24

6. Федорчук В.В Формування творчої уяви та фантазії майбутнього вчителя на заняттях з основ педагогічної майстерності / В.В.Федорчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол. Мороз О.Г., Гузій Н.В. та ін. – Вип.1 (11). – К.: НПУ, 2004. – С. 231-236.

References:

1. Dy`chkivs`ka I.M. Innovacijni pedagogichni texnologiyi : [navchal`ny`j posibny`k] / Ilona My`kolayivna Dy`chkivs`ka. – K.: Akademvy`dav, 2004. – 352 s.

2. Zyazyun I.A. Pedagogichna majsternist`: Pidruchny`k / I.A. Zyazyun, L.V. Kramushhenko, I.F.Kry`vonos ta in.; za red.. I. A. Zyazyuna. – K.: Vy`shha shkola, 1997. – 349 s.

3. Kondratecz` I. Formuvannya profesijnoyi refleksiyi u pedagogiv / Inna Kondratecz` // Prakty`chny`j psy`xolog: Dy`tyachy`j sadok. – 2013. – # 3.

4. Sy`soyeva S.O. Pedagogichni texnologiyi u neperervnij profesijnij osviti: monografiya / S.O. Sy`soyeva, A.M.Aleksyuk, P.V.Volovy`k ta in; za zag. red. S.O. Sy`soyevoyi. – Poltava: ASMI, 2006. – 230 s.

5. Tur R.J. Pedagogichna refleksiya - osnova formuvannya tvorchogo samorozvy`tku osoby`stosti / R.J. Tur // Upravlinnya shkoloyu. – Xarkiv, 2004. – # 13. – S. 17-24

6. Fedorchuk V.V Formuvannya tvorchoyi uyavy` ta fantaziyi majbutn`ogo vchy`telya na zanyattyax z osnov pedagogichnoyi majsternosti / V.V.Fedorchuk //

Naukovy`j chasopy`s Nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni M.P.Dragomanova. Seriya 16. Tvorcha osoby`stist` uchy`telya: problemy` teoriyi i prakty`ky`: Zbirny`k naukovy`x pracz` / Red. kol. Moroz O.G., Guzij N.V. ta in. – Vy`p.1 (11). – K.: NPU, 2004. – S. 231-236.

Педагогіка

УДК 372.46 (410) “19” – “20”

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов Заблоцька Любов Михайлівна
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПРЕДМЕТИ МОВНОГО ЦИКЛУ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Анотація. У **с**татті розглядаються особливості реалізації предметів мовного циклу у початкових школах Великої Британії в умовах сучасного реформування шкільної освіти. У даному дослідженні здійснено огляд науково-педагогічної літератури, присвяченої сучасним тенденціям розвитку мовної освіти у початкових школах Великої Британії, а також проаналізовано програми, стратегії та ініціативи уряду Великої Британії, що стосуються забезпечення умов для розвитку мовної компетенції учнів**.**

Ключові слова: предмети мовного циклу, початкові школи, Велика Британія, реформування, шкільна освіта, мовна компетенція

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реализации предметов языкового цикла в начальных школах Великобритании в условиях современного реформирования школьного образования. В данном исследовании осуществлен обзор научно-педагогической литературы, посвященной современным тенденциям развития языкового образования в начальных школах Великобритании, а также проанализированы программы, стратегии и инициативы правительства Великобритании, касающиеся обеспечения условий для развития языковой компетенции учащихся.

Ключевые слова: предметы языкового цикла, начальные школы, Великобритания, реформирования, школьное образование, языковая компетенция

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of language-learning subjects’ implementation in primary schools of Great Britain in the course of the modern process of reformation of the school education. The examination of the scientific and educational literature on the contemporary trends in language education in primary schools of Great Britain has been done, as well as the analysis of programs, policies and initiatives of the UK Government regarding the provision of the necessary conditions for the development of primary schoolchildren’s language competence has been suggested in this study.

Key words: language learning subjects, primary school, Great Britain, the reformation, school education, language competence.

Вступ. Об’єктивний аналіз світового педагогічного досвіду й вивчення

competence, professional preparation, professional competence of the teacher preschool educational institution.

Вступ. Вимоги сьогодення (згідно з Державною національною програмою «Діти України», «Національною доктриною розвитку освіти в Україні», Законом України «Про дошкільну освіту»), практична реалізація оновленого Базового компонента дошкільної освіти, нової редакції програми «Дитина» (2012 р.) зобов’язують до пошуків сучасних підходів у підготовці педагогів для системи дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. Професійна компетентність має забезпечувати цілісну та професійну спрямованість всієї системи підготовки майбутнього вихователя, трансформуватись у системоутворююче ядро педагогічного стилю діяльності педагога нового типу, вихователя-професіонала та активізувати його потреби в самоосвіті й самовихованні упродовж життя. Сучасні концепції гуманістичної педагогіки, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходу спонукають до вирішення проблеми професійного становлення студента - майбутнього вихователя у світлі нинішніх вимог, з орієнтацією на суб’єкт-суб’єктну взаємодію педагога і вихованця.

У сучасній науці спостерігається багатовекторність досліджень проблеми професійної компетентності. Питанням удосконалення процесу професійної підготовки спеціалістів в умовах вищої школи присвячено низку наукових досліджень. У роботах таких учених-педагогів, як С.Архангельський, О.Борисова, Н.Брюханова, О.Гохберг, Г.Даниленко, С.Єлканов, С.Кубіцький, Л.Мамаєв, Н.Тализіна та ін., приділяється увага розвитку загальної методології професійної освіти. Розробці нових підходів до навчання майбутніх педагогів, моделюванню різних аспектів педагогічної діяльності, компетентнісного підходу присвячено праці Є.Аксьонової, Л.Богомолова, О.Овчарука та ін. Вчені Т.Браже, С.Будак, С.Вершловський, М.Галагузова, О,Добудько, М.Кабардов, І.Котов, В.Сричевський, В.Маслов, Т.Новикова, Р.Овчарова, Т.Саранцев, Л.Соломко, В.Стрельников, Н.Харитонова, О.Шиян наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення професійної компетентності педагога в умовах багаторівневої професійної освіти. Інші дослідники, такі як В.Беспалько, А.Вербицький, М.Кларін, Я.Коломинський, О.Падалка, П.Селевко пов’язують вирішення проблеми професійного розвитку з технологічною організацією навчання. Активізувалися дослідження технології та об’єктивного визначення ефективності процесу підготовки спеціаліста (Л.Малаканова, І.Бех, О.Якубович), інформативної освіти та підготовки педагога в сфері використання інформаційних технологій (К.Баханов, І.Богданова, В.Буряк, О.Кіяшко, Н.Кондратенко, Е.Полат). Значний інтерес у контексті обраного нами аспекту вивчення мають праці І.Дичківської, О.Кононко, К.Крутій, О.Левицької, Г.Бєлєнької, Т.Поніманської.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування професійної компетентності у процесі підготовки педагогів у вищих навчальних закладах є актуальною. Водночас стан її вирішення щодо підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчує потребу подальшого вивчення. Зокрема, ґрунтовного аналізу потребує детермінуюча роль провідної діяльності студентів - навчання - у формуванні їх професійної компетентності у вищому навчальному заклад.

Педагогіка

УДК 373.2.011.3 - 051
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки Сергеєва Валентина Федорівна
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки (м. Луцьк)

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті розглянуто сучасні аспекти проблеми формування професійної компетентності у процесі підготовки педагогів у вищій школі, зокрема формування професійної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; окреслено наукові підходи щодо визначення змісту професійної компетентності, її складових, сутності професійної підготовки, особливостей професійного становлення особистості педагога-вихователя; конкретизовано та науково обґрунтовано сутність поняття «професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу».

Ключові слова: майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, професійна підготовка, професійна компетентність, професійна педагогічна компетентність, структурні компоненти педагогічної компетентності, професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу.

*Аннотация***.** В статье рассмотрено современные аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки педагогов в высшей школе, в частности формирование профессиональной компетентности у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений; очерчено научные подходы определения содержания профессиональной компетентности, её составляющих, сущности профессиональной подготовки, особенностей профессионального становления личности педагога-воспитателя; конкретизировано и научно обосновано сущность понятия «профессиональная компетентность воспитателя дошкольного образовательного учреждения».

*Ключевые слова***:** будущие воспитатели дошкольных образовательных учреждений, профессиональная компетентность, профессиональная педагогическая компетентность, структурные компоненты педагогической компетентности, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Annotation. he article considers the aspects of the problem of formation of professional competence in the process of training teachers in higher education, in particular the formation of professional competence of future teachers of pre-school educational institutions; scientific approaches to determining the content of professional competence, its components, in essence, training, features of professional development of a teacher-educator; specific and scientifically proved the essence of the concept of "professional competence of the teacher preschool educational institution".

Key words: future educators of preschool educational institutions, professional competence, pedagogical competence, structural components of pedagogical

стану, тенденцій розвитку зарубіжної освіти є надзвичайно актуальним в умовах сьогодення, коли відбувається процес інтеграції України у загальносвітову спільноту. Освітні реформи прогресивних країн світу націлені на забезпечення якісної і доступної освіти, на виховання особистості, яка б могла гнучко й креативно мислити, обираючи ефективні способи розв'язання проблем, була б ініціативною, активною. Значною мірою розробка вітчизняної концепції освіти в означеній галузі орієнтується на досвід високорозвинутих країн, і, насамперед, членів Європейського Союзу, одним з лідерів якого є Велика Британія. В умовах багатомовного суспільства Європи вивчення предметів лінгвістичного циклу перетворюється на важливий чинник опанування мовою як засобом спілкування і пізнання.

Результати аналізу досліджень учених України в руслі компаративістики дають підстави стверджувати, що науковці зосереджували увагу на широкому спектрі теоретичних проблем: сучасні тенденції виховання та освіти в розвинених країнах світу (О. Алексєєва, М. Євтух, Т. Левченко); стратегії розвитку шкільної освіти в зарубіжних країнах (А. Сбруєва); розвиток змісту освіти в зарубіжних країнах (Г. Єгоров, Н. Лавриченко); становлення і розвиток системи освіти Великої Британії (Г. Алексевич, О. Волков, В. Лапчинська).

Важливе значення для порушеної теми мають результати досліджень про розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в контексті європейської шкільної освіти, навчання іноземних мов у британських навчальних закладах (М. Базуріна, Н. Білокінна, О. Першукова); організацію оцінювання, моніторинг навчальних досягнень учнів (О. Локшина, О. Овчарук); мовну освіту в середніх та вищих навчальних закладах Великої Британії (О. Кузнецова); навчання письмового мовлення в системі навчання і виховання учнів у школах Англії (Л. Бобилева) та ін.

Освіта Британії традиційно вирізняється своїми високими показниками і вагомими науковими досягненнями. У працях Дж. Бріттона (J. Britton), Дж. Джонсон (J. Johnstone), Т. Іванса (T. Evans), С. Кларка (S. Clarke), Г. Пальмера (H. Palmer), С. Пратора (C. Prator), П. Стівенса (P. Stevens), Г. Уіддоусон (H. Widdowson), Д. Уілкінс (D. Wilkins) та ін. доведено ефективність та перспективність розроблених технологій навчання мов не лише у Великій Британії, а й поза її межами.

За результатами аналізу джерелознавчих матеріалів можемо стверджувати, що в педагогічній теорії й практиці Великої Британії накопичено значний досвід щодо навчання рідної та іноземних мов. З огляду на це, аналіз британського досвіду мовної підготовки учнів початкових шкіл в умовах багатомовності країн ЄС та Європи, розглядаємо актуальним для вітчизняної освіти на сучасному етапі її реформування.

Мета даної публікації – здійснити аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої сучасним тенденціям розвитку мовної освіти у початкових школах Великої Британії а також дослідити *стратегії, програми й ініціативи* уряду Великої Британії, спрямованих на забезпечення мовної освіти учнів**.**

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі метою мовної освіти є розвиток мовної особистості в її комунікативному, прагматичному і когнітивному аспектах. Міжнародні експерти, представники країн Євросоюзу й учасники Лісабонської конференції (2001 р.) запропонували

вісім ключових компетентностей для навчання впродовж життя, а саме:

1) спілкування рідною мовою («communication in the mother tongue»);
2) спілкування іноземною мовою («communication in a foreign language»);
3) фундаментальні математичні навички і лічба;
4) ІКТ – навички та використання інформаційно-компютерних технологій;
5) вміння навчатись;
6) міжособистісні й соціальні навички;
7) підприємницькі навички;
8) загальна культура [3, с. 190].

Формування мовної компетенції розпочинається у початковій школі й реалізується через зміст навчальних програм та підручників, що передбачає засвоєння учнями молодшого шкільного віку базової системи знань про мову, внаслідок чого удосконалюються їхні лексичні, фонетичні, граматичні та синтаксичні знання та уміння.

На підставі аналізу нормативно-правових та законодавчих актів, «нами виокремлено такі періоди розвитку початкової освіти у Великій Британії у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст.:

- реалізація положень Закону Батлера 1944–1964 рр. (заміна елементарних шкіл початковими, дискримінаційний відбір випускників початкової школи до середніх шкіл; публікація міністерством освіти і науки книги «Початкова освіта. Пропозиції для міркування для учителів та всіх, хто працює у початковій школі» («Primary Education. Suggestions for the consideration of teachers and others concerned with the work of Primary Schools, 1959»);
- зміни і реформування освіти 1965–1968 рр. (унаслідок публікації доповіді Плауден «Діти і їхні початкові школи»(«Children and their Primary Schools») переглянуто зміст та методи навчання; домінування педоцентризму й прагматизму в навчальному процесі);
- невдоволення падінням освітніх стандартів із грамоти (дискусії стосовно уніфікації навчальних планів 1969–1987 рр.);
- ухвала Національного курікулуму і його удосконалення (1988–1997 рр.);
- модернізаційний – застосування інноваційних підходів у навчанні та його комп'ютеризація; фокусування на позитивній атмосфері – насолода від навчання; індивідуальна робота учнів; підготовка до впровадження іноземних мов у всіх початкових школах Великої Британії (1998–2010 рр.)» [1, с.50-51].

У зв'язку із посиленням впливу мовної освіти у контексті глобальних трансформацій в Європі й ухвала Радою Європи низки стратегічних документів щодо мовної освіти, а саме: «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2003); «Вивчення мови у ранньому віці» (2003); «Європейське мовне портфоліо» (2004), та ін. – усе це вплинуло на освітню політику британського уряду, стратегічним завданням якої стало поліпшення якості освіти.

Задля досягнення загальноєвропейських освітніх стандартів у ХХІ ст. у чотирьох країнах Сполученого королівства ухвалено низку документів, які стосувалися вивчення предметів мовного циклу : «Мови беруться до уваги» («Languages Count», Уельс, 2002); «Мовна стратегія для Англії» («Language Strategy for England», 2002); «Зразковість та задоволення: стратегія для початкових шкіл» («Excellence and Enjoyment – A Strategy for Primary Schools», 2003); «Стратегічний план для освіти» («Strategic Plan for Education», Північна

5. Zy`mnyaya Y`.A. Klyuchevыe kompetency`y` — novaya parady`gma rezul`tata obrazovany`ya // Vыsshee obrazovany`e segodnya. # 5. 2003.

6. Raven Dzhon. Kompetentnost` v sovremennom obshhestve. Vыyavleny`e, razvy`ty`e y` realy`zacy`ya. — M., 2002. (angl. 1984).

7. Zy`mnyaya Y`.A. Socy`al`naya rabota kak professy`onal`naya deyatel`nost` // Socy`al`naya rabota / Otv. red. Y`.A. Zy`mnyaya. Vыp. #2. — M., 1992.

8. Delor Zh. Obrazovany`e: sokrытoe sokrovy`shhe. UNESCO, 1996.

9. Vyazovova E.V. Formy`rovany`e kogny`ty`vnoj kompetentnosty` u uchashhy`xsya na osnove al`ternaty`vnogo vыbora uchebnыx dejstvy`j (na pry`mere obucheny`ya matematy`ke): avtoreferat na soy`skany`e uchenoj stepeny` kandy`data pedagogy`chesky`x nauk. – Ekatery`nburg, 2007. – 22 s.

10. Potany`na O.V. Kogny`ty`vnaya kompetency`ya budushhego y`nzhenera: sushhnost`, struktura, soderzhany`e // Vestny`k Bashky`rskogo uny`versy`teta. Razdel «Pedagogy`ka y` psy`xology`ya». – 2009. – T. 14. – # 1. – S. 298–301.

11. Tabachenko T.S. Problemы kogny`ty`vnogo obucheny`ya v pedagogy`cheskom obrazovany`y` / SPO. – #2, 2007, s. 2-4

12. Solso R.L. Kogny`ty`vnaya psy`xology`ya. M.: Try`volla, 1996.

13. Bershadsky`j M.E. Kogny`ty`vnыe smыslы obrazovany`ya / Shkol`nыe texnology`y`, # 5, 2005, s.13-17.

14. Najsser U. Poznany`e y` real`nost`. Smыsl y` pry`ncy`pы kogny`ty`vnoj psy`xology`y`. Blagoveshhensk: BGK y`m. Y`.A. Boduэna de Kurtenzy`. – 1998

15. Bershadsky`j M.E. Kogny`ty`vnaya obrazovatel`naya texnology`ya: postroeny`e kogny`ty`vnoj modely` uchashhegosya y` ee y`spol`zovany`e dlya proekty`rovany`ya uchebnogo processa / Shkol`nыe texnology`y`. - # 5, 2005, s.73 - 83

16. Bory`sova Yu.V. Dy`fferency`acy`ya obucheny`ya fy`zy`ke na osnove ucheta kogny`ty`vnыx sty`lej uchashhy`xsya: avtoreferat na soy`skany`e uchenoj stepeny` kandy`data pedagogy`chesky`x nauk. – Ny`zhny`j Novgorod, 2004

17. Bershadsky`j M.E. Kogny`ty`vnыe smыslы obrazovany`ya / Shkol`nыe texnology`y`. - # 5, 2005, s.13-17

18. Gal`pery`n P.Ya. O metode poэtapnogo formy`rovany`ya umstvennыx dejstvy`j // "Voprosы psy`xology`y`". – M., 1969, # 1.

19. Zabalueva A.Y`. Ocenka uchebno-poznavatel`noj kompetency`y` studentov vuza. // Y`zvesty`ya TTY` YuFU. Tematy`chesky`j vыpusk «Psy`xology`ya y` pedagogy`ka». – Taganrog: Y`zd-vo TTY` YuFU, 2009. # 1. – 258 s. – S. 120-124.

4. Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект. Монография. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 232 с.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2003.

6. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002. (англ. 1984).

7. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность // Социальная работа / Отв. ред. И.А. Зимняя. Вып. №2. — М., 1992.

8. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996.

9. Вязовова Е.В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий (на примере обучения математике): автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.

10. Потанина О.В. Когнитивная компетенция будущего инженера: сущность, структура, содержание // Вестник Башкирского университета. Раздел «Педагогика и психология». – 2009. – Т. 14. – № 1. – С. 298–301.

11. Табаченко Т.С. Проблемы когнитивного обучения в педагогическом образовании / СПО. – №2, 2007, с. 2-4

12. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М.: Триволла, 1996.

13. Бершадский М.Е. Когнитивные смыслы образования / Школьные технологии, № 5, 2005, с.13-17.

14. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртензи. – 1998

15. Бершадский М.Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и ее использование для проектирования учебного процесса / Школьные технологии. - № 5, 2005, с.73 - 83

16. Борисова Ю.В. Дифференциация обучения физике на основе учета когнитивных стилей учащихся: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Нижний Новгород, 2004

17. Бершадский М.Е. Когнитивные смыслы образования / Школьные технологии. - № 5, 2005, с.13-17

18. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // "Вопросы психологии". – М., 1969, № 1.

19. Забалуева А.И. Оценка учебно-познавательной компетенции студентов вуза. // Известия ТТИ ЮФУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. № 1. – 258 с. – С. 120-124.

References:

1. Zy`mnyaya Y`.A. Klyuchevыe kompetentnosty` kak rezul`taty`vno-celevaya osnova kompetentnostnogo podxoda v obrazovany`y` / Y`.A. Zy`mnyaya. – M. Y`ssledovatel`sky`j centr problem kachestva podgotovky` specy`aly`stov, 2004. – 122 s.

2. V.S. Mes`kov, A.A. Mamchenko. Kogny`ty`vno-kompetentnostnaya parady`gma obrazovany`ya // Shkol`nыe texnology`y` # 3 — 2011. — S. 47 - 62.

3. Bulky`n A.P. Poznany`e – nay`vыsshy`j affekt: Eshhe raz o kogny`ty`vnoj kompetency`y`. Problemы sovremennogo obrazovany`ya # 4 - 2013 s.54 http://www.pmedu.ru 51

4. Vorovshhy`kov S.G. Razvy`ty`e uchebno-poznavatel`noj kompetentnosty` starsheklassny`kov: upravlenchesky`j aspekt. Monografy`ya. – M.: APK y` PPRO, 2006. – 232 s.

Ірландія, 2006); «Національна інформація щодо системи грамоти в Шотландії» («A National Information Literacy Framework Scotland», 2008) та ін.

20 січня 2011 р. Департамент освіти Великої Британії оголосив процедуру перегляду й удосконалення Національного курикулуму Англії та Уельсу для початкової та середньої ланки школи. Доцільність реформування системи освіти зумовлена необхідністю підняти освіту на значно вищий щабель конкурентності у світі. Це і було основною причиною, що спонукала британський уряд переглянути існуючий Національний курикулум (1997). Окрім того, за результатами досліджень Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) та міжнародних програм PISA й PIRLS за рівнем грамотності британська освіта перемістилася із 7-го на 17-те місце.

Для більшості учнів початкових шкіл Національний курикулум набере чинності вже з вересня 2014 р. (окрім учнів 2 і 6 року навчання, які продовжуватимуть вчитися за старим Навчальним планом у зв'язку із переходом на вищий ключовий рівень). Новий курикулум призначений для усіх державних шкіл Англії й орієнтується на раніше прийняті аналогічні навчальні плани в Шотландії та Уельсі у 2010 і 2008 рр.

Міністр освіти Великої Британії Майкл Ґав, даючи інтерв'ю газеті «The Independent» про основні напрямки діяльності уряду в освітній галузі, наголосив на тому, що нова реформа шкільної освіти буде «масштабною і жорсткою». Він зауважив, що «реформа – це завжди нелегкий шлях побудови кращої системи в умовах обмеженого фінансування та подолання відставання країни за загальноосвітнім рівнем відповідно до світових показників; відходу від бюрократизму та повернення поваги й визнання компетентності учителів. Відповідно уряд повинен наполегливо працювати, пам'ятаючи, що головне завдання – це виховання наступної генерації» [5].

Майкл Ґав зазначає, що «завдання уряду полягає не у тому, щоб порівнювати колишні темпи розвитку та досягнення в освіті, а з'ясувати, як виглядає британська освітня система на тлі світових та загальноєвропейських стандартів виробити план дій у напрямку покращення з урахуванням національних інтересів, оскільки в глобальному масштабі людство прогресує в усіх сферах – економіці, технологіях, освіті [5].

Професор Р.Александер (R.Alexander), який займається дослідженням проблемами початкової школи впродовж 40 років, назвав новий навчальний план для початкових шкіл Англії «кроком назад» й «педагогічно недоречним». Він стверджує, що новий курикулум означатиме «дворівневість навчальної програми», яка виявлятиметься у тому, що «навчальне навантаження на такі обов'язкові предмети як англійська мова та математика збільшиться за рахунок необов'язкових предметів». На його думку, «початкова школа повинна не тільки навчити грамоті та лічбі, а й закласти основи природничих і гуманітарних наук, мистецтва, дизайну і т.д., адже вони є дуже важливими у вихованні маленьких дітей» [7].

Новий національний курикулум покликаний забезпечити учнів тільки необхідними знаннями, надати школам і вчителям більше свободи у виборі найефективніших засобів та методів навчання, а також розширити кількість предметів. На відміну від попереднього навчального плану у новому зміст навчальних програм є ускладненим, насиченим й більш конкретизованим; чітко визначається об'єм навчального матеріалу, основні правила, які треба

опрацювати в процесі навчання усіх предметів, у тому числі й предметів мовного циклу.

Примітно й те, що новий курикулум закликає школи і вчителів виважено підходити до навчання дітей, для яких англійська мова не є рідною з тим, щоб уникнути перешкод у процесі засвоєння ними навчального матеріалу. Зазначається, що: «Вчителі повинні зважати на дітей, для яких англійська мова не є рідною. З метою забезпечення успішності необхідно враховувати й такі фактори, як: вік учня, період перебування у країні, попередній навчальний досвід й здібності до вивчення іноземних мов <…> Задля цього пропонується планувати і здійснювати навчання таким чином, щоб такі учні могли успішно працювати під час вивчення усіх предметів» [4].

На кожному ключовому етапі шкільної освіти учням пропонуються для вивчення предмети, передбачені Національним курикулумом (2014). Щодо початкової школи, то згідно із цим документом тут передбачено всього три предмети для обов'язкового вивчення (core subjects), серед яких: англійська мова (державна), математика та природознавство, а також дев'ять базових для певного ключового етапу (non-core foundation subjects): мистецтво та дизайн, громадянська освіта, інформатика, географія, музика, фізичне виховання і дизайн та технології, іноземні мови, історія. Такі предмети як іноземна мова, фізичне виховання й громадянська освіта, які були рекомендованими предметами з 2001/ 2002 рр. й кожна школа сама вирішувала доцільність запровадження цих предметів, як бачимо у новому національному курикулумі, увійшли до переліку базових предметів.

Початкова школа традиційно розглядається як база для подальшої освіти. На неї покладається завдання, яке належить початковій освіті, – сформувати в учнів основні навички читання, письма, мовлення і лічби. При вивченні англійської мови як обов'язкового предмету, згідно із Національним курикулумом 2014, основний акцент робиться на опануванні учнями початкових шкіл якісними знаннями та навичками з фонетики, лексики та граматики. У зв'язку із цим навчальна програма пропонує чіткий перелік обов'язкових завдань, орфографічних, лексичних й граматичних правил для опрацювання відповідно до кожного року навчання.

Вчителі покликані розвивати мовну компетенцію учнів шляхом збагачення їхнього словникового запасу, заохочення школярів до читання як у класі, так і у позакласний час. «Учні повинні вміти складати структуровані описи та пояснення, застосовуючи при цьому прийоми роздумування, припускання й вивчення проблеми. Це дозволить їм чітко висловлювати думку, а також логічно й послідовно викладати власні ідеї на письмі. Вільне володіння англійською мовою є необхідним фундаментом для успіху з усіх предметів» [4].

Особливий наголос робиться на розвитку усних мовленнєвих навичок. У курикулумі зазначається, що «учні повинні вміти говорити чітко, висловлюючи власну думку впевнено, використовуючи при цьому літературну англійську мову; навчитися виділяти основну ідею; вміти будувати запитання, щоб обмінюватися думками; оцінювати ідеї інших; обирати відповідну лексику для ефективної комунікації й бути готовими брати участь у інтерактивному навчанні, презентаціях, діалогах, рольових іграх, інсценізаціях тощо [4].

Навчальний предмет «Сучасні іноземні мови» входить поки що до числа необов'язкових предметів. Майже 97% шкіл забезпечують навчання іноземної мови (переважно французької) ще з 2010 р. для учнів другого ключового етапу,

чтобы в его сознании существовали когнитивные схемы, способствующие каждой применяемой процедуре. Если эти схемы отсутствуют, то способ получения новой информации обучаемым понят быть не может» [15, с.75].

Также важным понятием когнитивной психологии является представление о когнитивных стилях. Когнитивные стили - это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании и оценивании происходящего. Хотя эти понятия не связаны с учебной деятельностью, и они не определяют способности, эти характеристики надежно коррелируют с успешностью обучения [16].

Таким образом, технологии и методики, формирующие когнитивную компетентность, должны быть построены на использовании когнитивных схем и учитывать когнитивные стили обучаемых. Когнитивные схемы должны стать основой организации учебного процесса, отбора его содержания и выбора средств обучения. Если в сознании сформировалась ошибочная или же искаженная когнитивная схема, то восприятие информации из окружающей среды будет искажено. Значит, обучение можно определить как процесс формирования когнитивных схем, соответствующих тем видам информации, которые надо усвоить [17].

Одним из возможных решения этой проблемы может быть построение методики обучения на базе теории П.Я. Гальперина поэтапного формирования учебных действий [18]. По этой теории умственные действия формируются в несколько этапов. Каждый этап определяет некоторый набор действий, которые необходимо произвести для успешного овладения ими, причем этапы должны строго следовать друг за другом. При изучении учебной дисциплины должны создаваться условия, при которых закладываются основы формирования ключевых компетентностей. Для формирования когнитивной компетентности большое значение имеет изучение естественнонаучных дисциплин, так как при этом помимо усвоения знаний, умения и навыков, формируется мировоззрение, воспитываются нравственные качества, выявляются и реализуются скрытые потенциальные возможности обучаемых, происходит приобщение к поисковой и творческой деятельности [19].

Выводы. Когнитивная компетентность не может быть дана извне, ее формирование, как и проявление, возможно только в деятельности. Технологии и методики, определяющие своей целью формирование когнитивной компетентности, должны быть основаны на деятельностном подходе, использовать когнитивные схемы и учитывать когнитивные стили обучаемых.

Дальнейшее исследование будет направлено на разработку методики формирования когнитивной компетентности будущих инженеров-педагогов.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 122 с.

2. В.С. Меськов, А.А. Мамченко. Когнитивно-компетентностная парадигма образования // Школьные технологии № 3 — 2011. — С. 47 - 62.

3. Булкин А.П. Познание – наивысший аффект: Еще раз о когнитивной компетенции. Проблемы современного образования № 4 - 2013 с.54 http://www.pmedu.ru 51

Особенностью всех ключевых компетенций является то, что они основываются на когнитивных умениях – умениях самостоятельно приобретать знания, а также планировать собственную самообразовательную деятельность. Поэтому при рассмотрении состава ключевых компетентностей многие авторы на первый план помещают компетенцию самостоятельной познавательной деятельности (А.А. Пинский, И.А. Зимняя), познавательная (гностическая) компетенция (Е. Ф. Зеер) или учебно-познавательная компетентность (Т. В. Иванова, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской). Все эти перечисленные компетенции можно объединить в одно более широкое понятие когнитивной компетенции. С одной стороны, эта компетентность базируется на когнитивных умениях и относится к самостоятельной познавательной деятельности, с другой стороны она распространяется не только на учебный процесс, но и на всю сферу познания в целом [9].

Таким образом, когнитивная компетентность является необходимым основанием для формирования иных компетентностей, содержащих знаниевую компоненту, в том числе и ключевых. С другой стороны, вопрос формирования когнитивной компетентности включает в себя психологический и педагогический аспекты, причем педагогическая сторона вопроса должна выстраиваться на закономерностях когнитивной психологии с учетом представления о когнитивных стилях конкретных обучаемых.

Проблема формирования когнитивной компетентности инженеров-педагогов уже длительное время исследуется психолого-педагогической наукой. Анализ литературы показал, что существует несколько вариантов определения понятия «когнитивная компетентность». Так, Е.В. Вязовова определяет когнитивную компетентность учащихся как «владение учеником совокупностью компетенций в сфере самостоятельной репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности, соотнесённой с объектами реальной действительности» [9, с.18]. О.В. Потанина рассматривает когнитивную компетенцию как «результат образования, при котором уровень подготовленности обучаемого позволяет иметь способности к развитию познавательной деятельности в профессиональной, личной и общественной жизни, самоорганизации и саморазвитию; готовность к постоянному повышению образовательного уровня; потребность в актуализации своего личностного потенциала, демонстрировании рефлексии и самостоятельном приобретении новых знаний и умений» [10, с. 301].

Формирование когнитивной компетентности возможно различными методами и средствами, в том числе, используя и совершенствуя уже существующие педагогические технологии. Когнитивная технология является одной из них [11]. Эта технология, базируется на положениях когнитивной психологии которая изучает познавательные процессы с точки зрения процесса информационного обмена между человеком и средой [12, 13].

Основой когнитивной психологии является представление о когнитивных схемах и когнитивных стилях обучаемых. Человек воспринимает информацию с помощью доступных ему когнитивных схем. В случае отсутствия таких схем информация человеком не воспринимается, либо искажается. Когнитивные схемы «формируются в процессе обучения в течение всей жизни, поэтому «опыт, знания, навыки воспринимающего оказывают критическое влияние на полноту восприятия реальных предметов и событий» [14, с. 10]. Для встраивания новой информации, в систему знаний обучаемого «необходимо,

яким виповнилося 7 років. Однак у деяких школах іноземна мова вивчається додатково у позакласних клубах.

Для багатьох шкіл є проблемним знайти час у напруженому розкладі занять й тому іноземні мови вивчаються під час ранкової реєстрації, святкування дня народження, перерв. Управлінням з питань кваліфікацій та навчального плану (QCA) було розроблено схеми з навчання іноземних мов для учнів 2 ключового етапу. Цими схемами послуговуються вчителі іноземних мов як у державних, так і у приватних школах Великої Британії. Вважається, що у процесі навчання учні повинні прогресувати у такій послідовності: прослуховування – читання – письмо. У схемах навчальний матеріал розподілений на 10 сегментів, кожен з яких поділений на кілька розділів. Школярам пропонуються презентації, мультфільми, невеликі за обсягом тексти, вправи на відповідність, фото-оповідання, інтерактивні ігри, тощо.

Все ще існує багато проблем, пов'язаних із вивченням іноземних мов у початковій школі, з-поміж яких на першому місці – брак кваліфікованих учителів. За спостереженнями О. Локшиної, «до проведення уроків залучаються вчителі-неспеціалісти, які не володіють методикою навчання іноземних мов але бодай деякою мірою знають ту чи іншу іноземну мову. Майже 23 % учительського штату володіють іноземною мовою на рівні загальноосвітньої школи; 8 % з них, можливо, взагалі не володіють мовою» [2, с. 123].

Міністр освіти Великої Британії М. Ґав у своєму інтерв'ю «Guardian» висловлює свою власну позицію стосовно навчання іноземних мов у початкових школах. Піддаючи критиці «збочену гордість» британців у ставленні до іноземних мов, він зауважує, що іноземні мови повинні вивчатися у початкових школах дітьми, яким виповнилося 5 років, так як це робиться в інших розвинутих країнах. У деяких британських школах вже відбувається навчання п'ятирічних дітей мові – і це, можливо, потрібно поширити по всій країні. Вивчення іноземної мови і разом із нею й культури, безперечно, є корисним; це сприяє розвитку уяви, творчості й культурного світогляду учнів» [6].

Тож згідно з Національним курикулумом 2014 р. іноземні мови мають стати обов'язковим предметом, а 11-річні учні повинні досягнути високих стандартів як письмової так і усної однієї із іноземних мов (французької, іспанської, німецької, італійської, китайської) або класичних мов (латинської, грецької).

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що реформування у сфері початкової освіти спрямоване на досягнення кращих показників учнями британських шкіл на міжнародному рівні. Закономірно, що англійська мова посідає домінуючу позицію у навчальних програмах початкових шкіл і розглядається як основний фактор формування системи основних понять, засвоєння знань з інших дисциплін.

Істотно інший підхід окреслився щодо вивчення «Сучасних іноземних мов» у початковій школі: посилилися вимоги до рівня підготовки школярів. Вивчення предмету "Сучасні іноземні мови" поряд із обов'язковими загальноосвітніми предметами забезпечить рівність з іншими розвинутими європейськими країнами, що давно використовують практику раннього навчання. Щодо **перспектив подальших розвідок** у цьому напрямку, то необхідним є вивчення матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення мовної освіти.

Література:

1. Заблоцька Л.М. Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині XX ст. – початку XXI ст.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Заблоцька Любов Михайлівна. – Ів. Франківськ., 2010. – 284 с.

2. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики / [під ред. О. І. Локшиної]. – К.: К.І.С., 2004. – 160 с.

3. Н. Ремезовська Реформування шкільної освіти у Великій Британії в контексті європейських і світових тенденцій // Порівняльно-педагогічні студії. - №3-4, 2010. – С. 190-197

4. DfE (2013) National Curriculum. Available at: http://www.education.gov.uk/curriculum.

5. Education Secretary Michael Gove outlines 'formidable' school reforms. The Independent. September 6, 2010. Available at: http://www.independent.co.uk/news/education.

6. M.Gove creating 'new Victorian' curriculum for primary schools, says professor who led massive review into sector/ The Independent. September 24, 2013. Available at: http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/michael-gove-creating-neo-victorian-curriculum-for-primary-schools

7. M.Gove. I've upset schools, reform isn't easy. Express. July 11, 2010. Available at: http://www.express.co.uk/posts/view/18621

References:

1. Zablots'ka L.M. Dydaktychni osnovy movnoyi pidhotovky uchniv u pochatkovykh shkolakh Velykoyi Brytaniyi v druhiy polovyni XX st. – pochatku XXI st.: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Zablots'ka Lyubov Mykhaylivna. – Iv. Frankivs'k., 2010. – 284 s.

2. Lokshyna O. I. Monitorynh yakosti osvity: stanovlennya ta rozvytok v Ukrayini: rekomendatsiyi z osvitn'oyi polityky / [pid red. O. I. Lokshynoyi]. – K.: K.I.S., 2004. – 160 c.

3. Н. Ремезовська Реформування шкільної освіти у Великій Британії в контексті європейських і світових тенденцій // Порівняльно-педагогічні студії. - №3-4, 2010. – С. 190-197

4. DfE (2013) National Curriculum. Available at: http://www.education.gov.uk/curriculum.

5. Education Secretary Michael Gove outlines 'formidable' school reforms. The Independent. September 6, 2010. Available at: http://www.independent.co.uk/news/education.

6. M.Gove creating 'new Victorian' curriculum for primary schools, says professor who led massive review into sector/ The Independent. September 24, 2013. Available at:http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/michael-gove-creating-neo-victorian-curriculum-for-primary-schools

7. M.Gove. I've upset schools, reform isn't easy. Express. July 11, 2010. Available at: http://www.express.co.uk/posts/view/18621

Развитие компетентности – процесс, который «не заканчивается однажды по причине её окончательной сформированности, он не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к решению» [4].

Для определения, какие именно компетенции можно считать ключевыми, рассмотрим этапы формирования компетентностного подхода в образовании.

Представление об ориентированном на компетенции образовании (competence-based education — CBE) начало формироваться в 70-х годах прошлого столетия в Америке на основе предложенного Н. Хомским в 1965 году понятия «компетенция» применительно к теории языка. Анализ работ по проблемам компетенции и компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволил условно выделить три этапа становления CBE-подхода в образовании [5].

Первый этап — 1960-1970 гг. — характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», впервые встает вопрос о разграничении понятий компетенции и компетентности, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс) [1].

Второй этап — 1970-1990 гг. — категории компетенция и компетентность используются в теории и практике обучения языку, профессионализма в управлении, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятий «социальные компетенции и компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 году, дается развернутое толкование компетентности [6]. По Дж. Равену компетентность «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, … некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной, … эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [6, с. 253]. При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» являются, по сути «мотивированными способностями» [6, с. 258]. Полный список 37 видов компетентностей по Дж. Равену приведен в статье И.А. Зимней [5, с. 36]. В этом списке на дифференцированной основе проведено рассмотрение видов компетентности, и при анализе широко используются такие понятия, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль». В этот период многие авторы начинают не только исследовать компетенции, выделяя от 3-х до 37 видов, но также и строить обучение, имея в виду ее формирование как конечного результата этого процесса (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская) [7].

Третий этап: отправной точкой является момент, когда в документах ЮНЕСКО обозначается круг компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [8, с. 37], определил, по сути, основные глобальные компетентности, на основе которые впоследствии были определены ключевые компетентности. В конечном счете ключевые компетентности могут быть сведены к следующим: поликультурная компетенция, социальная, коммуникативная, информационная и компетенция, определяющая способность к творческому решению задач.

Annotation. The questions of becoming of cognitive competence, approaches to determination of key jurisdictions, stages of forming of competence approach, problems of forming of cognitive competence of engineers-teachers, are considered in the article.

Key words: cognitive competence, forming of cognitive competence, jurisdictions, key jurisdictions, engineer-teacher.

Введение. По мере развития науки накапливается большое количество информации, усвоение которой обеспечивает продуктивность деятельности человека во всех сферах его бытия. При этом значимым является анализ самого процесса познания как способа усвоения информации, обучения и воспитания. Обучение становится эффективным только при условии правильно выбранных целей и возведении процесса познания в ранг одной из наивысших ценностей.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является краткий обзор научной литературы по проблеме становления когнитивно-компетентностного подхода в образовании и его формирование.

Изложение основного материала статьи. Знаниевая парадигма в течение длительного времени определяла образование и была достаточно эффективной для того, чтобы удовлетворять потребности развивающегося общества. Однако в 1970-х годах прошлого столетия стали набирать силу объективные процессы, которые, в конечном счете, привели к формированию постиндустриального информационного общества. Изменения в обществе инициировали переход к новой парадигме, которая определяется И.В. Зимней как «компетентностная парадигма» [1], В.С. Меськовым - как «когнитивно-компетентностная парадигма образования» [2].

Переход к новой концепции образования обусловлен индустриализацией и информатизацией общества, а также степенью внутренней свободы и «личной независимости» членов общества. Компетентностная парадигма не отвергает предыдущие концепции образования - она является их синтезом, динамичным развитием двух стратегий, дополненная представлением о приоритетном развитии личности обучаемого.

В базовых документах («Стратегия модернизации содержания общего образования» (2001) и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (2002)) компетентностный подход определяется как совокупность общих принципов определения целей образования (обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация, индивидуальности), отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. При этом и основной задачей, и основным результатом образования становится формирование у учащихся или студентов определенного набора ключевых компетентностей. Ключевые компетентности обладают интегративной природой, объединяя знаниевую, навыковую и личностную составляющую образования, на первый план выдвигается развитие самостоятельной личности, а результаты обучения определяются в деятельностной форме: умение решать задачи, анализировать закономерности, находить информацию, сравнивать объекты [3]. Ключевые компетенции могут быть сформированы лишь в опыте собственной деятельности, поэтому образовательная среда должна выстраиваться так, чтобы учащийся оказывался в ситуациях, способствующих становлению указанных компетенций.

Педагогика

УДК 371.124-055.2

Заячковский Владимир Михайлович
Винницкий областной институт последипломного
образования педагогических работников (г. Винница)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ПОТРЕБНОСТИ И ИХ УДОВЛЕТВОРЕНИЕ

Аннотация. В статье представлена роль последипломного педагогического образования в формировании информационно-технологической компетентности учителей и учеников. Очерчены закономерности использования ИКТ учениками и учителями, определено восприятие учениками и учителями собственных навыков в использовании ИКТ, знание правил поведения в Интернет-среде, а также выяснено, как соотносятся использование учителями ИКТ в школьном образовании и ученические ожидания относительно роли ИКТ в учебе и учении.

Ключевые слова: технологическая компетентность, последипломное педагогическое образование, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. In the article the role of , post-diploma pedagogical education is presented in forming of informatively-technological competence of teachers and students. Conformities to law of the use of ИКТ students and teachers are outlined, perception is certain by students and teachers of own skills in the use of ИКТ, knowledge of rules of behavior in an Internet-environment, and also it is found out how correlated the use by the teachers of ИКТ in school education and student's expectations in relation to the role of ИКТ in studies and studies.

Key words: technological competence, post-diploma education, informatively communication technologies.

Введение. В последнее время Министерство образования и науки объявило о введении электронных книг. Среди учителей и родителей то здесь, то там слышны протесты сторонников "традиционных" бумажных. Электронные учебники нового типа, созданные в форме дополнений на планшете, переносят учителя и ученика на абсолютно новый уровень взаимодействия. Кроме того, они способны не только повысить учебные возможности ученика, но и сохранить его физическое здоровье. Родители детей – учеников начальной школы хорошо знают вес школьного портфеля. И все же, невзирая на очевидные преимущества, электронные учебники и другие преимущества технологического прогресса не придут на помощь нашим детям, пока учителя будут "эмигрантами" в мире новейших технологий. Задание андрагогов развить у последних технологическую компетентность, которая включает знание, умение, навыки и поведенческие установки, направленные на использование новейших технологий не только на уровне "открытых уроков", а повседневно, по образу профессиональной жизни.

Отечественные тенденции и пути реализации компетентностного подхода в современном образовании исследовали ученые И. Бех, Н. Бибик, Л. Ващенко, Т. Локшина, Т. Овчарук, Л. Паращенко, Т. Пометун, О. Савченко и другие. Анализ литературы свидетельствует, что все больше ученых посвящают свои

исследования компетентностному подходу в образовании не только подрастающего поколения, но и взрослых, в частности учителей (В. Луговой, О. Слюсаренко, И. Зязюн, С. Максименко, О. Ляшенко, Р. Гуревич, М. Кадемия, О. Семеног и др.). Среди других компетентностей, по мнению ведущих ученых, значимой технологическая. Теоретический анализ понятия "информационно-комуникационно-технологическая компетентность" учителя осуществил С. Петренко [1], развитию информационно-технологической компетентности посвятила свой научный труд Л. Черникова [2], формирование технологической компетентности будущего учителя иностранного языка исследовала Л. Тишакова [3]. Все больше ученых склоняются к выводу о важности развития у тех, кто учит, технологической компетентности.

Формулировка цели статьи. Определение перспективы реализации компетентностного подхода, в частности, развитию технологической компетентности, в системе последипломного педагогического образования, как одного из эффективных средств повышения профессионального мастерства современных учителей.

Изложение основного материала статьи. Технологическую зрелость учителя можно определить как внутреннюю готовность к эффективному и ответственному использованию информационных и коммуникационных технологий, сформированность ожиданий от технологий для своих учебных и преподавательских потребностей. Это лежит в основе конструктивной деятельности в информационном обществе, и отсутствие компетенций в сфере этой создает риск социального аутсайдерства, а, следовательно, учебе детей на недостаточном для сегодняшнего времени уровни (процитируем Конфуция: "Не учите своих детей так, как учили вас, они живут в другие времена"). Компетенции, связанные с новейшими технологиями, важны как в контексте доступа к широкому спектру образования, так и функционирование рынка труда, и входят в список наиболее важных человеческих компетенций XXI века, так называемые, ключевые компетенции для ціложиттєвого учебы, среди которых: Украина – информационная компетентность [4], ЕС – компетентность в цифровых технологиях [5].

Почему технологическая компетентность и ее развитие является фундаментальной задачей профессионального образования? Во-первых, технологии широко распространены и сопровождают учеников каждый день, и чаще уже от роду. Во-вторых, наличие этих технологий, ученики воспринимают как что-то естественное продолжение контактов в реальном мире. В-третьих ученики не получают адекватной поддержки, чтобы использовать технологии мудро и увидеть в них поддержку в учебе, а не лишь развлечение. И здесь возникает проблема, которая стоит перед современным образованием: учить, развивать и поддерживать технологическую компетентность учителей. Эта компетентность является важным качеством специалиста, который живет в окружении устройств и экранов, но, на сегодня, преимущественно, имеет предубеждение относительно их использования в повседневной профессиональной жизни на уровне субъект-субъєктного взаимодействия учитель – ученик.

Технологическая зрелость определяет эффективное использование возможностей, предлагаемых ИКТ, в творческой и инновационной сфере, и ее уровень формируется через потребности и ожидание пользователя и его виденье развития современных технологий в будущем. В связи с тем, что

12. Чугайнова Оксана Геннадьевна Формирование исследовательской компетентности у будущих педагогов дошкольного образования дис. ... канд. пед. наук : / О. Г. Чугайнова . – Сургут., 2008. – 215с.

References:

1. Apazaova Z.N Formation of the research competence of the future teacher in a college of technology. Author. dis. PHD. ped. Sciences: 13.00.08 - Theory and a vocational training. - Kuban State University. - Krasnodar, 2012. - 17 p.

2. Borisova, Z.N Formation of the research competence willing of teachers in terms of pedagogical college: dis ... PHD. ped. Sciences. - Yakutsk, 2007. - 220 p.

3. Goncharenko, O.V pedagogical maintenance forming research kompetence future managers in the course of professional preparing in high school: Dis ... PHD. ped. Sciences / O.V Goncharenko. - M., 2010. - 220 p.

4. Zabelina S.B Model for the formation of research competence of future teachers of mathematics / S.B Zabelina // Bulletin MGOU, Moscow

5. Ozhegov, S.I Russian dictionary: approx. 53000 words / SI burns; under the total. Prof. Ed. L.I Skvortsov. - 24 th ed., Rev. - M .: Ltd. "Publisher Onyx" OOO "Publisher Peace and Education", 2007. - 640 p.

6. Pedagogy / ed. J.K Babanskii. - M .: Pedagogy, 1988. - 432 p.

7. Podoprigora N.B Organizational-methodical support the development and use of tests in high school [Text]: diss. PHD. ped. Sciences: 13.00.08 / N.B Podoprigora. Stavropol, 2006. - 213 p.

8. Polonsky, V.M Dictionary of education and pedagogy / V.M Polonsky. - M .: Higher. wk. 2004. - 512 p.

9. Ryndina J.Y Research competence as psycho-pedagogical kategory / J.V Ryndina // young scientists. - 2011. - № 1. - pp 228-232.

10. Dictionary of Pedagogy [Text] / author-composer V.A Mizherikov // Under the general editorship. L. I Pidkasistogo. - M .: TC Sphere, 2004. -448 p.

11. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Ch. Editorial: L.F Ilichev, P.N Fedoseyev, S.M Kovalev, V.G Panov. - M .: Sov. encyclopedia, 1983. - 840 p., p. 707.

12. Chugainova O. G Formation of research competence of future teachers of preschool education dis. ... PhD. ped. Sciences: / O.G Chugainova. - Surgut., 2008. – 215p.

Педагогика

УДК 378.14

преподаватель Сейтасанов Февзи Сейтумерович
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»
(г. Симферополь)

КОГНИТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД - ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы становления когнитивной компетентности, подходы к определению ключевых компетенций, этапы формирования компетентностного подхода, проблемы формирования когнитивной компетентности инженеров-педагогов.

Ключевые слова: когнитивная компетентность, формирование когнитивной компетентности, компетенции, ключевые компетенции, инженер-педагог.

Висновки. Як видно з таблички найбільшої уваги при формуванні дослідницької компетентності намагаються приділити саме технологізації, та систематизації змісту освіти, а також різного роду педагогічним технологіям, другим за важливістю на думку авторів є взаємодія викладача із студентами, третє місце займає певне практичне середовище для закріплення дослідницьких навиків. Не дуже популярними серед науковців є уведення спецкурсів, формування ціннісного ставлення, а також розвиток творчого ставлення до своєї діяльності. Наша табличка буде цікавою з точки зору вибору педагогічних умов формування дослідницької компетентності, для тих хто зайнятий безпосередньо її формуванням, пропонуємо цікавий вибір між популярними методами і так би мовити ексклюзивними.

Перспектива подальших розвідок.

Проведений нами аналіз був здійснений з метою визначення шляхів роботи для виконання дисертаційної роботи "Формування дослідницької компетентності бакалаврів соціальної педагогіки у процесі професійної підготовки". І дає нам змогу зрозуміти актуальність запропонованих нами педагогічних умов.

Література:

1. *Апазаова З.Н. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя технологии в условиях колледжа. Автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. – Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2012. – 17 с.*
2. *Борисова, З.Н. Формирование исследовательской компетенции будущих педагогов в условиях педагогического колледжа: дис ... канд. пед. наук. - Якутск, 2007. – 220 с.*
3. *Гончаренко, О.В. педагогическое обеспечение формирования исследовательской компетентнтности будущих менеджеров в процессе профессиональной підготовки в ВУЗе: дис ... канд. пед. наук / О.В. Гончаренко. – М., 2010. – 220 с.*
4. *Забелина С.Б. Модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя математики / С.Б. Забелина // Вестник МГОУ, Москва*
5. *Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. - 24-е изд., испр. - М.: ООО "Издательство Оникс": ООО "Издательство Мир и образование", 2007. - 640 с.*
6. *Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. - М.: Педагогика, 1988. - 432 с.*
7. *Подопригора Н. Б. Организационно-методическое обеспечение разработки и использования тестовых заданий в вузе [Текст]: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Б. Подопригора. - Ставрополь, 2006. - 213 с.*
8. *Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. - М.: Высш. шк. 2004. - 512 с.*
9. *Рындина Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категорія / Ю.В. Рындина // Молодой ученый. – 2011. - № 1. – С. 228-232.*
10. *Словарь-справочник по педагогике [Текст] /Автор-составитель В. А. Мижериков // Под общ ред. Л. И. Пидкасистого. - М.: ТЦ Сфера, 2004. -448 с.*
11. *Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840 с., с. 707.*

будущие тенденции развития будут определяться потребностями и ожиданиями самых молодых членов общества, предлагаем пересмотреть уровень обладания современными технологиями среди учеников начальной школы относительно: доступу к компьютеру и Интернету, а также частоте его использования; правил использования компьютера и Интернета, установленного родителями; способности эффективно использовать компьютер и Интернет; знание правил поведения в Интернете; распространенности среди одногодков опрошенных учеников противоправного поведения и сетевого этикета, или другой, угрожающей для пользователя; использование компьютеров и Интернета учителями и использование в учебно-воспитательном процессе с целью повышения его эффективности. За основу мы взяли вопросник относительно технологической зрелости учителей и учеников [6].

Результаты опроса показали, что большая часть учителей и учеников находится в контакте с другими людьми через сайты социальных сетей и общается с коллегами и однолетками в режиме реального времени. Полученные результаты показывают, что самый популярный сайт социальной сети среди учеников – Вконтакте, среди молодых учителей – Одноклассники, Вконтакте, меньше - Facebook. 76 % опрошенных засвидетельствовали, что они общаются с друзьями с помощью мгновенных сообщений (Skype). Вполне вероятно, что синхронные средства коммуникации, доступные в социальных сетях, постепенно заменят у детей использование "отдельного" мгновенного обмена сообщениями и чаты. Ответы респондентов свидетельствуют, что общение с друзьями также происходит во время общей сетевой игры, в этом случае, Skype - голосовой чат-инструмент.

Ниже представленные результаты опроса в таблицах, где ярко видно уровень информационно-технологической компетентности респондентов-учителей (Табл. 1-2).

Таблица 1

Использование компьютеров и сети Интернет (учителя, стаж работы до 5 лет) (%)

Способы использования компьютеров и сети Интернет	Очень часто	Часто	Иногда	Никогда	Нет ответа
Посещение Facebook и других социальных сетей	30	10	15	42	3
Связь в режиме реального времени (Skype)	26	20	33	19	2
Посещение сайта института	21	15	25	36	3
Использование электронной почты	11	16	56	14	3
Слушание музыки, просмотр фильмов	41	30	22	3	4
Грання в компьютерные игры	39	32	22	4	3
Использование компьютера и Интернета из воли руководителя,	20	36	36	4	4

наставника, методиста					
Использование Википедии	21	42	31	3	4
Чтение информации о развлечениях, играх, моде, жизни известных людей	17	24	34	22	4
Подготовка к урокам с помощью компьютера и Интернета по собственной инициативе	16	22	39	19	4
Участие в обсуждениях на форумах, чтение и комментирование блогов коллег	12	13	32	40	3
Посещение аукционов и интернетовских магазинов	11	19	39	28	3
Чтение информации о науке, технологиях, бизнес-новостях, журналов он-лайн	10	17	48	21	4
Создание блогов, сайтов, интернет-страниц и розміщенння своих трудов он-лайн	9	8	14	67	2
Использование других порталов	24	11	13	49	3

Таблица 2

Первые действия после включения компьютера (учителя, стаж работы до 5 лет) (%)

Первое действия после включения компьютера	**Ответы %**
Развлечения	**58**
Игры	28
Использование средств массовой информации для развлечения (просмотр фильмов, прослушивания музыки)	22
Использование веб-сайтов и Web 2.0 с развлекательной целью	8
Контакты и связки	**64**
Вход в социальные сети	36
Общение с друзьями в реальном времени (мгновенные сообщения)	15
Электронная почта	13
Образование и развитие	**41**
Нахождение необходимой информации, образовательной страницы	24
Развитие интересов благодаря использованию тематических сайтов и дискуссионных форумов	16,5
Использование компьютера и Интернета с целью творческой деятельности, в том числе, ведение блога, написания стихов, создания графики, дизайна и тому подобное	0.5

Найбільш цікаві для нашого дослідження педагогічні умови виразила О.Чугайнова[**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], зокрема:

- коригування навчального матеріалу дисциплін котрі стосуються формування дослідницької компетентності;
- пропонується використовувати систему практико-орієнтованих спецкурсів, котрі б гармонійно доповнювали основні курси що вже викладаються
- значна орієнтованість на практичну підготовку, вона за своїм спрямуванням повинна бути засобом вирішення дослідних завдань реальному освітньому середовищі на практиці і бути спрямованим на формування і закріплення визначених компонентів дослідницької компетентності.

Можемо виразити перелічені нами умови такою табличкою, у котрій можемо прослідкувати певну суміжність між ними:

Борисова	1. Облік і застосування чинників у майб. досл.	Спільні	Відмінні
	2. Зміна позиції викладача	1;10.	8
	3. Розвиваючі пед.технології	2;6;11;18	9
	4. Технологізація і сист. змісту освіти	3;6;7;12;17;	20
Апоазова	5. Соціально-організаційні заходи	4;7;13;17;19	
	6. Психолого-педагогічні заходи	5;11;21	
	7. Дидактико-методичні заходи	14;16	
Забєліна	8. Формування ціннісного ставлення	15;21	
	9. Розвиток творчої активності		
	10. Врахування індивідуального досвіду		
	11. Створення середовища		
Гончаренко	12. Система педагогічних цілей		
	13. Дотримання принципів організації пед.проц.		
	14. Заходи по збільшенню мотивації		
	15. Практичне закріплення досл.умінь		
Риндіна	16. Мотиваційні заходи		
	17. Змістовні заходи		
	18. Організаційні заходи		
Чугайнова	19. Коригування навч. матеріалу		
	20. Система спецкурсів		
	21. Практичне закріплення		

навчальної і позанавчальної діяльності; регіоналізація освіти; повноцінне використання можливостей освітнього середовища коледжу; реалізація комплексного підходу до навчально-виховного процесу);

- психолого-педагогічні умови (сукупність вимог до педагога, що навчає студентів розв'язанню дослідницьких проблем; необхідність формування у студентів ціннісного ставлення до дослідницької роботи і її результатів; потреба у творчому викладачеві і творчому педагогічному колективі коледжу; необхідність введення до навчального процесу методик і технологій діяльнісного типу);

- дидактико-методичні умови (введення в навчальний процес проектного навчання; реалізація загальнонаукових принципів; система науково-дослідної роботи студентів; відповідність дослідницької діяльності студентів алгоритму дій наукового дослідження).

С. Забєліна [4] пропонує умови, у котрих враховують організаційні, психологічні і дидактичні аспекти формування дослідницької компетентності майбутнього педагога:

- формування ціннісного ставлення до дослідницької діяльності та її результатів;
- розвиток творчої активності кожного студента на основі надання йому свободи вибору тематики дослідження;
- врахування індивідуального пізнавального досвіду;
- створення творчого середовища, що забезпечує єдність поглибленого вивчення навчальних дисциплін і самостійного дослідницького пошуку;
- підвищення кваліфікації викладачів з питань організації дослідницької діяльності студентів.

О.Гончаренко[3] у своїй дисертаційній роботі на таких педагогічних умовах:

- формування системи педагогічних цілей, змісту дослідницької діяльності;
- дотримання провідних педагогічних принципів у організації навчально-виховного процесу;
- комплекс заходів для збільшення навчально-дослідницької мотивації;
- форми та методи здійснення практичного закріплення набутих дослідницьких умінь.

Робота Ю. Риндіної [9] вказує на такі педагогічні умови формування дослідницької компетентності:

- мотиваційні, що створюють потребу і мотивацію майбутнього педагога в оволодінні дослідницькими якостями (підтримка позитивної мотивації майбутнього вчителя до дослідницької діяльності; моральне і матеріальне заохочення студентів; створення дослідницького середовища у ВНЗ);
- змістові, що інтегрують індивідуальні і технологічні можливості педагогічної діяльності і вимоги майбутньої професійної діяльності (активні методи навчання, метод дослідницьких проектів; формування досвіду дослідницької діяльності через моделювання дослідницьких ситуацій; виконання дослідницьких завдань);
- організаційні, що визначають педагогічно доцільні взаємостосунки викладачів і студентів, заснованих на педагогічній співпраці і взаємному інтересі до дослідження.

Следующая группа вопросов касалась определения молодыми учителями собственного уровня базовых технологических навыков (если бы самостоятельно работать с компьютером и в Интернете) - технических и связанных с поиском информации и проверкой их надежности (Табл. 3).

Таблица 3

Умение в сфере использования компьютера и Интернета

Умение в сфере использования компьютера и Интернета	**Ответы %**
Найти в Интернете информацию на тему, что заинтересовала	95
Создать документ и разместить его в папке на компьютере	94
Отправить сообщение электронной почтой?	90
Отыскать в компьютере адрес сайта, который пересматривали на протяжении последней недели	87
Найти в Интернете (напр., на дискуссионном форуме) мнения других пользователей на тему, что интересует	87
Зарегистрироваться (открыть счет) на дискуссионном форуме, портале сообщества	84
Изменить расстановки в своем профиле на портале сообщества (напр. заблокировать нежелательные контакты, позволить пересмотр заметок лишь избранным лицам)	79
Определить, или свежей является информация, найденная на сайте	57

Другой вектор исследований был направлен на определение уровня базовых технологических навыков учеников. В ответах на вопрос о самой серьезной проблеме, с которой они столкнулись во время пользования компьютером и Интернетом, респонденты-ученики декларировали отсутствие (любых или "серьезных") трудностей или указывали на хлопоты, связанные с действием оборудования (напр., "завис" компьютер, прекратил действовать Интернет, не хотела открыться страница), проблемы, связанные с неумением находить нужную информацию в сети или обслуживанием (напр., счету в сервисе сообщества, интернетовского браузера и тому подобное), проблемы, связанные с интернетовской активностью других лиц, напр. "взламывания" страницы в социальной сети, обидчивые или вульгарные комментарии, нежелательное публичное освещение информации об исследуемом лице, попытки навязывания контакта и обращения через незнакомые лица, заражение компьютера вирусами или бомбардировка рекламным спамом. Лишь несколько лиц написали, что встретились с проблемой недостаточной охраны ресурсов, запрещенных для детей. Стоит подчеркнуть, что вопрос мало открытый характер – исследуемым ученикам не было рекомендовано на выбор никаких потенциальных проблем. (Табл. 4).

Таблица 4

Самая сложная проблема, с которой встретился исследуемый ученик во время пользования компьютером и Интернетом

Самая сложная проблема во время пользования компьютером и интернетом	**%**
Я не имел/ла проблем	22
Технические проблемы	21
Нехватка умения - обслуживание аппликации, поиск информации	13
Проблемы, связанные с активностью других лиц в Интернете	14
Недостаточная охрана ресурсов, запрещенных для детей	0.7
Другое	3

Проблемы технического характера респонденты, в подавляющем большинстве, пытались исправить самостоятельно (выключил / сбросил / ожидал). Незначительное количество респондентов пытались найти необходимую информацию для решения проблемы в сети, воспользовались помощью более квалифицированных взрослых. Несколько лиц обратились за помощью к одногодкам или родным.

Исследуемые ученики были также опрошены относительно оценки частотности, с которой их ровесники проявляют в Интернете отмеченные незаконные действия, или такие, которые могут навредить их безопасности. Наибольший процент исследуемых учеников указали на явление времяпровождения в общении с однолетками, причем, зачастую, безпродуктивные. Значительная часть учеников признали, что их однолетки верят в реальность и достоверность информации, размещенной в сети. Очень дифференцированными оказались мнения исследуемых учеников относительно закачивания в нелегальный способ фильмов или музыки (Табл. 5-6).

- являє собою рушійну силу, стимулом до боротьби внутрішніх і зовнішніх протиріч в учасників педагогічного процесу.

Якщо характеризувати педагогічну систему терміном "умова" то можна, згідно сфери діяльності, виділити такі дві групи функціонування цієї системи[**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]:

- зовнішні (виробничі, культурні, суспільні, географічні, політичні);
- внутрішні (естетичні, особистісно-рефлексивні, навчально-матеріальні, морально-психологічні).

Існують умови котрі залежать від особливостей впливу зокрема виділяють загальні і спеціальні.

До загальних як правило відносять економічні, соціальні, національні, географічні, культурні, побутові, політичні.

Спеціальними умовами можуть бути:

- рівень розвитку тих хто навчається;
- особливості соціально демографічного складу тих хто навчається;
- матеріальні можливості навчального закладу;
- навчально-методичне забезпечення;
- локалізація навчального закладу;
- інноваційно-технологічна забезпеченість;
- виховні можливості оточуючого середовища;
- науковий потенціал педагогів;
- морально-психологічна атмосфера навчально-виховного процесу.

Педагогічні умови – можуть також означати певну причину, котра впливає на відповідний наслідок, котрий був зумовлений цією причиною.

Проведений аналіз деяких досліджень науковців, щодо різних умов формування дослідницької компетентності показав не лише їх відмінність, але і деяку подібність між ними.

Приміром у дисертаційному дослідженні З.Борисова [2] обґрунтовує такі умови:

- облік і різнобічне застосування нормативно-правового, етно-регіонального, психолого-педагогічних чинників і фактора індивідуалізації формування дослідницької компетентності майбутнього педагога-дослідника;
- зміна внутрішньої позиції викладача стосовно розуміння цілей та функцій управління процесом формування дослідницької компетентності майбутнього педагога, зміну традиційного підходу, на особистісно-орієнтовані і практично-діяльнісні методики формування у студентів науково-дослідницького світогляду, становлення власне дослідницьких знань, умінь, професійно значущих якостей, комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів;
- використання розвиваючих педагогічних технологій, котрі підвищують рівень дослідницької компетентності студентів;
- технологізація і систематизація змісту навчальних програм, добір системи методів формування дослідницьких мотивів, здібностей, свідомості студентів.

Дисертаційна робота З.Апозаової [1] показує спробу авторки класифікувати педагогічні умови, вона виділяє зокрема такі:

- соціально-організаційні умови (необхідність довготермінового захоплення і підтримка інновацій адміністрацією; цілеспрямоване забезпечення різноманітних видів діяльності; єдність і взаємопроникнення

Вступ. Формування дослідницької компетентності бакалаврів соціальної педагогіки у процесі професійної підготовки передбачає створення таких педагогічних умов, за яких він міг би стати суб'єктом цього процесу, або інакше кажучи його навчально-наукова діяльність з випадкового і невпорядкованого процесу, перетворюється на одне з найважливіших завдань як для викладачів, так і для студентів. Наше завдання потребує нового погляду на логіку організації навчально-виховного процесу. Для того щоб не помилитися при відборі методів формування здійснимо короткий аналіз психолого-педагогічної літератури на предмет формування дослідницької компетентності.

Мета статті. Формування дослідницької компетентності – є одним із пріоритетних завдань у сучасному навчальному закладі. Очевидно що науковці опрацьовуючи нові шляхи її формування і таким чином дають багатий матеріал і серйозний досвід для інших науковців, в першу чергу для тих хто сам зайнятий подібною справою. Щоб уникнути помилок у майбутній роботі, а також для висвітлення бачення науковців на дану проблематику, нами наведено деякі типові педагогічні умови. Сподіваємося що даний матеріал полегшить роботу дослідникам цього феномену.

Виклад основного матеріалу статті. Для того щоб говорити про педагогічні умови дослідницької компетентності перед усім варто вказати на розуміння педагогічних умов як таких.

Отже довідкова література дефініцію "умова" розкриває як[5, с. 588]:

- обставина у котрій щось відбувається;
- обставину від якої щось залежить;
- правила котрі регламентують якусь область життєдіяльності.

З філософської точки зору "умови" пов'язують з співвідношенням предмету з явищами що його оточують, без яких його існування є сумнівним, або інакше кажучи "те від чого залежить щось інше , провідний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій) при наявності котрих і може існувати даний предмет" [11]. Тобто наявність визначених умов цього предмету уможливлює середовище його виникнення, існування, перебування.

"Педагогічні умови" Новіков визначає як обставини процесу навчання і виховання, котрі обумовлюють досягнення передбачених педагогічних цілей [7].

Педагогічний словник-довідник педагогічні умови визначає як сукупність зовнішніх обставин, факторів, котрі сприяють або перешкоджають успішності навчальної діяльності [10].

У педагогіці термін "умови" розглядається як сукупність змінних природних, соціальних, внутрішніх, та зовнішніх взаємодій що впливають на формування особистості, її поведінку, виховання і навчання, фізичний, психологічний і моральний розвиток.[8, с.36].

Можемо сказати що термін "умова" у педагогічному аспекті характеризується такими визначеннями:

- вона позначає сукупність обставин котрі мають значний вплив на розвиток особистості;
- вплив умов може або прискорювати, або уповільнювати педагогічні процеси, вони мають безпосередній вплив на їхній перебіг
- педагогічна умова впливає на розвиток, навчання та виховання особистості;

Таблица 5

Знание учеником правил поведения в Интернете

Знание правил поведения в Интернете	**Положительные ответы %**
Позволяется свободно использовать Интернет для общения с другим человеком (например, коллегой / одноклассником).	93
Если под информацией в Интернете находится фамилия автора, это значит, что информация достоверна и можно ей доверять.	82
Взыскание "пиратского фильма" (нелегальное) из Интернета является меньшим преступлением, чем кража диска с фильмом в магазине.	65
Когда под снимком или статьей нет фамилии автора, можно их произвольно употреблять, напр. вместить на блоге, на портале сообщества или в школьном сообщении.	65
Информация, размещенная в Википедии, всегда настоящая и можно ей доверять.	62
В Интернете мы полностью анонимны, то есть мы можем написать что-то без подачи фамилии и никто не узнает, что то мы.	57

Таблица 6

Безопасность и правомерное поведение ребенка в сети (%)

Безопасность ребенка в сети	**часто**	**иногда**	**никогда**	**нет ответа**
Сидят долго около компьютера, хотя не делают там ничего ценного	63	29	6	2
Закачують нелегально фильмы или музыку	30	35	34	2
Верят, что информация, размещенная в сети, настоящая	24	60	13	2
Пишут в Интернете неправду	20	53	26	2
Разговаривают с неизвестными лицами, например, при посредничестве планшета	19	37	42	3
Пишут в Интернете сообщения, которые, например, обижают других или вызывают им досаду	18	44	37	1
Посещают страницы, предназначенные для взрослых	16	44	37	3
Представляются в Интернете другим именем, "ником"	15	37	47	2
Встречаются реально с лицами, с которыми раньше познакомились в сети	5	22	71	2

В данном опросе также было представлено использование информационно-коммуникационных технологий учителями в реализации дидактичного процесса в школе с точки зрения ученика. Полученные результаты показывают, что учителя чаще всего рекомендуют ученикам поиск в Интернете информации на определенную тему. Активность учителей в формулировке таких заданий значительно меньшая, если требует от них предыдущего поиска и анализа интернетовских источников с целью отбора тех, которые стоит рекомендовать ученикам. В ответ на вопрос о других, чем указаны в анкете, способы использования ИКТ в школьном образовании, не появилась информация о том, что учителя используют компьютер и Интернет в более креативный и оригинальный способ (Табл. 7).

Таблица 7

Активность учителей в сфере использования ИКТ в дидактичном процессе - взгляд ученика (%)

Использование ИКТ-заданий для учеников	часто	иногда	никогда	Нет ответа
Нахождение информации на какую-то тему	47	45	6	2
Пользование образовательной платформой CD	28	45	25	2
Подготовка мультимедийной презентации	27	48	23	2
Использование словаря или интернетовской энциклопедии	21	47	31	1
Прочтение информации на указанной учителем Интернет-странице	20	43	35	2
Письмо, счет на компьютере	21	45	34	2
Использование компьютерной программы	18	41	39	2
Выполнение упражнений, кроссвордов в сети	11	28	59	2
Другое	7	7	84	2

Респонденты-ученики имели также возможность указать на учительские действия, которые, по их мнению, улучшили бы образовательный процесс (вопрос мало открытую форму). Наибольший процент считают, что уроки были бы более интересны, если бы учителя делали их "более мультимедийными": сопровождали презентациями, пользовались интерактивными досками, показывали образовательные фильмы. Значительная часть учеников убеждена, что должно увеличиться число уроков в области информационных технологий (Табл. 8).

університету імені І. Франка / гол. ред. П.Ю. Саюх. – Житомир, 2003. – Вип. 12. – С. 253–256.

3. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н В.Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

4. Павлюк Л.В. Елементи дослідницької діяльності в процесі підготовки майбутніх бакалаврів при вивченні спеціальних дисциплін / Л.В. Павлюк // Наук. вісник НУБіП України. – К.: НУБіП, 2010. – Вип. 155. Ч. 1. – С. 314–319.

5. Ткач М.М. Роль професійної творчості в системі підготовки майбутніх фахівців / М.М. Ткач, М.А. Пригодій // Наук. вісник НУБіП України. – К.: НУБіП, 2014. – Вип. 199. – Ч. 1. – С. 391–396.

References:

1. Balashova S.P. Formuvannya doslidnyczkyx umin u studentiv pedagogichnogo koledzhu v procesi vyvchennya pryrodoznavchyx dyscyplin: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / S.P. Balashova. – K., 2000. – 203 s.

2. Klovak G.T. Doslidnyczka diyalnist yak vazhlyva skladova roboty vchytelya suchasnoyi shkoly / G.T. Klovak // Visnyk zhytomyrskogo pedagogichnogo universytetu imeni I. Franka / gol. red. P.Yu. Sayux. – Zhytomyr, 2003. – Vyp. 12. – S. 253–256.

3. Kuzmyna N.V. Metod systemnogo pedagogycheskogo yssledovanyya / N.V. Kuzmyna. – L.: Yzd-vo LGU, 1980. – 172 s.

4. Pavlyuk L.V. Elementy doslidnyczkoyi diyalnosti v procesi pidgotovky majbutnix bakalavriv pry vyvchenni specialnyx dyscyplin / L.V. Pavlyuk // Nauk. visnyk NUBiP Ukrayiny. – K.: NUBiP, 2010. – Vyp. 155. Ch. 1. – S. 314–319.

5. Tkach M.M. Rol profesijnoyi tvorchosti v systemi pidgotovky majbutnix faxivciv / M.M. Tkach, M.A. Prygodij // Nauk. visnyk NUBiP Ukrayiny. – K.: NUBiP, 2014. – Vyp. 199. – Ch. 1. – S. 391–396.

Педагогіка

УДК: 378.147

аспірант кафедри педагогіки,
лаборант Прохорчук Олександр Михайлович
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Анотація. Стаття написана з метою висвітлення основних педагогічних умов формування дослідницької компетентності науковій психолого-педагогічній літературі.

Ключові слова: дослідницька компетентність, студенти бакалаври, взаємодія учасників навчального процесу, спецкурс, відбір змісту навчального матеріалу.

Anotation. The article is written to highlight the main pedagogical conditions of formation of scientific research competence psychological and pedagogical literature.

Key words: research competence students of bachelors, interaction partners in the process, a special course, the selection of the content of teaching material.

Низкий – студент имеет частичные знания и отдельные умения по планированию и проведению исследовательской работы, не дифференцирует вопросы обучения и исследовательской работы, выполнения исследовательских задач осуществляет под руководством преподавателя, не проявляет заинтересованности в вопросах исследовательской деятельности.

Средний – студент владеет базовыми понятиями исследовательской деятельности, обладает основными понятиями и имеет навыки по планированию и проведению исследовательской работы, планирует выполнение исследовательских действий по стандартным алгоритмам, осуществляет поиск дополнительной информации под руководством преподавателя, принимает как необходимость осуществление исследовательской деятельности.

Достаточный – студент владеет базовыми понятиями исследовательской деятельности, самостоятельно осуществляет планирование и проведение исследовательской работы на основе усвоенных методов, является членом проблемных кружков, ориентированный на самостоятельный поиск решения вопросов, связанных с исследовательской деятельностью.

Высокий – студент обладает знаниями об особенностях исследовательской деятельности и понимает специфику деятельности других студентов, осуществляет самостоятельное планирование и проведение исследовательской работы на основе поиска объективно новых для него методических приемов, самостоятельно определяет актуальные вопросы повышения собственной исследовательской подготовки и осуществляет поиск оптимальных путей ее развития.

Вывод. Значительное положительное влияние на формирование исследовательских умений студентов осуществляет привлечение студентов к решению системы творческих задач по планированию, контролю и осуществлению поисковой деятельности. Решение творческих задач выступает основным элементом формирования исследовательских умений.

Выявлено, что привлечение студентов к лабораторным исследованиям является не только проверкой теоретической подготовки студентов, но и служит основой для формирования исследовательских умений у будущих бакалавров энергетики. Только с помощью эксперимента можно доказать правильность ранее обоснованной гипотезы, глубже проверить эффективность разработанных алгоритмов решения исследовательских задач. Экспериментальная методика проведения лабораторных работ базируется на актуализации исследовательской цели, внедрении заданий творческого характера с последующим их анализом и обсуждением.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке концепции формирования исследовательских умений у будущих бакалавров энергетики агропромышленного производства; обосновании преемственности формирования исследовательских умений студентов.

Литература:

1. Балашова С.П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / С.П. Балашова. – К., 2000. – 203 с.

2. Кловак Г.Т. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи / Г.Т. Кловак // Вісник житомирського педагогічного

Таблица 8

Желательные действия учителей в сфере использования компьютера и Интернета для улучшения образовательного процесса - взгляд ученика (%)

Желательное использование компьютера и Интернета	%
Введение большего количества мультимедийных презентаций	57
Увеличение частотности использования компьютеров и Интернета во время урока	39
Обеспечение учеников переносным компьютерным оборудованием. Замещение традиционных видов проверки / контроля знаний / дидактичной помощи	31
Домашние задания связаны с работой на компьютере и в Интернете	16
Другое	7

Полученные результаты определения информационно-технологической компетентности учеников позволили выявить закономерности деятельности в области использования компьютеров и Интернета среди младших подростков, их знание правил поведения у сети, существующих трудностей и проблем. Также важными являются результаты активности в сфере ІКТ, которые показали учителя. Учителя владеют информационно-технологическими компетенциями (знаниями, умениями, навыками) на достаточном уровне для пользователя, но недостаточному - для специалиста. Задание последипломного педагогического образования заключается в формировании, в первую очередь, у учителей информационно-технологическими компетенций на уровне компетентности. Досадно, но должны констатировать, что большинство учеников, в отличие от большинства учителей, комфортнее себя чувствуют в информационно-коммуникационном пространстве. С целью сохранения здоровья детей, повышения мотивации к учебе и эффективности учебно-воспитательного процесса, учителям стоит сосредоточиться на способах использования информационно-коммуникационных технологий в учебе детей. Єлєна Локтєва на страницах своего блога рекомендует учителям способы использования смартфонов (это средство коммуникации все чаще появляется у детей-подростков): *"Придумала несколько способов, как превратить "его беленький телефон, не знаю, что за модель" в инструмент учебы. Например, создаем ВКонтакте страницу по предмету. Потом назначаем в классе несколько модераторов, каждый - со своей зоной ответственности : модератор 1 публикует там 2-3 мысли, которые ему покажутся интересными на уроке, в идеале - со своими комментариями, что он лично думает по этому поводу; модераторы 2-5 делают зарисовки схем, таблиц, или просто рисунков, которые пришли им на мысль во время чтения; модераторы 6-9 складывают майнд-карту урока, каждый - по загодя назначенной веточке; модератор 10 делает демотиватори по теме (как в "Смешариках") а также кроссворд и "колонка юмора". Кстати, модератор 11 полностью может заняться кроссвордом по теме, модератор 12 - тестами-опросами и так далее. Работа по предмету найдется всем, не важно, сколько детей в классе.*

Для каждого можно найти зону ответственности (внимание!) в соответствии с ЕГО интересами и сильными сторонами! Но можно раз в неделю или в месяц менять модераторов ролями, чтобы они пробовали себя в разных ипостасях и нашли, что им больше всего нравится - почему нет"?! [7]. Действительно, это возможно, при условии сформированной у учителя информационно-технологической компетентности.

Выводы. В данной статье нам удалось очертить закономерности использования инновационных технологий учениками и учителями, определить восприятие респондентами-учениками и учителями собственных навыков в использовании ИКТ, знание правил поведения в Интернет-среде, а также выяснить, как соотносятся использование учителями ИКТ в школьном образовании и ученические ожидания относительно их роли в учебе и учении.

Следовательно, обязанность преподавателей и методистов в системе последипломного педагогического образования поддерживать развитие учителей, формировать у них убеждение ценности безграничных и увлекательных возможностей информационного цифрового мира и осознания утопии навязывания своих ценностей цифровых эмигрантов ученикам - цифровым аборигенам. Важно подготовить их к независимому и эффективному функционированию в информационном обществе (сформировать знание, умение, навыки, убеждения), что, несомненно, будет важным показателем технологической зрелости учителя.

Литература:

1. Программа методологического семинара «Компетентностный подход в образовании: Теоретические принципы и практика реализации" [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/310/ (Заглавие с экрана)

2. Черникова Л. А. Развитие информационно-технологической компетентности учителей в системе последипломного педагогического образования: автореф. дис ... канд. пед. наук / Л. А. Черникова . – Запорожье: Б. в., 2012. – 20 с.

3. Тишакова Л. Т. Формирование технологической компетентности будущего учителя иностранного языка: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Краматорський економико-гуманитарный ін- т. - Краматорск, 2005. – 269 с.

4. Об утверждении критериев оценивания учебных достижений учеников в системе общего среднего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-223fb48350aba (Заглавие с экрана)

5. Кошевска К. Школьная программа воспитания. Материалы для педагогических советов и педагогов / К. Кошевска, Е. Толвинска-Круликовска / Перевод с пол. Ю. Родик. Львов: Издательство Национального университета "Львовская политехника", 2010. – 159 с.

6. Kwiatkowska Dorota, Dąbrowski Marcin. Dojrzałość technologiczna uczniów w świetle wyników badań ankietowych. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/43/id/896 (Заглавие с экрана)

7. Лаптева Е. Зачем детям в школе смартфон, или Записки неадекватной мамаши. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.e-learning.by/Article/Zachem-detjam-v-shkole-smartfon-ili-Zapiski-neadekvatnoj-mamashi/ELearning.html (Заголовок з екрана)

Таблица 1

Компоненты, критерии и показатели оценки сформированности исследовательских умений у будущих бакалавров энергетиков

Компонент	***Критерий***	***Показатель***
Репродуктивно-деятельностный (оптимальный)	степень теоретической подготовки	знания по организации и проведению исследовательской работы по электротехническому профилю
	степень практической подготовки	умение осуществлять исследовательскую работу по электротехническому профилю
Планировочный (прогресса)	способность осуществлять планирование учебной деятельности	умение управлять собственной учебной деятельностью
		умение оценивать соответствие выбранных способов деятельности задачам, которые возникают в процессе обучения
	способность осуществлять планирование исследовательской деятельности	умение управлять собственной исследовательской деятельностью
		умение оценивать соответствие выбранных способов деятельности задачам, которые возникают в процессе исследовательской работы
Поисковый (глобальный)	интерес к исследовательской деятельности, как важной составляющей будущей исследовательской подготовки	участие в научно-творческих объединениях, использование научной литературы, глобальной сети по вопросам организации исследовательской деятельности по электротехническому профилю
	осознание необходимости исследовательской подготовки для студентов высших учебных заведений на современном этапе развития общества	заинтересованность в увеличении исследовательских знаний из области электротехники в условиях самостоятельной работы

Обоснованно шкалу оценивания сформированности исследовательских умений студентов высших учебных заведений, по четырем уровням:

На практических работах следует акцентировать внимание студентов на проблемных, исследовательских задачах, заданиях поискового характера. Исследовательские задачи создают для студентов ситуацию выбора тех знаний, что дают возможность правильно решить задачу, и поиска новых путей ее решения. Такой подход не отрицает важность алгоритмизации обучения, а наоборот, позволяет студентам систематизировать полученные знания, выбрать те, что дают возможность правильно решить задачу, и использовать их в нестандартных ситуациях. Творческие задачи побуждают студентов к последовательным рассуждениям, самостоятельному поиску различных способов решения задач учебно-производственного характера, выдвижение предположений, формулированию гипотез, осуществление целенаправленных попыток их подтверждения, отрицания одних гипотез, которые не оправдались, и замены другими.

Установлено, что современное методическое и техническое обеспечение лабораторных занятий по различным дисциплинам рассчитано на абстрактного среднего студента и не всегда соответствует требованиям к организации развивающего, творческого процесса. Значительный потенциал для формирования исследовательских умений студентов сосредоточен в системе лабораторных занятий. Для активизации исследовательской деятельности студентов следует на лабораторных занятиях устанавливать исследовательскую цель, вводить в программу работы задания творческого характера, что позволяет проводить лабораторные работы в учебно-исследовательском русле.

Одной из проблем подготовки будущих бакалавров энергетиков к исследовательской деятельности являются традиционные и устаревшие формы и методы обучения. Эффективность формирования исследовательских умений у студентов напрямую зависит от умелого использования преподавателем разнообразных форм, методов, средств обучения и обеспечивается, прежде всего: рациональным чередованием репродуктивного, объяснительно-иллюстративного, частично-поискового и исследовательского методов; рациональным соотношением фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы с учетом дифференциации обучения; органическим сочетанием традиционных и современных средств обучения.

Доказано, что важной составляющей организации практической подготовки студентов становится исследовательская составляющая. Эта составляющая не должна выступать как обособленная особая часть учебно-воспитательного процесса. При таком условии студент не осуществляет дифференциацию или это исследование, или это профессиональная подготовка и как следствие исследовательская деятельность становится неотъемлемой составляющей будущей профессиональной деятельности бакалавра энергетики.

С целью оценки сформированности исследовательских умений будущих бакалавров энергетиков определены критерии и показатели на основе разработанной трехкомпонентной структуры (табл. 1).

References:

1. Program of methodological seminar of "Компетентностный approach in education: Theoretical principles and practice of realization" [Electronic resource]. it is access Mode: http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/310/ (Title from a screen).

2. Черникова Л. А. Development of informatively-technological competence of teachers in the system of последипломного pedagogical formation : of автореф. дис ... канд. пед. sciences / of Л. А. Черникова . it is Zaporizhzhya: Б. of century, 2012 . - 20 p.

3. Тишакова Л. Т. Forming of technological competence of future teacher of foreign language: of дис... канд. пед. sciences: 13.00.04 / Краматорський економико-гуманитарный ін - т. - Kramatorsk, 2005. - 269 p.

4. About claim of criteria of evaluation of educational achievements of students in the system of universal middle education [Electronic resource]. it is access Mode: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-223fb48350aba (Title from a screen).

5. From 05.05.2008 "About claim of Criteria of evaluation of educational achievements of students in the system of general middle education" [Electronic resource]. - Access mode: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-223fb48350aba (Title from a screen).

6. Kwiatkowska Dorota, Dąbrowski Marcin. Dojrzałość technologiczna uczniów w świetle wyników badań ankietowych. [Electronic resource]. Access mode: http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/43/id/896 (Title from a screen)

7. Лаптева of Е. Why to the children at school smartphone, or Messages of inadequate mother. [Електронний resource]. it is access Mode: http://www.e-learning.by/Article/Zachem-detjam-v-shkole-smartfon-ili-Zapiski-neadekvatnoj-mamashi/ELearning.html (Title from a screen)

Педагогіка

УДК:177:378

кандидат педагогічних наук, доцент Каленський Андрій Анатолійович
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. В статті розглянуті критерії, компоненти та показники розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Визначені рівні розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей: передконвенціональний, конвенціональний та післяконвенціональний.

Ключові слова: інформаційно-знаннєвий, діяльнісно-оперативний, ціннісно-мотиваційний та рефлексивний критерії; інформаційно-когнітивний, діяльнісний, акмеологічний та оціночний компоненти; передконвенціональний, конвенціональний та післяконвенціональний рівні.

Аннотация. В статье рассмотрены критерии, компоненты и показатели развития профессионально-педагогической этики будущих преподавателей специальных дисциплин. Определены уровни развития профессионально-педагогической этики будущих преподавателей специальных дисциплин высших учебных заведений аграрной и природоохранительной отраслей: предконвенциональний, конвенциональный и постконвенциональний.

Ключевые слова: информационно-знаниевый, деятельностно-оперативный, ценностно-мотивационный и рефлексивный критерии; информационно-когнитивный, деятельностный, акмеологический и оценочный компоненты; предконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный уровни.

Annotation. The article describes the criteria, components, and indicators for development of professional pedagogical ethics of future special subject teachers. There were defined levels of professional and pedagogical ethics for future special subject teachers of agricultural and environmental higher educational institutions: preconvention, conventional and postconventional.

Key words: informational knowledge, activity-operative, value-motivational and reflective criteria; information and cognitive, acmeological, activity and evaluative components; preconvention, conventional and postconventional levels.

Вступ. Найбільші складності при підготовці та проведенні експерименту викликає питання виділення критеріїв і показників розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів.

У зв'язку з різноманіттям наукових підходів до визначення поняття професійно-педагогічної етики, питання про критерії її розвитку є найбільш складним і дискусійним в теорії та практиці.

Багато науковців визначають критерій як об’єктивну матеріалізовану ознаку, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети, кількісна міра деякого явища, вони висувають наступні вимоги до визначення і обґрунтування критеріїв [8; 10]: критерій повинен бути адекватний тому явищу, яке він вимірює; критерій повинен виражатися дефініцією; критерій повинен бути простим, тобто допускати найпростіші способи вимірювання з використанням недорогих і нескладних методик, опитувальників, тестів.

Формулювання мети статті. Метою статті є визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Викладення основного матеріалу статті. Критерій (з грецької kriterion – засіб для судження) у сучасних наукових дослідженнях розуміється як "зразок", властивість, на підставі якого проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [2, с. 123]. В короткому словнику іноземних мов це – характерна ознака, мірило, на базі якого робиться оцінка якого-небудь явища, дії, ідеї [5, с. 264].

В. Беспалько визначав його як об’єктивну кількісну міру деякого явища або кількісне виокремлення його сторін [1, с. 60], та висував такі вимоги [1, с. 60-61]:

– адитивність – при застосуванні критерію до складових явища його повна міра отримується при складанні окремих результатів;

– адекватність – критерій має відповідати досліджуваному явищу, і в ньому має відбиватися як природа явища, так і динаміка (розвиток) його змін;

– кількісність – критерій має бути не тільки числовим, але й при його

способность к решению исследовательских задач, а также, что не менее важно, учитывать арсенал которым владеет преподаватель для проведения исследований в условиях учебно-воспитательного процесса.

Доказано, что формы, методы, средства обучения и содержание напрямую не связаны с целью, они избираются косвенно исходя из потребностей преподавателя и студентов при решении проблем исследовательского характера. То есть "цель" в разработанной методической системе выступает регулирующим элементом между преподавателем и студентом, и при этом, напрямую не влияет на выбор форм, методов, средств, ее влияние косвенное (рис. 1). Таким образом, содержание подготовки к исследовательской деятельности формируется при взаимодействии преподавателя и студента.

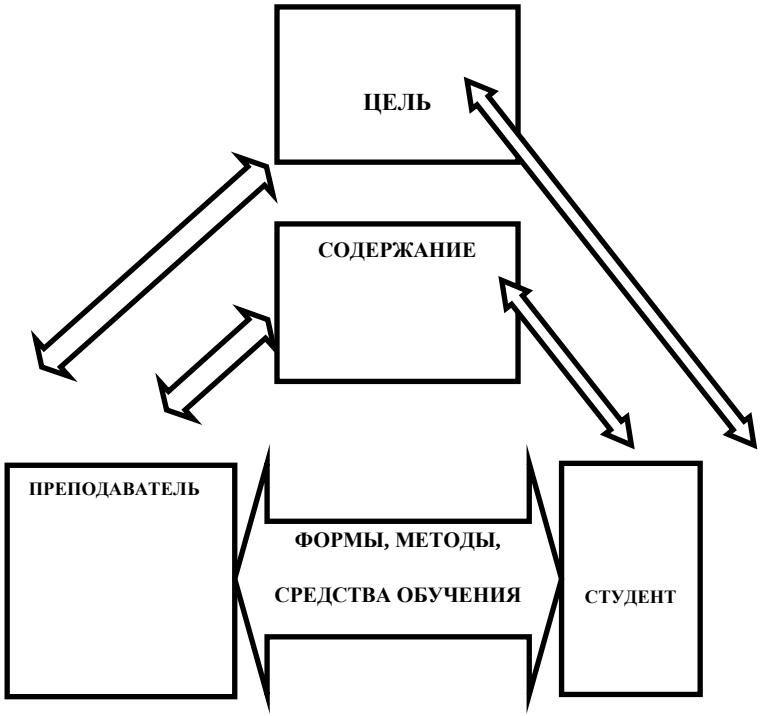


Рис. 1. Методическая система формирования исследовательских умений студента

Учитывая структуру предложенной методической системы направленной на повышение эффективности формирования исследовательских умений будущих бакалавров энергетики при изучении электротехнических дисциплин. Поэтому особенностью реализации методической системы есть организация проведения лекционных, лабораторных и практических занятий.

Установлено, что формирование исследовательских умений студентов, не самоцель, а механизм качественного решения основной задачи – повышение качества обучения студентов, то есть одновременно с формированием исследовательских умений должны повышаться общие показатели изучения дисциплин.

Формирование исследовательских умений студентов зависит от методики организации учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов, от сформированности у них учебных умений (С. Артюх, В. Буряк, Л. Кондрашова, М. Князян, С. Копельчак, Е. Спицын).

Доказано, что результативность процесса формирования исследовательских умений предопределяется его организацией. Формирование и развитие исследовательских умений должно происходить на каждом занятии.

Таким образом, формирование исследовательских умений у будущих бакалавров энергетики зависит от обоснованного подхода к организации и управления такой работой. Определено, что все виды учебных занятий, влияют на формирование у студентов исследовательских умений, но степень их влияния существенно различается.

Установлено, что студенты проявляют интерес к проведению исследований, поскольку опыт, приобретенный в ходе лабораторных занятий пригодится в их дальнейшей профессиональной деятельности. Обнаружено, что существует потребность в формировании исследовательских умений у студентов, а также, что на уровень развития исследовательских умений влияет организация учебного процесса, методика преподавания дисциплин, заинтересованность и творческий уровень развития студента.

Перспективным направлением совершенствования системы формирования исследовательских умений у будущих бакалавров энергетики агропромышленного производства в процессе изучения электротехнических дисциплин, есть: разработка методической системы, которая будет влиять на весь учебный процесс и на каждом этапе обучения студента будет стимулировать его к исследовательской деятельности; совершенствование содержания и методики организация и проведение лабораторных работ при подготовке бакалавров энергетики; разработка методики использования творческих задач по электроэнергетике.

Методическая система формирования исследовательских умений у будущих бакалавров энергетики объединяет, элементы педагогического процесса, которые находятся в связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство.

Благодаря использованию системного подхода в учебном процессе создаются все необходимые условия для формирования исследовательских умений у студентов. Это целостный процесс профессионального становления будущего энергетика. Введение методической системы способствует созданию у студентов положительной мотивации к поисковой деятельности и к формированию исследовательских умений.

Анализ традиционного подхода к пониманию содержания методической системы указывает, что цель деятельности выступает центральным элементом, который влияет и взаимно связывает все составляющие системы. В условиях привлечения студентов к исследовательской деятельности актуальным становится соблюдение личностно ориентированного подхода, поскольку необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, их

застосуванні до різних явищ, вони мають давати однакові числові значення виміряних величин.

Л. Хоружа виділяє такі критерії: змістовий (когнітивний), особистісний; операційно-процесуальний; та додатковий – діалогічну комунікативність [14]. У Л. Москальової – когнітивний, емоційно-мотиваційний та діяльнісний [7]. Г. Шафікова визначає критерії оцінки як: зовнішні – наявність властивостей онтологічного; феноменологічного; діяльнісного аспектів моральних відносин і внутрішні – центрація змісту компонентів відносин [15].

Аналіз сучасних наукових педагогічних досліджень в області виховання, формування та розвитку морально-етичних якостей дає право виділити такі критерії розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей: інформаційно-знаннєвий, діяльнісно-оперативний, ціннісно-мотиваційний та рефлексивний критерії.

Інформаційно-когнітивний компонент визначимо як освіченість, що включає сукупність засвоєних професійно-педагогічних етичних знань, загальнолюдських моральних цінностей, норм, ідеалів, традицій, способів пізнання навколишнього світу, соціальних практик, зафіксованих в текстах, здатність добувати, інтерпретувати, охоплювати смисли текстів, здатність гнучко використовувати інформацію, уміння використовувати раціональні прийоми оволодіння різними видами діяльності та інтелектуальні стратегії, що забезпечують загальні процеси пізнавальної, розумової активності, що припускає наявність таких показників: загальноетичні знання: гуманітарні, природничо-наукові, економічні, політичні, правові тощо; уміння виділяти загальне та етико-специфічне в моделях розвитку різних країн і цивілізацій; якості: незалежності у судженнях, самостійності в управлінні інтелектуальними процесами; здатності регулювати свою власну інформаційну поведінку на основі морально-етичних цінностей.

Діяльнісний компонент, який включає готовність послуговуватися морально-етичними знаннями та цінностями у власній поведінці, уміння мобілізувати знання і досвід для вирішення етичних проблем у конкретних обставинах, здатність протидіяти злу і насильству, передбачати наслідки власних дій і нести за них відповідальність, покладати на себе обов'язок, контролювати і регулювати свою поведінку, діяти морально в складних ситуаціях морального вибору.

Показниками діяльнісно-оперативного критерію визначено: уміння застосовувати етичні знання для вирішення завдань навчально-виховного процесу; уміння діагностувати і самостійно планувати процес розвитку професійно-педагогічної етики; уміння приймати моральні рішення та здійснювати моральні вчинки; якості: морально-етичні цінності стають основою діяльності та поведінки; здатність передбачати наслідки власних дій і нести за них відповідальність, покладати на себе обов'язок, контролювати і регулювати свою поведінку, діяти в складних ситуаціях морального вибору.

Акмеологічний компонент є стрижневим в системі розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін, оскільки головним завданням освіти є формування ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, ціннісної поведінки особистості. Основною характеристикою цього компонента є позитивне ставлення до базових етичних цінностей, ціннісне ставлення до іншої людини, наявність позитивного образу іншої культури при

збереженні позитивного сприйняття своєї власної, прийняття і повага іншої людини, дотримання професійно педагогічних норм у відношенні до себе, студентів, інших людей, природи, Батьківщини.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний критерій може бути представлений такими показниками: знання про систему загальнолюдських цінностей і універсальних гуманістичних ідей; знання правових, етичних, моральних норм, що регулюють поведінку людини в сучасному соціумі; уміння керувати своєю поведінкою на основі загальнолюдських цінностей; уміння аналізувати і оцінювати життєві явища і події з точки зору норм гуманістичної та пофесійно-педагогічної етики, потреба керуватися ними у житті; якості: відповідальність, неагресивність, співпраця, вимогливість до себе, наявність і характер мотивів та ціннісних орієнтацій, емоційна стійкість, адекватна самооцінка особистості; здібності: приймати і розділяти загальнолюдські цінності, діяти у відповідності з цими цінностями; здатність до емпатії, толерантному відношенню до інших людей, до різних культурних моделей і сформованих на їх основі уявленням, нормам життя тощо.

Оціночний компонент – це здатність студента свідомо і самостійно вибирати цілі і засоби своєї діяльності, керувати своєю діяльністю, яка дозволяє одночасно удосконалити і розвивати свої здібності до її здійснення, характеризується рефлексивним критерієм може бути виражена такими показниками: знання про основи і принципи рефлексії; знання про механізми рефлексивного мислення; уміння моральної діяльності, що поєднується розвитком здібностей до оцінки дій і вчинків, що пов'язані з моральним вибором; вміння планувати, контролювати й оцінювати свою діяльність; якості: активність, вмотивованість на постійну самоосвіту, професійно-педагогічний етичний та особистий розвиток, здатності створення ситуацій рефлексивної поведінки і рефлексивної діяльності як засобу організації моральної практики майбутніх викладачів.

Розглянуті критерії та показники перебували у тісному взаємозв'язку і слугують орієнтирами, що дозволили охарактеризувати рівні розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

А. Усова, розглядаючи проблему рівнів сформованості пізнавальних умінь у учнів, виділяє наступну систему цих рівнів [13, с.208]: I (низький) – учні виконують лише окремі операції (хаотично, неусвідомлено); II (середній) – виконуються всі необхідні операції, але їх послідовність недостатньо продумана, дії погано усвідомлюються; III (високий) – усвідомлено виконуються в раціональної послідовності всі операції і дії.

Сучасні науковці, що досліджують проблеми формування та розвитку етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, морально-етичної культури особистості та морального виховання в навчальних закладах схиляються до думки, що достатньо мати три рівні для диференціації їхніх досліджень.

М. Ситникова визначає такі рівні культури професійно-педагогічної самореалізації викладача вузу: адаптивний, продуктивний, творчий [9], В. Бездухов, О. Познякова вважають, що формування моральної свідомості майбутнього вчителя має бути засноване на розвитку у нього здатності до морально-етичної педагогічної рефлексії, рівнями якої є: етико-педагогічна, морально-педагогічна та моральнісно-педагогічна рефлексія [1], Ю. Лопухова

Анализ предыдущих исследований. Проблему организации творческой и исследовательской деятельности студентов исследовали педагоги и психологи Г. Артемчук, А. Березан, М. Гловин, Г. Кловак, М. Князян, С. Копельчак, П. Лузан, А. Низовцев, А. Рогозина, В. Шейко, и др.

Перед вузами актуализируется проблема не только повышение уровня теоретических знаний по учебным дисциплинам, но и умение использовать их для решения профессиональных проблем опытным путем. Это отмечают Б. Гершунский, Д. Чернилевский, Н. Ничкало и другие.

Возникает острая необходимость в такой организации образования, которая обеспечивает формирование исследовательских умений, организации учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов (Л. Кондрашова, Г. Гранник, Е. Спицын, А. Усова). Использование различных типов задач как средства достижения целей учебного процесса и формирования исследовательских умений рассматривали С. Архангельский, Е. Злотников, М. Кларин, В. Моляко, В. Успенский и др.

Теоретической основой исследования являются труды, касающиеся вопросов творчества студентов (Г. Альтшуллер, В. Андреев, Д. Богоявленский, Л. Выготский, В. Дружинин, Эдвард де Боно, В. Никитина, В. Разумовский, С. Рубинштейн, Я. Пономарев); сформированности исследовательских умений в профессиональной подготовке специалистов (С. Балашов, В. Борисов, И. Каташинская, В. Литовченко, Н. Недодатко, В. Сидоренко); формированию профессиональных умений и навыков (П. Гальперин, В. Давыдов, А. Леонтьев, Н. Талызина, А. Тихомиров, Б. Лихачев, Е. Милерян, Н. Пригодий, М. Скаткин, Д. Тхоржевский).

При безусловной важности этих работ следует отметить, что проблема формирования исследовательских умений у будущих бакалавров энергетиков при изучении электротехнических дисциплин еще не нашла должного отражения в научных исследованиях. Поэтому возникает необходимость дальнейшей разработки вопросов формирования исследовательских умений у студентов.

Анализ результатов научных исследований ученых и практического опыта научно-педагогических работников высших учебных заведений по вопросам организации научно-исследовательской работы студентов позволило выявить ряд противоречий между: возрастающими требованиями общества к уровню научного потенциала специалистов энергетической отрасли и недостаточным уровнем подготовки студентов к данному виду деятельности; наличием современных научно-методических разработок по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях и традиционными подходами к его организации; требованиями к уровню сформированности исследовательских умений у будущих бакалавров энергетиков и устаревшей системой подготовки студентов в высших учебных заведениях.

Цель статьи – обосновать методику формирования исследовательских умений у студентов при изучении электротехнических дисциплин.

Изложение материала. Сформированность у студентов исследовательских умений определяется как сложная, зависящая от характера и условий педагогической деятельности, многоуровневая характеристика личности, которая включает систему мотивов, состояний, а также специальных установок, знаний, навыков, умений, которые позволяют существенно повысить качество учебного процесса.

Педагогика

УДК 378.016:001.89:621.3(043.3)

доктор педагогических наук, доцент Пригодий Николай Анатолиевич;
аспирантка Павлюк Любовь Владимировна
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины
(г. Киев)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Анотація. У статті розкрито особливості удосконалення методичної системи формування дослідницьких умінь у майбутніх бакалаврів енергетики. Обґрунтовано методику формування дослідницьких умінь студентів при вивченні електротехнічних дисциплін. Розкрито критерії, показники та рівні сформованості дослідницьких умінь у майбутніх бакалаврів енергетики.

Ключові слова: бакалавр енергетики, дослідницькі вміння, методична система, навчально-дослідна діяльність, формування дослідницьких умінь.

Аннотация. В статье раскрыты особенности совершенствования методической системы формирования исследовательских умений у будущих бакалавров энергетики. Обоснована методика формирования исследовательских умений студентов при изучении электротехнических дисциплин. Раскрыто критерии, показатели и уровни сформированности исследовательских умений у будущих бакалавров энергетики.

Ключевые слова: бакалавр энергетики, исследовательские умения, методическая система, учебно-исследовательская деятельность, формирование исследовательских умений.

Annotation. The article reveals the particular improvement of methodical system of formation of research skills in the future bachelors energy. The technique of forming research skills of students in the study of electrical engineering disciplines. Disclosed criteria, indicators and levels of the development of research skills in the future bachelors energy.

Key words: Bachelor of energy, research skills, methodical system, teaching and research activities, the formation of research skills.

Актуальность проблемы. Формирование качественного уровня образования, который соответствует требованиям и удовлетворяет потребности будущих специалистов энергетической отрасли в интеллектуальном и профессиональном развитии, напрямую зависит от привлечения студентов к научной, научно-технической и инновационной деятельности. Таким образом, особое значение приобретает проблема включения будущих специалистов еще в студенческие годы в систему исследовательской деятельности, развития таких умений, которые бы обеспечивали им возможность после окончания высшего учебного заведения, быть конкурентоспособным на динамичном рынке труда. То есть, за время обучения у студентов должны быть сформированы умения, позволяющие решать профессиональные проблемы исследовательским путем. Как следствие в системе высшего образования все большую значимость приобретает исследовательская деятельность студентов и творческий подход к решению ими учебных задач.

здійснює розгляд толерантності на різних рівнях: на рівні міжособистісних відносин, на рівні відношення людини до конкретної групи і на рівні відносин людини до суб'єктів інших соціокультурних груп [6], Г. Шафікова показує три рівні розвитку моральних відносин підлітків в освітньому середовищі школи: низький – егоцентричний, середній – групоцентричний, високий – просоціальний [15], Л. Москальова характеризує тими ж рівнями морально-етичну культуру майбутніх учителів (високий, середній та низький) [7].

Л. Хоружа стверджує, що етична компетентність студентів – майбутніх учителів може мати різний ступінь виразності та якісну відмінність станів сформованості через динамічність, неоднорідність темпів їх професійного розвитку. У процесі діагностики нею було визначено чотири рівні: високий, достатній, задовільний, низький. Для низького рівня сформованості етичної компетентності властиві такі ознаки: відсутність у студентів інтересу до педагогічної професії, випадковість її вибору, небажання замислюватися над своїм майбутнім; ігнорування норм педагогічної етики, аморфність (розпливчастість) педагогічної позиції. Проте в констатувальному дослідженні етичної компетентності практикуючих учителів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр низький рівень такої компетентності був відсутній [14].

Таким чином, аналіз праць вчених, власні дослідження дозволяють визначити такі рівні розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей: передконвенціональний, конвенціональний та післяконвенціональний.

Конвенціона́льний (лат. "conventionalis" – узгоджений, умовний, відповідний нормам, відповідний договору, умові). Одинадцятитомний словник української мови дає такі визначення: 1. Відповідний до угоди; 2. Який відповідає певній традиції; умовний [11, с.256]. Інші словники дають таке визначення: умовний, відповідний встановленим традиціям [4]; 1) зумовлений звичаями; 2) повсюдно прийнятий етичними нормами [12].

Виходячи з визначень, що "етика" (лат. ethica, від грец. ήυος – звичай, темперамент, характер): норми поведінки, сукупність моральних правил якого-небудь класу, суспільної організації, професії і ін." [3, с. 267], сукупність принципів і норм поведінки, що прийняті у визначеному суспільному середовищі чи професійній групі" [5, с. 625] та визначення слова конвенціональний (лат. "conventionalis" – узгоджений, умовний, відповідний нормам, відповідний договору, умові) – зумовлений звичаями, повсюдно прийнятий етичними нормами [12], продуктивним рівнем розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей будемо вважати "конвенціональний". Відповідно адаптивний – "передконвенціональний", а творчий – "післяконвенціональний".

Висновки. Отже, визначено: критерії розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін: інформаційно-знаннєвий (інформаційно-когнітивний компонент), діяльнісно-оперативний (діяльнісний компонент), ціннісно-мотиваційний (акмеологічний компонент) та рефлексивний (оціночний компонент) критерії; рівні розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей: передконвенціональний (адаптивний), конвенціональний (продуктивний),

післяконвенціональний (творчий). Напрямками подальших досліджень є експериментальна перевірка системи розвитку професійно-педагогічної етики майбутніх викладачів.

Література:

1. *Бездухов В. П. Этико-педагогический подход к формированию ценностных ориентаций будущего учителя и принципы его реализации / В. П. Бездухов, О. К. Позднякова // Педагогика: Научно-теорет. журнал Российской акад. образ.: издается с июля 1937 / Ред. А.Я. Данилюк. – 2010. – №6 – С. 15-26.*
2. *Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения: мат. лекций, проч. в Политех. музее на фак. програм. обучения. Часть 2 (Измер.кач-ва процесса обучения) / В. П. Беспалько. – М.: Знание, 1971. – 72 с.*
3. *Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 836 с.*
4. *Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ "Перун", 2002. – 1440 с.*
5. *Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П.Крысин. – М.: Эксмо, 2008. – 944 с.*
6. *Локшина С. М. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локшина. – 10-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1988. – 633 с.*
7. *Лопухова Ю. В. Аксиолого-педагогический подход к воспитанию толерантности студентов в вузе: автореф. дис… д-ра пед. наук:* 13.00.01 / Ю. В. Лопухова; Поволжская гос. соц.-гуман. академия. – Самара, 2013. – 52 с.
8. *Москальова Л. Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури: дис… д-ра пед. наук: 13.00.07 / Л. Ю. Москальова; Ін-т пробл. Вих.. НАПН України. – К., 2011. – 564 с.*
9. *Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.*
10. *Ситникова М. И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: дис… д-ра пед. наук: 13.00.08 / М. И. Ситникова; ГУО ВПО "Белгородский гос. ун-т". – Белгород, 2008. – 406 с.*
11. *Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.*
12. *Словник української мови: в 11 томах / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – Т. 4. – С. 256.*
13. *Толковый украинский словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://explain_words_uk.academic.ru/3029*
14. *Усова А. В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся / А. В. Усова // Советская педагогика. – 1980. – № 12. – С. 45-48.*
15. *Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис… д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. Л. Хоружа; Інститут пед. АПН України. – К., 2004. – 412 с.*
16. *Шафикова Г. Р. Развитие нравственных отношений подростков в образовательной среде школы: автореф. дис… кан. пед. наук: 19.00.07 / Г. Р. Шафикова; ФГБОУ ВПО "Башкирский гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы". – Уфа, 2014. – 46 с.*

6. *Maddux C.D. Educational Computing: Learning with tommorows technologies / C.D. Maddux, D.L. Johnson, J.W. Willis. – 2nd ed. – Boston: Allyn & Bacon, 1997. –352 p.*
7. *Maraxy`mova A.R. Y`nternet y` pol`zovany`e y`m. / A.R. Maraxy`mova, S. V. Raxmankulova // T.: TGTU, 2001. – 176 s.*
8. *Gry`cenko V.Y`. Dy`stancy`onnoe obucheny`e: teory`ya y` prakty`ka. / V.Y`. Gry`cenko, S.P. Kudryavceva, V.V. Kolos, E.V. Vereny`ch. – K.: Nauk. dumka. – 2004. – 375 s.*
9. *Bespal`ko V.P. Osnovы teory`y` pedagogy`chesky`x sy`stem. – Voronezh: Y`zd-vo Voronezhskogo un-ta, 1977. – 304 s.*
10. *Pometun O.Y`. Sovremennыj urok. Y`nterakty`vnыe texnology`y` obucheny`ya.: Nauch.-metod. posob. / O.Y`. Pometun, L.V.Py`rozhenko. Za red. O.Y`. Pometun. – K.: Y`zdatel`stvo A.S.K., 2004. – 192 s.*
11. *Yaky`manskaya Y`.S. Ly`chnostno-ory`enty`rovannoe obucheny`e v sovremennoj shkole / Y`.S. Yaky`manskaya // Dy`rektor shkolы, By`bly`oteka zhurnala. – M.: Sentyabr`, 1996. – 96 s.*
12. *Yaky`manskaya Y`.S. Texnology`ya ly`chnostno-ory`enty`rovannogo obrazovany`ya.– M.: Sentyabr`, 2000. – 83 s.*
13. *Buryak V.K. Formy`rovany`e akty`vnoj, tvorcheskoj ly`chnosty` v uchebnom processe shkolы y` vuza / V.K. Buryak, L.V. Kondrashova. – Kry`voj Rog: KGPY`, 1996. – 201 s.*
14. *D`yakonov V.P. Y`nternet. Nastol`naya kny`ga pol`zovatelya.– M., 1999. – 341 s.*
15. *Maraxy`mova A.R. Y`nternet y` pol`zovany`e y`m. / A.R. Maraxy`mova, S. V. Raxmankulova // T.: TGTU, 2001. – 176 s.*
16. *Murtazy`n Э. V. Internet. Uchebny`k. – M.: DMK, 1999. – 416 s.*
17. *Spy`sok stran po chy`slu pol`zovatelej Y`nterneta [Эlektronnыj resurs] / matery`al y`z Vy`kepedy`y` – svobodnoj эncy`klopedy`y`. – 2014. – Rezhy`m dostupa:https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD_%D0%BF%D0%BE_%D1%87%D0%B8%D1%81%D0%BB%D1%83_%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9_%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B0, svobodnыj.*
18. *Ky`nelev V.G. Konturы sy`stemы obrazovany`ya XXI veka / V.G. Ky`nelev // Y`nformaty`ka y` obrazovany`e. – 2000. – #5. – S. 5*
19. *Postanovleny`e pravy`tel`stva Rossy`jskoj Federacy`y` ot 28 avgusta 2001 g. # 630 o federal`noj celevoj programme "Razvy`ty`e edy`noj obrazovatel`noj y`nformacy`onnoj sredы (2001-2005 godы)" [Эlektronnыj resurs]. – Rezhy`m dostupa: http://www.ed.gov.ru/ntp/fp/pfzp/post-p/656,print/, svobodnыj.*
20. *O Koncepcy`y` moderny`zacy`y` rossy`jskogo obrazovany`ya na pery`od do 2010 goda [Эlektronnыj resurs].– Rezhy`m dostupa: http://www.edu.ru/db/mo/data/d_02/292.html, svobodnыj.*
21. *Polat E.S. Novыe pedagogy`chesky`e y` y`nformacy`onnыe texnology`y` v sy`steme obrazovany`ya: uchebnoe posoby`e dlya studentov pedagogy`chesky`x vuzov y` sy`stemы povыsheny`ya kvaly`fy`kacy`y` pedagogy`chesky`x kadrov. / E.S. Polat , M. Yu. Buxarky`na, M.V. Moy`seeva, A.E. Petrov // M: Y`zdatel`sky`j Centr Akademy`ya, 2005. – 272 s.*

Сентябрь, 1996. – 96 с.

12. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования.– М.: Сентябрь, 2000. – 83 с.

13. Буряк В.К. Формирование активной, творческой личности в учебном процессе школы и вуза / В.К. Буряк, Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПИ, 1996. – 201 с.

14. Дьяконов В.П. Интернет. Настольная книга пользователя.– М., 1999. – 341 с.

15. Марахимова А.Р. Интернет и пользование им. / А.Р. Марахимова, С. В. Рахманкулова // Т.: ТГТУ, 2001. – 176 с.

16. Муртазин Э. В. Internet. Учебник. – М.: ДМК, 1999. – 416 с.

17. Список стран по числу пользователей Интернета [Электронный ресурс] / материал из Википедии – свободной энциклопедии. – 2014. – Режим доступа:https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD_%D0%BF%D0%BE_%D1%87%D0%B8%D1%81%D0%BB%D1%83_%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9_%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B0, свободный.

18. Кинелев В.Г. Контуры системы образования XXI века / В.Г. Кинелев // Информатика и образование. – 2000. – №5. – С. 5

19. Постановление правительства Российской Федерации от 28 августа 2001 г. № 630 о федеральной целевой программе "Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ed.gov.ru/ntp/fp/pfzp/post-p/656,print/, свободный.

20. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/data/d_02/292.html, свободный.

21. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. / Е.С. Полат , М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров // М: Издательский Центр Академия, 2005. – 272 с.

References:

1. Robert Y`.V. Y`nformacy`onnye y` kommuny`kacy`onnye texnology`y` v obrazovany`y` / Y`.V. Robert, Y`.V. Kovalev, S.V. Panyukova, A.Yu. Kuzneczova. – M.: Drofa, 2008. – S. 66

2. Krechetny`kov K.G. Kreaty`vnaya obrazovatel`naya sreda na osnove y`nformacy`onnыx y` telekommuny`kacy`onnыx texnology`j kak faktor samorazvy`ty`ya ly`chnosty` / K.G. Krechetny`kov // Эlektronnыj nauchnыj zhurnal "Эjdos". – 2004. http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm

3. Afony`n A.Yu. Obrazovatel`nye Y`nternet-resursы. / A.Yu. Afony`n, V.N. Babeshko // GNNY` Y`TT «Y`nformaty`ka». – M.: Prosveshheny`e, 2004. – 251 s.

4. Abaluev R.N. Y`nternet-texnology`y` v obrazovany`y`: Uchebno-metody`cheskoe posoby`e. / R.N. Abaluev, N.G. Astaf`eva, N.Y`. Baskakova, E.Yu. Bojko, O.V. Vyazavova, N.A. Kuleshova, L.N. Umetsky`j, G.A. Sheshery`na. – Tambov: Y`zd-vo TGTU, 2002. – 114s.

5. Fried-Booth D.L. Project Work. Resourse Book for Teachers. – Oxford: OUP, 1996.— 86 p.

References:

1. Bezduxov V. P. Эty`ko-pedagogy`chesky`j podxod k formy`rovany`yu cennostnыx ory`entacy`j budushhego uchy`telya y` pry`ncy`pы ego realy`zacy`y` / V. P. Bezduxov, O. K. Pozdnyakova // Pedagogy`ka: Nauchno-teoret. zhurnal Rossy`jskoj akad. obraz.: y`zdaetsya s y`yulya 1937 / Red. A.Ya. Dany`lyuk. – 2010. – №6 – S. 15-26.

2. Bespal`ko V. P. Эlementы teory`y` upravleny`ya processom obucheny`ya: mat. lekcy`j, proch. v Poly`tex. muzee na fak. program. obucheny`ya. Chast` 2 (Y`zmer.kach-va processa obucheny`ya) / V. P. Bespal`ko. – M.: Znany`e, 1971. – 72 s.

3. Bol`shoj эncy`klopedy`chesky`j slovar`: v 2 t. / pod red. A. M. Proxorova. – M.: Sov. эncy`kl., 1991. – 836 s.

4. Vely`ky`j tlumachny`j slovny`k suchasnoyi ukrayins`koyi movy` / Uklad. i golov. red. V. T. Busel. – K., Irpin`: VTF "Perun", 2002. – 1440 s.

5. Krыsy`n L. P. Tolkovыj slovar` y`noyazыchnыx slov / L. P.Krыsy`n. – M.: Эksmo, 2008. – 944 s.

6. Lokshy`na S. M. Kratky`j slovar` y`nostrannыx slov / S. M. Lokshy`na. – 10-e y`zd., ster. – M. : Rus. yaz., 1988. – 633 s.

7. Lopuxova Yu. V. Aksy`ologo-pedagogy`chesky`j podxod k vospy`tany`yu tolerantnosty` studentov v vuze: avtoref. dy`s… d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Yu. V. Lopuxova; Povolzhskaya gos. socz.-guman. akademy`ya. – Samara, 2013. – 52 s.

8. Moskal`ova L. Yu. Teorety`ko-metody`chni zasady` vy`xovannya u majbutnix uchy`teliv moral`no-ety`chnoyi kul`tury`: dy`s… d-ra ped. nauk: 13.00.07 / L. Yu. Moskal`ova; In-t probl. Vy`x.. NAPN Ukrayiny`. – K., 2011. – 564 s.

9. Polonsky`j V. M. Ocenka kachestva nauchno-pedagogy`chesky`x y`ssledovany`j / V. M. Polonsky`j. – M.: Pedagogy`ka, 1987. – 144 s.

10. Sy`tny`kova M. Y`. Formy`rovany`e kul`turы professy`onal`no-pedagogy`cheskoj samorealy`zacy`y` prepodavatelya vыsshej shkolы: dy`s… d-ra ped. nauk: 13.00.08 / M. Y`. Sy`tny`kova; GUO VPO "Belgorodsky`j gos. un-t". – Belgorod, 2008. – 406 s.

11. Skatky`n M. N. Metodology`ya y` metody`ka pedagogy`chesky`x y`ssledovany`j / M. N. Skatky`n. – M.: Pedagogy`ka, 1986. – 234 s.

12. Slovny`k ukrayins`koyi movy`: v 11 tomax / AN URSR. Insty`tut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. – K.: Naukova dumka, 1970-1980. – T. 4. – S. 256.

13. Tolkovыj ukray`nsky`j slovar` [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://explain_words_uk.academic.ru/3029

14. Usova A. V. O kry`tery`yax y` urovnyax sformy`rovannosty` poznavatel`nыx umeny`j u uchashhy`xsya / A. V. Usova // Sovetskaya pedagogy`ka. – 1980. – # 12. – S. 45-48.

15. Xoruzha L. L. Teorety`chni zasady` formuvannya ety`chnoyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv pochatkovy`x klasiv: dy`s… d-ra ped. nauk: 13.00.04 / L. L. Xoruzha; Insty`tut ped. APN Ukrayiny`. – K., 2004. – 412 s.

16. Shafy`kova G. R. Razvy`ty`e nravstvennыx otnosheny`j podrostkov v obrazovatel`noj srede shkolы: avtoref. dy`s… kan. ped. nauk: 19.00.07 / G. R. Shafy`kova; FGBOU VPO "Bashky`rsky`j gos. Ped. un-t y`m. M. Akmullы". – Ufa, 2014. – 46 s.

Педагогика

УДК:378.147

кандидат педагогічних наук,
старший викладач Канівець Олександр Миколайович
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ ВЕТЕРИНАРНОЇ МЕДИЦИНИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Анотація. У статті на прикладі Королівського ветеринарного коледжу Лондонського університету розглядаються особливості післядипломної підготовки лікарів ветеринарної медицини у Великій Британії, а саме поєднання праці з післядипломним навчанням (інтернатура, резидентура, курси, самостійна наукова робота під керівництвом) і магістратура (навчальні програми діляться на короткотермінові, однорічні та дворічні).

Ключові слова: післядипломна підготовка, інтернатура, резидентура, курси, PG-сертифікат, PG-диплом.

Аннотация. В статье на примере Королевского ветеринарного колледжа Лондонского университета рассматриваются особенности последипломной подготовки врачей ветеринарной медицины в Великобритании, а именно совмещение работы с последипломным обучением (интернатура, резидентура, курсы, самостоятельная научная работа под руководством) и магистратура (обучающие программы делятся на краткосрочные, одногодичные и двухгодичные).

Ключевые слова: последипломная подготовка, интернатура, резидентура, курсы, PG-сертификат, PG-диплом.

Annotation. Peculiarities of Postgraduate training of doctors of veterinary medicine in Great Britain are observed in the article on the basis of Royal Veterinary College of London University. There are such peculiarities as combining work with postgraduate training (Internship, Residence, Courses, Independent Scientific Work under Supervision) and Master programs (short, one year, two year).

Key words: Postgraduate training, Internship, Residence, Courses PG-Certificate, PG-Diploma.

Вступ. На сьогодні післядипломна підготовка лікаря ветеринарної медицини в Україні перебуває на стадії становлення, орієнтуючись, передусім, на магістратуру. В умовах різкого скорочення поголів'я і загального занепаду сільського господарства значно зросли вимоги до професійної підготовки фахівців-ветеринарів. У зв'язку з цим є гостра необхідність оптимізації навчального процесу. Одним зі шляхів вирішення проблеми є звернення до позитивного педагогічного досвіду розвинутих європейських країн, у тому числі й Великої Британії.

Проблематика оптимізації навчального процесу вітчизняними факультетами ветеринарної медицини розглядалася багатьма вітчизняними науковцями, зокрема М.І. Цвіліховським, В.І. Березою, В.А. Яблонським. Історичний аспект ветеринарної освіти знайшов своє відображення у працях С.К. Рудика і М.М. Стегнія. Британській сільськогосподарській освіті

- проблема качественного уровня образовательных ресурсов в Интернете. Большинство обучающих русскоязычных веб-ресурсов далеко не всегда имеют эстетический дизайн, простую и понятную систему навигации, достоверный, проверенный и актуальный учебный материал;
- проблема доступности учебной информации на обучающих ресурсах, созданных на высоком профессиональном уровне. Как правило создание подобного обучающего веб-ресурса требует больших временных и финансовых затрат. Необходимы услуги дизайнера, программиста и педагога для создания и постоянной поддержки обучающего веб-ресурса, в связи с чем подобные веб-ресурсы являются платными и доступными далеко не всей аудитории студентов, занимающихся самостоятельной учебной деятельностью.

Выводы. Проведенные исследования в данной статье показали огромное значение использования интернет-технологий в процессе самостоятельной учебной деятельности студентов вузов и подняли проблемы низкого качества, недоступности и малой эффективности современных обучающих веб-ресурсов в России. Предполагаются дальнейшие исследования проблемы повышения эффективности использования интернет-технологий в самостоятельном обучении студентов вузов, методы улучшения качества обучающих веб-ресурсов в России.

Литература:

1. Роберт И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И.В. Роберт, И.В. Ковалев, С.В. Панюкова, А.Ю. Кузнецова. – М.: Дрофа, 2008. – С. 66

2. Кречетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности / К.Г. Кречетников // Электронный научный журнал "Эйдос". – 2004. http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm

3. Афонин А.Ю. Образовательные Интернет-ресурсы. / А.Ю. Афонин, В.Н. Бабешко // ГНИИ ИТТ «Информатика». – М.: Просвещение, 2004. – 251 с.

4. Абалуев Р.Н. Интернет-технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. / Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева, Н.И. Баскакова, Е.Ю. Бойко, О.В. Вязавова, Н.А. Кулешова, Л.Н. Уметский, Г.А. Шешерина. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. – 114с.

5. Fried-Booth D.L. Project Work. Resourse Book for Teachers. – Oxford: OUP, 1996.— 86 p.

6. Maddux C.D. Educational Computing: Learning with tommorows technologies / C.D. Maddux, D.L. Johnson, J.W. Willis. – 2nd ed. – Boston: Allyn & Bacon, 1997. –352 p.

7. Марахимова А.Р. Интернет и пользование им. / А.Р. Марахимова, С. В. Рахманкулова // Т.: ТГТУ, 2001. – 176 с.

8. Гриценко В.И. Дистанционное обучение: теория и практика. / В.И. Гриценко, С.П. Кудрявцева, В.В. Колос, Е.В. Веренич. – К.: Наук. думка. – 2004. – 375 с.

9. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.

10. Пометун О.И. Современный урок. Интерактивные технологии обучения.: Науч.-метод. пособ. / О.И. Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.И. Пометун. – К.: Издательство А.С.К., 2004. – 192 с.

11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская // Директор школы, Библиотека журнала. – М.:

Рис. 3. Классификация образовательных веб-ресурсов по целевому признаку

В настоящее время требования в обучающим веб-ресурсам предъявляются достаточно серьезные, как в плане педагогической составляющей, так и в плане технической реализации. Естественно, подобные обучающие ресурсы должны создаваться под руководством опытных педагогов, иметь эстетический дизайн и проверенный контент, отражать все присущие учебному процессу компоненты [3, 5, 6, 7, 22].

Также важнейшими задачами при создании обучающего веб-ресурса являются доступность и качественный уровень учебного материала. Конечно, процесс учебной деятельности, в том числе и самостоятельной, с использованием Интернета не может быть эффективным без наличия доступных, реализованных на высоком техническом уровне и с проверенным содержанием обучающих веб-ресурсов [21]. Сегодня очень мало подобных ресурсов либо они не имеют открытого доступа, в следствии чего студенты в процессе самостоятельного обучения сталкиваются с рядом серьезных проблем, основные из них:

- проблема поиска и выбора нужной учебной информации из огромного числа веб-ресурсов, что требует больших временных затрат;
- проблема структурированности и достоверности найденного учебного материала. Действительно, среди огромного числа ресурсов лишь небольшой процент из них отвечает за качество и достоверность представленной информации, соответствует целевым поисковым запросам. Как правило, это обучающие ресурсы ВУЗов и их структурных подразделений, основная же масса ресурсов неизвестного происхождения;

приділяли увагу такі українські та російські вчені як Н.С. Журавська, О.А. Гогуа, К.М. Двояшкіна тощо.

Формулювання цілі статті. Проблема післядипломної підготовки лікаря ветеринарної медицини у Великій Британії не була предметом спеціального наукового дослідження, хоча її актуальність визначається можливістю запозичення вітчизняними факультетами ветеринарної медицини позитивних педагогічних ідей. Таким чином, основною ціллю статті є знаходження цікавих педагогічних ідей, пов'язаних з підготовкою британських лікарів ветеринарної медицини. Об'єктом нашого дослідження став Королівський ветеринарний коледж Лондонського університету – провідний вищий навчальний заклад Великобританії, що акумулює передові досягнення ветеринарної освіти і науки цієї країни.

Виклад основного матеріалу статті. Британський стандарт у структурі професійної підготовки лікаря ветеринарної медицини виділяє переддипломний (бакалаврат) та післядипломний компонент (магістратура і практико-орієнтовані програми. Потрібно наголосити, що у Великій Британії лікарі та ветеринари, аби отримати ступінь бакалавра, вчаться п'ять років. Заочної або дистанційної форми на бакалавраті не існує. Після отримання диплому бакалавра ветеринарної медицини перед випускниками відкриваються різноманітні шляхи, які зводяться до трьох: праця, поєднання праці з післядипломним навчанням і магістратура [1].

Поєднання праці з навчанням. Непритаманні вітчизняній ветеринарній освіті післядипломні форми підготовки лікарів ветеринарної медицини ведуть до отримання особливих британських відзнак про закінчений рівень освіти – до післядипломних (Post Graduate) сертифікатів і дипломів. Так як у британській системі освіти є багато сертифікатів і дипломів, що стоять нижче бакалаврського рівня, нам здається доцільним ввести поняття «післядипломного сертифікату» (PG-сертифікату) і «післядипломного диплому» (PG-диплому) [4].

Згідно наших досліджень, особливими формами британської післядипломної ветеринарної освіти є інтернатура, резидентура, курси, а також самостійна науково-дослідна робота під керівництвом.

При Королівському ветеринарному коледжі на базі ветеринарного госпіталю (Queen Mother Hospital for Animals) функціонують відділи інтернатури (1 рік підготовки) та резидентури (3 роки підготовки). Інтерни та резиденти не мають права самостійно проводити операції тваринам і можуть працювати лише як асистенти під керівництвом досвідченого фахівця. Інтерни та резиденти отримують стипендію і, що саме головне – досвід роботи. Інтернатура має спрямування на дрібних тварин, коней і великих тварин. Резидентура, крім вищеперерахованих, включає анестезіологію та патологію. По закінченню підготовки інтерни отримують PG-сертифікати, а резиденти – PG-дипломи з відповідних спрямувань (наприклад, PG-диплом з анестезіології).

Курси, що надаються Королівським ветеринарним коледжем, діляться на очні з приїздом слухачів до коледжу і дистанційні. Спрямування очних курсів Королівського ветеринарного коледжу в 2014 р. було наступним: 1. Терапія і офтальмологія дрібних тварин; 2. Швидка допомога та анестезія; 3. Хірургія дрібних тварин; 4. Діагностика хвороб дрібних тварин (радіографія,

ехокардіографія, ультразвукова діагностика тощо); 5. Коні та продуктивні тварини; 6. Екзотичні тварини.

Дистанційні курси, в свою чергу, діляться на попередньо записані на електронні носії вебінари і так звані «live» (живі) онлайн-семінари. Термін «вебінар» ми зустріли на вебсайті вищезгаданого коледжу і переклали як інтерактивний онлайн-семінар, веб-конференція, що характеризується одностороннім зв'язком зі сторони промовця.

Крім того, є короткотермінові дистанційні курси з чітко зазначеною кількістю годин і довготермінові, навчання на яких може тривати роками. Наприклад, Королівський ветеринарний коледж пропонує дистанційну програму так званої «продвинутої ветеринарної практики», що веде до особливого PG-сертифікату CertAVP (Certificate of Advanced Veterinary Practice). Навчання може розтягуватися до 10 років.

Очні та дистанційні курси Королівського ветеринарного коледжу додатково «укомплектовані» особливими методичними розробками – вебінарами та лекційними нотатками. Студентам на вибір пропонується ціла низка вебінарів і онлайн-семінарів пов'язаних з терапією, хірургією м'яких тканин і кісток, анестезією і аналгезією, кардіологією, ортопедією, дерматологією, ендокринологією, фармакологією, імунологією, швидкою допомогою тощо. Після закінчення курсів слухачі отримують PG-сертифікати з конкретних спрямувань. За оцінками фахівців, більш ефективними залишаються все ж таки очні курси з приїздом слухачів до коледжу. На нашу думку, такі очні курси є британським аналогом вітчизняної заочної освіти. [5].

Післядипломну ветеринарну освіту у Великій Британії можна здобути не навчаючись у ветеринарному ВНЗ. Таких шляхів два: або через інтернатуру-резидентуру (на базі ветеринарних клінік або госпіталів, які не інтегровані з університетською системою), або шляхом самостійної науково-дослідної роботи під керівництвом. Осатаній шлях є найтяжчим і вимагає особливих умов, у тому числі ліцензування робочого місця Королівським Коледжем Ветеринарних хірургів (ККВХ) і призначення наукового керівника.

Потрібно наголосити, що здобуттям післядипломної ветеринарної освіти не на базі ветеринарного ВНЗ керують фахівці ККВХ – особливої британської організації у ветеринарній галузі. Паралельна до університетської післядипломна ветеринарна освіта веде до присудження PG-сертифікатів ККВХ (1 рік підготовки) або PG-дипломів ККВХ (3 роки підготовки) з вузькопрофільного спрямування. Такий шлях не є тупиковим і тісно переплітається з університетськими програмами.

Магістратура. Магістерські навчальні програми Королівського ветеринарного коледжу діляться на короткотермінові, однорічні та дворічні (дослідницькі).

Основний зміст короткотермінових післядипломних навчальних програм формують вузькоспеціалізовані клінічні дисципліни, що мають *практико-орієнтоване спрямування* і ведуть до PG-сертифікатів (навчання триває 3 місяці на стаціонарі) і PG-дипломів (навчання триває 6 місяців на стаціонарі). Заочне та дистанційне навчання за індивідуальними графіками може тривати до п'яти років. Випускники отримують сертифікати і дипломи на кшталт «PG-диплом з ветеринарної фізіотерапії» тощо.

Найбільш популярними є однорічні магістерські програми, що мають *академічне спрямування* і ведуть до ступеня магістра природничих наук з

деятельности, по целевому признаку и по степени интерактивности. Данная классификация показана на рисунках 2, 3, 4 [4].

Рис. 2. Классификация информационных веб-ресурсов учебного назначения

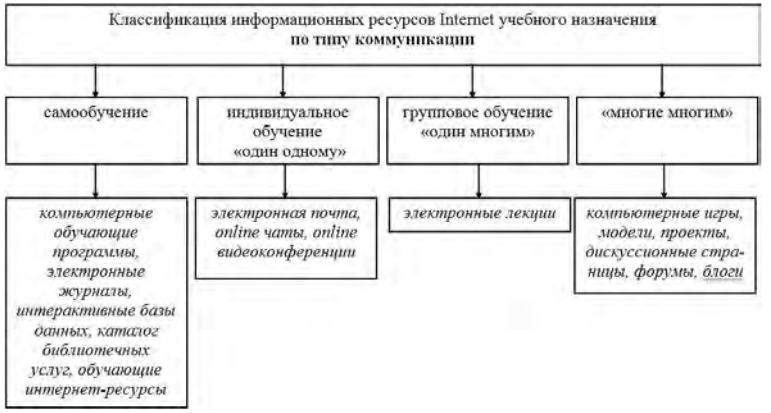


Рис. 3. Классификация образовательных веб-ресурсов по типу коммуникации

напрямую влияет на развитие интернет-технологий и их использования в образовательном процессе.

Широкое распространение Интернета и развитие интернет-технологий дали огромный толчок для развития самообразования и дистанционного обучения и, конечно, оказали огромное влияние на систему образования в России. Академик Кинелев считает, что «совершенно новые возможности для студентов и преподавателей открывают Интернет и телекоммуникационные технологии, содержащие в своей основе глобальные телекоммуникационные сети и интеллектуальные компьютерные сети; компьютер, информационная техника и технология выступают не просто как умножители интеллекта, но и открывают новые измерения сознания» [18, С.5].

На современном этапе внедрение интернет-технологий в образование можно определить как процесс осмысленного и целенаправленного создания информационного образовательного пространства в России. Данный процесс проходит с серьезной поддержкой и финансированием государством, это подтверждается принятием нескольких законодательных актов и государственных программ. 28 августа 2001 было принято постановление правительства Российской Федерации №630, по которому активное развитие сферы образования на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий стало важнейших национальным приоритетом на период с 2001 по 2005 годы [19]. Также правительством РФ 2 февраля 2002 года был принята «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» под номером 393, в которой утверждена необходимость подключить все российские высшие учебные заведения к локальным сетям и глобальной сети Интернет для повышения качественного уровня высшего образования и поддержки научной деятельности ВУЗов [20].

На сегодняшний день внедрение интернет-технологий в образовательный процесс идет очень активно по таким направлениям как:

- создание информационной основы. Сюда входят: базы данных, банки данных, базы знаний, мультимедийные презентации, обучающие игры, фото и видео галереи и др.;
- совместная работа студентов, преподавателей и научных сотрудников над образовательными проектами;
- создание интерактивных образовательных веб-ресурсов для активизации самостоятельной учебной деятельности студентов ВУЗов и развития дистанционного обучения;
- постоянное общение студентов, преподавателей и научных работников между собой по вопросам образовательной сферы в чатах, аудио и видео конференциях, форумах, блогах, социальных сетях [21, 3];

К веб-ресурсам образовательного назначения относят: обучающие веб-сайты и презентации; личные веб-сайты, отражающие педагогическую деятельность автора; компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тренажеры, лабораторные практикумы, тестовые системы; обучающие системы на базе мультимедийных технологий с использованием графических, видео, аудио материалов, презентаций, программ проверки знаний; базы данных и знаний, упорядоченные по отраслям [4, 5, 6].

Обучающие веб-ресурсы классифицируются по четырем основным направлениям: по типу коммуникации, по специфики профессиональной

вузькопрофільних спеціалізацій (наприклад, магістр з ветеринарної епідеміології, магістр з ветеринарної фізіотерапії, магістр з охорони здоров'я диких тварин тощо). Крім стаціонарної, є заочні та дистанційні форми магістерської підготовки за індивідуальними графіками. Термін такого навчання обмежується п'ятьма роками. Однорічні магістерські програми, на відміну від практико-орієнтованих, включають дослідницький компонент (написання проектних і магістерських робіт).

Дворічна дослідницька програма має *наукове спрямування* і веде до ступеня магістра дослідження або магістра філософії. Дослідницька підготовка організовується наступним чином. Студенту призначають наукового керівника, який і керує навчанням. На нашу думку, така форма є тотожною з вітчизняною аспірантурою [2].

Особливий інтерес викликають спільні ветеринарно-медичні магістерські програми. Наприклад, Королівський ветеринарний коледж і Лондонська школа гігієни і тропічної медицини розробили однорічну магістерську програму з підготовки епідеміологів. При цьому потрібно наголосити, що ці ВНЗ входять до структури Лондонського університету.

Серед інших, до змісту програми входять наступні дисципліни: «Контроль інфекційних хвороб в епідеміології»; «Епідеміологічні аспекти лабораторних досліджень», «Епідеміологія в охороні громадського здоров'я»; «Обробка епідеміологічних даних»; «Економіка охорони здоров'я тварин»; «Оцінювання ризиків у ветеринарній епідеміології»; «Новітні статистичні методи у ветеринарній епідеміології» тощо [3].

Висновки: 1. На відміну від п'ятирічної бакалаврської підготовки, що має широку спеціалізацію, післядипломна підготовка у британських ветеринарних ВНЗ є вузькоспеціалізованою. В змісті програм зустрічаються лише клінічні ветеринарні дисципліни.

2. Британська післядипломна ветеринарна освіта характеризується широким вибором гнучких навчальних програм, а також можливістю дистанційного та заочного навчання. Такі форми підготовки, як інтернатура та резидентура, є непритаманними для вітчизняної ветеринарної освіти. Крім того, є можливість отримати післядипломну ветеринарну освіту не навчаючись у ветеринарному ВНЗ.

3. Магістерська підготовка може тривати від 3 місяців до 2 років на стаціонарі, а заочно або дистанційно – до 5 років. В залежності від обраних програм, студенти отримують PG-сертифікати, PG-дипломи, ступінь магістра природничих наук з вузькопрофільних спеціалізацій, ступінь магістра дослідження або магістра філософії.

4. Комплексна ветеринарно-медична магістерська програма з підготовки епідеміологів свідчить про інтегрованість британської медичної та ветеринарної науки і освіти.

Література:

1. Criteria and Guidance for RCVS Approval of Veterinary Degree Courses in the UK and Overseas, 2010 [Electronic source]. – Access: http://www.rcvs.org.uk/document-library/criteria-and-guidance-for-visitations.

2. Postgraduate prospectus 2009-10. Royal Veterinary College [Electronic source]. – Access: http://www.rvc.ac.uk/Postgraduate/Courses/Index.cfm.

3. Programme Specification – MSc Epidemiology [Electronic source]. – Access:

http://search.lshtm.ac.uk/searchblox/servlet/SearchServlet?query=Programme+Specification+MSc+Epidemiology.

4. Qualifications in Great Britain [Electronic source]. – Access: http://www.direct.gov.uk/en/AdvancedSearch/Searchresults/index.htm?fullText=Qualifications.

5. Veterinary Epidemiology and Public Health Structure and Syllabus [Electronic source]. – Access: http://www.londoninternational.ac.uk/courses/postgraduate/lshtm/epidemiology-msc-postgraduate-diploma-postgraduate-certificate.

References:

1. Sriteria and Guidance for RCVS Approval of Veterinary Degree Courses in the UK and Overseas, 2010 [Electronic source]. – Access: http://www.rcvs.org.uk/document-library/criteria-and-guidance-for-visitations.

2. Postgraduate prospectus 2009-10. Royal Veterinary College [Electronic source]. – Access: http://www.rvc.ac.uk/Postgraduate/Courses/Index.cfm.

3. Programme Specification – MSc Epidemiology [Electronic source]. – Access: http://search.lshtm.ac.uk/searchblox/servlet/SearchServlet?query=Programme+Specification+MSc+Epidemiology.

4. Qualifications in Great Britain [Electronic source]. – Access: http://www.direct.gov.uk/en/AdvancedSearch/Searchresults/index.htm?fullText=Qualifications.

5. Veterinary Epidemiology and Public Health Structure and Syllabus [Electronic source]. – Access: http://www.londoninternational.ac.uk/courses/postgraduate/lshtm/epidemiology-msc-postgraduate-diploma-postgraduate-certificate.

Педагогіка

УДК [(377.8.016:80):377.091.2](043.3)

викладач іноземної філології Кечик Ольга Олександрівна
Відокремлений підрозділ «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка» (м. Лисичанськ)

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Анотація. Стаття присвячена проблемі організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу при вивченні дисциплін соціально-гуманітарного циклу. У статті висвітлено процес розробки структури і компонентів педагогічної системи організації самостійної роботи, визначено її роль у професійному становленні майбутнього фахівця.

Ключові слова: педагогічна система, самостійна робота, студенти, педагогічний коледж, соціально-гуманітарні дисципліни.

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла. В статье рассмотрен процесс разработки структуры и компонентов педагогической системы организации

Диаграмма 1. Динамика роста количества пользователей интернета в мире

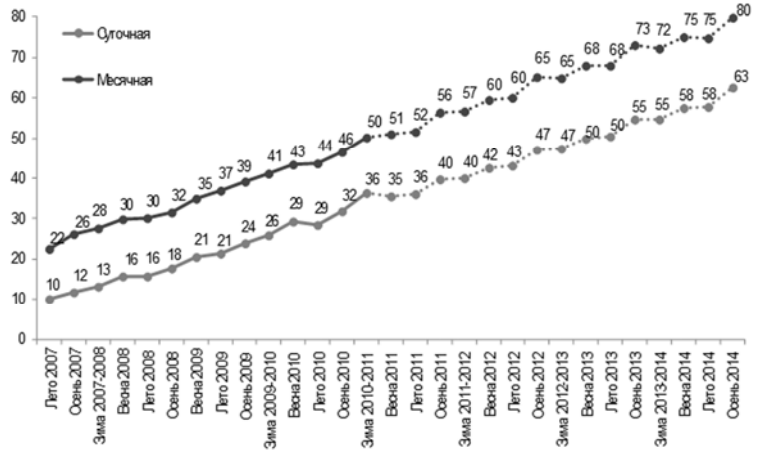


Диаграмма 2. Динамики суточной и месячной интернет-аудиторий в России старше 18 лет, данные в млн человек

На данный момент насчитывается около 2,4 млрд. пользователей сети Интернет в мире [17], и их количество постоянно растет, что, конечно,

в должной мере все недостатки дистанционного обучения, такие как высокую стоимость, продолжительность процесса обучения и т.д.

Данные работы являются показательными примерами возможностей применения интернет-технологий в процессе самостоятельной учебной деятельности, необходимости повышения качества современных образовательных веб-ресурсов.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является исследовать важность использования интернет-технологий в процессе самостоятельной учебной деятельности студентов вузов; провести квалификацию современных русскоязычных обучающих веб-ресурсов; выделить основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты вузов в процессе самообучения через Интернет, и обозначить пути их решения.

Изложение основного материала. В процессе информатизации образования и развития информационно-коммуникационных технологий и Интернета появилось множество новых возможностей для саморазвития и самообучения студентов вузов. По мнению И.В. Роберта «процесс информатизации общества предполагает использование возможностей новых информационных технологий, методов и средств информатики для реализации идей развивающего обучения, интенсификации всех уровней учебного процесса, повышение его эффективности и качества. Информатизация создает предпосылки для широкого внедрения в практику психолого-педагогических разработок, обеспечивающих переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания» [1, с. 66].

Информатизация образования дала толчок для укрепления основной парадигмы современного образования, основанной на личностно-ориентированном обучении [2]. Современное общество предъявляет в к системе образования требование обучать специалистов, способных к:

1) эффективной адаптации к быстро меняющимся условиям жизни, постоянному и непрерывному самообразованию, приобретению новых теоретических и практических знаний, навыков и умений в нестандартных условиях;

2) развитию критического мышления, способности осваивать новые технологии, ставить и рационально решать возникающие разнообразные задачи;

3) активной работе с информацией, как из традиционных источников, так и с помощью сети Интернет. Для этого необходимо уметь быстро находить нужный источник информации и оценивать его достоверность, систематизировать и анализировать полученную информацию;

4) коммуникабельности с широким кругом социальных групп для получения новой актуальной информации с помощью современных интерактивных средств общения (социальные сети, форумы, блоги, чаты). Это ставит задачу предотвращать конфликтные ситуации и быстро ориентироваться в меняющихся условиях [8, 9, 10, 11, 12, 13].

Процесс информатизации образования тесно связан с активным развитием глобальной сети Интернет, начавшемся в начале 90-х. Данный процесс приобрел небывалый размах с масштабным распространением Интернета, который стремительно развивается по сегодняшний день в мире в целом, и в России в частности [14, 15, 16]. Это ярко демонстрируют диаграммы 1 и 2.

самостоятельной работы, определена ее роль в профессиональном становлении будущего специалиста.

Ключевые слова: педагогическая система, самостоятельная работа, студенты, педагогический колледж, социально-гуманитарные дисциплины.

Annotation. The article is devoted to the problem of organization of students' self-work of pedagogical college in the process of study social disciplines and humanities. The article highlights the process of developing the structure and components of the educational system of self-study, its role in the professional development of future specialists.

Key words: pedagogical system, self-work, students, pedagogical college, social and humanitarian disciplines.

Вступ. Поступова інтеграція вітчизняної системи освіти та світової потребує нових підходів у підготовці кваліфікованих фахівців, що базуватиметься на збільшенні організаційного, дидактичного та методичного ресурсу самостійної роботи. Процес реформування та розвитку системи вищої професійної освіти на сучасному етапі характеризується посиленням акцентів на підвищенні ролі самостійної роботи суб'єктів навчального процесу, що підтверджується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу. У зв'язку з цим головним завданням вищої школи є оволодіння майбутнім фахівцем ефективними і раціональними методами самостійної навчальної роботи відповідно до особливостей конкретного фаху. Істотного підвищення ефективності самостійної роботи студентів педагогічного коледжу можна досягти тільки за умов забезпечення цілеспрямованого комплексного навчально-виховного процесу, коли вся організація цієї роботи буде носити системний характер.

У роботах філософів І. Блауберга, В. Садовського, А. Уємова, Е. Юдіна [1; 3] глибоко проаналізовано різноманітні визначення поняття «система», розглянуто специфіку системного дослідження і вимоги, яким це дослідження повинно відповідати, представлено понятєвий апарат. У публікаціях з цього питання яскраво виражені два напрями: загальнотеоретичний (методологічний) та прикладний, який використовується в дослідженнях конкретних галузей знань. Ф. Корольов визначив необхідність використання системного підходу в педагогіці. На його думку, педагогічна система – це складова середовища, її елемент, який включає, у свою чергу, елементи більш низького порядку [2]. У подальших дослідженнях вчені [4] показали приклади застосування системного підходу до аналізу педагогічних явищ, але не обґрунтували поняття «педагогічна система», її «компоненти», «зв'язки».

Формулювання цілей статті. Системний підхід до характеристики педагогічних явищ вимагає: по-перше, розробку поняття «педагогічна система»; по-друге, побудову теоретичної моделі педагогічної системи; по-третє, доведення продуктивності запропонованої теоретичної моделі.

Розглядаючи педагогічну систему як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям формування готовності майбутнього фахівця до самостійного, відповідального і продуктивного вирішення завдань у подальшій системі, представимо шляхи побудови її теоретичної моделі в контексті організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Система організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу будується нами з урахуванням таких положень: 1) система організації самостійної роботи мусить ураховувати індивідуальні психологічні особливості студентів; 2) педагог має враховувати попередній практичний досвід студентів, досягнутий ними рівень психолого-методичної і лексичної підготовки; 3) система повинна забезпечити студентів необхідним запасом знань для успішного пошуку інформації за допомогою сучасних комп'ютерних технологій; 4) самостійну роботу студентів система не повинна розглядати тільки як індивідуальну діяльність суб'єкта навчання, а має виходити з того, що будь-яка самостійна навчальна робота студента відбувається за безпосередньої або опосередкованої участі педагога.

Враховуючи цілі та завдання нашого дослідження, ми переходимо до характеристики компонентів педагогічної системи організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу статті. Базовою категорією педагогічної системи, від якої залежить вибір її змісту, є мета. Мета організує всі частини педагогічного процесу, зумовлює його результати. У зв'язку з цим організація самостійної роботи студентів потребує чіткого узгодження з метою навчання, виховання й самоосвіти. У вивченні кожного навчального предмета вона спрямована на вирішення трьох взаємозв'язаних завдань: розвивати в студентів самостійність у пізнавальній діяльності; забезпечити засвоєння студентами навчального матеріалу, який не опрацьовувався на навчальних заняттях; навчати їх творчо використовувати свої знання й уміння.

Наступним компонентом педагогічної системи організації самостійної роботи студентів є її зміст. На думку більшості дослідників, зміст системи є сукупністю знань, практичних вмінь та навичок, якими необхідно оволодіти студентам у процесі професійної підготовки. Науковими вимогами до змісту педагогічної системи є: 1) відповідність меті навчання в контексті організації самостійної роботи; 2) науковість (поєднання наукової спадщини і сучасних досягнень науки); 3) структурованість навчального матеріалу відповідно до логіки педагогічної системи; 4) поєднання теоретичних і практичних компонентів, завдяки чому забезпечується зв'язок між теорією і практикою; 5) інтеграція з іншими навчальними предметами, що сприяє формуванню у студентів цілісної картини світу; 6) гуманізація освіти.

Отже, зміст самостійної роботи студентів полягає в науково обґрунтованій системі дидактично і методично оформленого навчального матеріалу й визначається з урахуванням структурно-логічної схеми підготовки фахівців, яку відображено в освітньо-професійній програмі та робочому навчальному плані. За таких умов для кожної навчальної дисципліни визначається комплекс компетенцій (знання, вміння, навички, здібності), які формуються змістом навчальної дисципліни та технологіями навчання у вищому закладі освіти.

Зміст самостійної роботи студентів у форматі соціально-гуманітарних дисциплін визначається робочими навчальними програмами, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Відбір та структурування змісту для самостійної роботи відбувається за такими принципами: модульності (як змістової завершеності частини навчальної дисципліни); системності; міждисциплінарності та інтеграції; індивідуалізації та диференціації; креативності (для формування у студентів навичок розв'язання

интернет-технологий в процессе обучения, что особенно важно для непрерывного самообучения и саморазвития студентов вузов.

Ученые И.В. Роберт, И.В. Ковалев, С.В. Панюкова, А.Ю. Кузнецова в исследовательской работе [1] уделили особое внимание процессу информатизации общества, который предполагает использование возможностей современных технологий, в том числе и интернет-технологий, для широкого внедрения в практику психолого-педагогических разработок, обеспечивающих переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Данная работа является актуальной и имеет большое теоретическое значение для дальнейших научных исследований в области применения интернет-технологий учебном процессе, в том числе и в самостоятельной учебной деятельности.

К.Г. Кречетников считает, что любые формы, методы, технологии образования являются не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач образования — обеспечить максимально благоприятные условия для саморазвития личности [2, с. 6]. Подобный личностно-ориентированный подход в образовании показывает важность и актуальность создания необходимых условий для саморазвития и самообучения студентов. Автор уделяет особое внимание необходимости использования интернет-технологий в учебном процессе, что позволяет студентам самостоятельно получать новые знания и навыки с помощью обучающих веб-ресурсов. Однако, автор не уделяет должного внимания проблеме низкого качества и недоступности современных обучающих веб-ресурсов в России.

Авторы А.Ю. Афонин и В.Н. Бабешко в работе [3] удачно и лаконично выделили основные направления внедрения интернет-технологий в современное российское образование, особое внимание уделили необходимости создания интерактивных образовательных веб-ресурсов для активизации самостоятельной учебной деятельности студентов вузов и развития дистанционного обучения.

Исследователи [4] ввели удачную классификацию обучающих веб-ресурсов по четырем основным направлениям: по типу коммуникации, по специфики профессиональной деятельности, по целевому признаку и по степени интерактивности.

В работах [5] и [6] зарубежные ученые проводят важные научные исследования в области развития и применения интернет-технологий в образовании с учетом мировой практики. Данные работы показывают необходимость повышения качества и эффективности образовательных веб-ресурсов в России, которые значительно отстают от уровня зарубежных аналогов в плане содержания и технической реализации.

Марахимова А.Р. и Рахманкулова С. В. в работе [7] показывают необходимость создания качественных обучающих веб-ресурсов, которые должны создаваться под руководством опытных педагогов, иметь эстетический дизайн и проверенный контент, отражать все присущие учебному процессу компоненты. Данная работа показывает актуальность проблемы недостаточного качества образовательных веб-ресурсов в России.

Исследователи в работе [8] уделили особое внимание развитию дистанционного образования в России и новым возможностям применения интернет-технологий в образовательном процессе. Однако, авторы не показали

Педагогика

УДК 378.147

аспирант, преподаватель Падерин Александр Владимирович
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. В статье проводится анализ применения интернет-технологий в организации самостоятельной учебной деятельности студентов вузов; уделяется внимание основным тенденциям в современном российском образовании. В данной статье показана важная роль интернет-технологий в процессе саморазвития и самообучения студентов вузов; подчеркиваются важные проблемы недостаточного количества, низкого качественного уровня, и недоступности обучающих веб-ресурсов в России, которые являются важнейшим инструментом в организации самостоятельной учебной деятельности студентов вузов.

Ключевые слова: тенденции, интернет-технологии, информатизация образования, информационное пространство, веб-ресурс, самообучение, саморазвитие, дистанционное обучение.

Annatation. The analysis of using internet technologies in organizing self-learning activity of the students of institutes of higher education is conducted in the article; attention is payed to the basic tendencies in the modern Russian education. The great role of internet technologies in the process of self-realization and self-training of students of institutes of higher education is shown in this article. The important problems of insufficient amount, low high-quality level, and inaccessibility of teaching web-resources in Russia, which are a major instrument in self-training and self-realization of students of institutes of higher education are underlined.

Key words: tendencies, internet technologies, informatization of education, information extent, web-resource, self-training, self-realization, self-learning, distance teaching.

Введение. Основной тенденцией в современном образовании является его личностная ориентация, где основной задачей становится обеспечить максимально комфортные условия для самостоятельной учебной деятельности студентов вузов. Современные интернет-технологии предоставляют множество возможностей для самообучения и саморазвития с помощью образовательных веб-ресурсов. Это особенно важно для студентов вузов, стремящихся к разностороннему и многопрофильному образованию, приобретению новых знаний, умений и навыков вне основной специализации, что станет значительным бонусом при трудоустройстве. Важнейшими проблемами в России и странах СНГ является недостаточное количество, недоступность и низкий качественный уровень обучающих ресурсов даже на уровне ведущих вузов.

Анализ основных исследований и публикаций по данной проблеме свидетельствует о необходимости развития и широкомасштабного применения

практичних задач на репродуктивному, адаптивному, частково-пошуковому та творчому рівнях складності); багаторівневості, що передбачає забезпечення поетапного ускладнення змісту навчально-дослідницької діяльності.

Організація самостійної роботи студентів з соціально-гуманітарних дисциплін повинна здійснюватися з дотриманням ряду вимог, серед яких ми визначаємо наступні:

1. Обґрунтування мети завдань у цілому і конкретного завдання зокрема, що вимагає виявлення та стимулювання позитивних мотивів діяльності студентів, що є важливою складовою процесу організації самостійної роботи у вузі, коли викладач переконливо обґрунтовує й практично підтверджує необхідність і корисність самоосвіти, створюючи у студентів психологічне підґрунтя для плідної, активної діяльності. Найсильнішою мотивацією слід вважати: 1) підготовку до подальшої професійної кар'єри; 2) практичну корисність роботи, що виконується; 3) участь студентів у творчій діяльності: в науково-дослідній та методичній роботі кафедри, в навчальних олімпіадах і конкурсах, науково-теоретичних конференціях; 4) так звану «інтенсивну педагогіку» – введення до навчального процесу активних методів, насамперед, ігрового тренінгу (зокрема, з використанням новітніх комп'ютерних технологій, мультимедійних засобів – WEB-курсів, віртуальних бібліотек, Internet, дистанційного навчання); 5) «привабливість» самостійної роботи: заохочування студентів-відмінників стипендіями, преміями, додатковими балами за модульний контроль або іспит (але необхідно вводити й санкції за погане навчання, невчасно та неякісно виконані завдання); 6) використання таких форм контролю, які створюють у студентському колективі атмосферу змагання (рейтинг, накопичувальні оцінки, тестування, нестандартні екзаменаційні процедури) і спонукають до самовдосконалення; 7) особистість викладача, але лише в тому випадку, коли він є висококваліфікованим фахівцем, справжнім професіоналом, інтелектуально розвиненою, цікавою, творчою людиною.

2. Відкритість і загальна оглядовість завдань. Усі студенти повинні знати зміст завдання, мати можливість порівняти виконані завдання в одній та в різних групах, проаналізувати правильність і користь роботи, відповідність поставлених оцінок (адекватність оцінювання).

3. Надання детальних методичних рекомендацій щодо виконання роботи (у якій послідовності працювати, з чого починати, як перевіряти свої знання). До окремих завдань слід розробити відповідні пам'ятки.

4. Надання можливості студентам виконувати творчі роботи, що відповідають професійному рівню засвоєння знань, не обмежуючи виконання стандартних завдань.

5. Здійснення індивідуального підходу при виконанні самостійної роботи.

6. Нормування завдань для самостійної роботи, яке базується на визначенні затрат часу і трудомісткості різних їх типів, що забезпечує оптимальний порядок здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів від простих до складних форм роботи.

7. Можливість ведення обліку та оцінювання виконання завдань і їх якостей, що вимагає стандартизації вимог до умінь майбутніх спеціалістів та розробки комплексу професійно орієнтованих завдань. З цією метою пропонуються такі типи завдань, які передбачають отримання

матеріалізованого результату (продукту) разом із формуванням особистісних рис студента в процесі їх виконання.

8. Підтримання постійного зворотного зв'язку зі студентами в процесі здійснення самостійної роботи, що є фактором ефективності навчального процесу.

Таким чином, узагальнюючи вище сказане, зазначимо, що самостійна робота студентів вимагає чіткої організації, планування, системи і певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їх виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів.

Висновки. Проведена науково-теоретична розробка структури і компонентів педагогічної системи самостійної роботи студентів педагогічного коледжу при вивченні дисциплін соціально-гуманітарного циклу дозволяє зробити ряд висновків:

1. Вихідні передумови, що визначають організацію самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, зумовлені завданнями сучасної вищої освіти, необхідністю підготовки кваліфікованих фахівців.

2. Основні концептуальні положення організації самостійної роботи студентів у ході вивчення соціально-гуманітарних дисциплін полягають у такому:

а) самостійна робота студентів – складний процес системного характеру, реалізація всіх його складових є необхідною умовою навчання студентів і реалізації його особистісних та суспільно вмотивованих цілей;

б) самостійна робота студентів буде ефективною лише за умов її кваліфікованої організації та реалізації в освітньому процесі як цілісної системи, що охоплює всі етапи навчання у вищих навчальних закладах;

в) самостійна робота майбутніх спеціалістів повинна за своєю суттю спиратися на такі головні ідеї професійно-педагогічної теорії, як індивідуально-орієнтований, компетентнісний, особистісно-діяльнісний підходи, а також на системний аналіз навчально-виховного процесу, усіх його структурних компонентів;

г) розробка педагогічної системи організації самостійної роботи повинна вестися в контексті наукового обґрунтування її структурних елементів: цілей, змісту, суб'єкта, об'єкта навчально-виховного процесу й методики навчання студентів.

3. Метою організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в ході вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу є: по-перше, формування в них високої самоорганізації; по-друге, отримання необхідних знань, що відбивають основні компоненти соціально-гуманітарних дисциплін; по-третє, оволодіння студентами навчально-методичним інструментарієм у цьому напрямку роботи; по-четверте, формування таких професійно важливих якостей, що необхідні для організації самостійної роботи.

4. Змістовна розробка педагогічної системи організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін повинна забезпечити: системність знань та засобів навчання,

педагогической науки. Проектирование индикаторов развития – один из важнейших вопросов формирования стратегии развития ОУ, поэтому дальнейшие исследования будут продолжены.

Литература:

1. Семиченко В.А. Основы організації праці керівних кадрів вищої школи: навч. посібник для слухачів очно-дистанц. курсів підв. кваліфікації кер. кадрів вищої школи / В.А. Семиченко, О.С. Снісаренко, Л.П. Сницар, Г.О. Штомпель. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 192 с.

2. Временное положение о государственных общеобразовательных учебных заведениях в РСФСР // Вестник образования. – 1991. - № 5. – С. 142.

3. Касьянова О.М. Педагогічна експертиза розвитку загальної середньої освіти регіону: теорія і практика [Текст]: монографія / О.М. Касьянова. – Харків : НТУ. ХПІ, 2012. – 445 с.

4. Єльнікова Г.В. Управлінська компетентність / Г.В. Єльнікова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

5. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. 2-е изд., стереотип / И.В. Никишина. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.

6. Бахмутский А.Е. Индикаторы эффектов программы развития образования и методы их оценивания // А.Е. Бахмутский, В.М. Савинов. – Электронный научно-педагогический журнал [Электронный ресурс]. – Вып. 2 (июль-декабрь 2005 г.). Режим доступа к статье: www.emissia.org/offine/2005/994.htm.

7. Письмо Министерства образования, науки и молодежи РК от 19.08.2014 г. № 01-14/863 (Приложение 5).

References:

1. Semichenko V. A. Osnovyi organIzatsIYi pratsI kerIvnih kadrIv vischoYi shkoli: navch. posIbnik dlya sluhachIv ochno-distants. kursIv pIdv. kvalIfIkatsIYi ker. kadrIv vischoYi shkoli / V. A. Semichenko, O. S. SnIsarenko, L. P. Snitsar, G. O. Shtompel. – K.: PedagogIchna dumka, 2010. – 192 s.

2. Vremennoe polozhenie o gosudarstvennyih obscheobrazovatelnyih uchebnyih zavedeniyah v RSFSR // Vestnik obrazovaniya. – 1991. - # 5. – S. 142.

3. Kasyanova O. M. PedagogIchna ekspertiza rozvitku zagalnoYi serednoYi osvIti regIonu: teorIya I praktika [Tekst]: monografIya / O. M. Kasyanova. – HarkIv: NTU. HPI, 2012. – 445 s.

4. ElnIkova G.V. UpravlInska kompetentnIst / G. V. ElnIkova. – K.: Red. zagalnoped. gaz., 2005. – 128 r.

5. Nikishina I.V. Innovatsionnyie pedagogicheskie tehnologii i organizatsiya uchebno-vospitatelnogo i metodicheskogo protsessov v shkole: ispolzovanie interaktivnyih form i metodov v protsesse obucheniya uchaschihsya i pedagogov. 2-e izd., stereotip / I.V. Nikishina. – Volgograd: Uchitel, 2008. – 91 s.

6. Bahmutskiy A.E. Indikatoryi effektov programmyi razvitiya obrazovaniya i metodyi ih otsenivaniya // A.E. Bahmutskiy, V.M. Savinov. – Elektronnyiy nauchno-pedagogicheskiy zhurnal. – Vyip. 2 (iyul-dekabr 2005 g.). Rezhim dostupa: www.emissia.org/offine/2005/994.htm.

7. Pismo Ministerstva obrazovaniya, nauki i molodezhi RK ot 19.08.2014 g. № 01-14/863 (Prilozhenie 5).

ЗАДАЧА 2. Обеспечение развития кадрового потенциала колледжа посредством создания условий для повышения квалификации, обновление системы стимулирования работы педагогических работников и административного аппарата.

№	Наименование мероприятий	Сроки реализации (год)	Сумма (тыс. руб.)	Ответственный исполнитель
1.	Разработка и внедрение системы мониторинга профессиональной деятельности преподавателей	2014		ЗУР* (заместитель директора по учебной работе)
2.	Разработка перспективного плана-графика повышения квалификации педагогических работников.	2014		ЗУР, ОК*(отдел кадров)
3.	Ежегодная актуализация плана-графика повышения квалификации и обеспечение выполнения плана-графика повышения квалификации педагогических и административно-управленческих работников.	2013-2015		ОК
4.	Разработка положения и введение рейтинговой оценки профессиональной активности работников колледжа	2014		ОК
5.	Проведение системы обучающих семинаров, тренингов, педагогических конференций, конкурсов профессионально-педагогического мастерства, фестивалей и т.д.	2014-2017		Заместители директора

Ожидаемые конечные результаты реализации Программы и показатели социально-экономической эффективности работы колледжа формулируются по всем показателям индикаторов и задач.

Таким образом, основные ценности управления педагогическими системами предусматривают внедрение такой современной модели управления, при которой создание благоприятных условий для развития личностных субъект-субъектных отношений – одно из необходимых, первоочередных организационных условий успешного функционирования учебного заведения. При этом мотивация преподавателей и студентов, руководителей структурных подотчетных подразделений и собственно руководителя ОУ должна обеспечивать успешное взаимодействие и реализацию педагогики сотрудничества по всей вертикали и горизонтали управления, информативность и коллегиальность в принятии решений.

Технологическим процессом обеспечения проектирования развития ОУ может быть Программа, построенная на индикаторах, предусматривающих основные показатели развития учебного заведения, его задачи и перспективы в новых условиях законодательной базы и нормативно-правового обеспечения.

В то же время, объективными трудностями в реализации Программы развития ОУ может быть:

- недостаточная готовность административного аппарата принять как данность роль демократического управления (в составе управляющего совета) в новых образовательных условиях;

- недостаточная готовность преподавательского коллектива принять новые требования в основной ориентации на формирование компетентностных и практико-ориентированных подходов в подготовке специалистов.

Вопрос управления педагогическими системами достаточно многогранен и сложен, всегда является предметом дискуссии в теории и практике

володіння розумовими процесами, мобільність і критичність мислення, володіння засобами обробки інформації, здібність до творчої праці.

Література:

1. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

2. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103 – 106.

3. Садовский В. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Садовский. – М.: Наука, 1977. – 27 с.

4. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 343 с.

References:

1. Blauberg I. V. Formation and the nature of the system approach / I. V. Blauberg, E. G. Yudin. – Moscow: Science, 1973. – 270 p.

2. Korolev F. F. System approach and the possibility of its application in educational research / F. F. Korolev // Soviet pedagogy. – 1970. - № 9. – P. 103 – 106.

3. Sadovskiy V. Grounds of general theory of systems. Logical-methodological analysis / V. Sadovskiy. – Moscow: Science, 1977. – 27 p.

4. Talyzina N. F. Management of the learning process / N. F. Talyzina. – Moscow: MSU, 1984. – 343 p.

Педагогика

УДК 378.046.4

кандидат педагогических наук,
доцент Киенко-Романюк Лариса Анатольевна
Винницкий областной институт последипломного
образования педагогических работников (г. Винница)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЗАДАНИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию функций, роли, места и значения учителя в процессе формирования технологической компетентности ученика на современном этапе развития образовательной системы. Технологическая компетентность педагога и ученика является желательным результатом реализации реформы системы образования, поскольку создает условия для творческих и независимых действий всего школьного содружества, требует необходимых изменений в управлении и продвижении качества работы последипломного педагогического, а дальше – общего среднего образования.

Ключевые слова: технологическая компетентность, последипломное образование, педагоги, учебное заведение.

Annatation. The article is sanctified to research of functions, role, place and value of teacher in the process of forming of technological competence of student on the modern stage of development of the educational system. A technological competence of teacher and student is the desirable result of realization of reform of the system of education, as creates terms for the creative and independent actions of

all school concord, requires necessary changes in a management and advancement of quality of work post-diploma pedagogical, and farther - general middle education.

Key words: technological competence, post-diploma education, teachers, educational establishment.

Введение. Технологическая революция в области коммуникаций, новые формулы СМИ, огромное количество информационных гаджетов. Все это увлекательные реалии современной жизни, которые дают большой потенциал для реализации образовательных потребностей. Инновационные методы работы, приемы, средства, которые вдохновляют тех, кто учится, - необходимый шаг в направлении использования новых технологий с целью формирования ключевых компетентностей. Все чаще мы сталкиваемся с созданием единого образовательного пространства учеников, школ, библиотек. Широко распространенной сегодня есть визуализация информации (в том числе инфографика). Все чаще мы говорим о необходимости образования для жизни и деятельности в виртуальном пространстве. Сегодняшний взгляд на образование, принимая во внимание важность цифровых средств учебы, приводит к преимуществу технологий коммутации, визуальных программ учебы над традиционными в сфере образования и расширения возможностей деятельности и взаимодействия учителя и ученика.

В мировой научной литературе можем найти разные трактовки термина "компетентность": способность и готовность выполнять задание на определенном уровне (по М. Дженкинс); способность делать вещи хорошо, эффективность решения проблем (Д. Фонтан); социальный уровень, навыки адекватного поведения (Czerepaniak-Walczak). Трактовка понятия "технологическая компетентность" содержит разные подходы. В педагогической науке Н. Н. Манько [1] рассматривает технологическую компетентность как систему креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментальной деятельности из превращения объектов (вместе с субъектом и процессами) педагогической действительности. Технолого-педагогическими основами управленческих и формирующих регулятивов технологической компетентности являются: совершенствование сенсорного и интеллектуального механизмов познавательной деятельности; организация внешнего плана учебно-познавательной деятельности с помощью дидактичных инструментальных средств представления и анализа знаний, программирования учебных действий; инструментальная поддержка взаимодействия внутреннего и внешнего планов деятельности и базовых способностей личности (познание, переживание, оценка). Формирование технологической компетентности специалиста осуществляется в процессе усвоения смыслового и личностно ориентированного компонентов.

Л. В. Зевина [2] в контексте технологической культуры рассматривает технологическое мышление учителя как динамическую систему педагогических ценностей, технологических умений (педагогической техники и образовательной технологии) и творческой индивидуальности учителя. Компонентами системы ученый определяет: педагогическую позицию и профессионально-личностные качества; технологические знания и культуру педагогического мышления; технологические умения (педагогическую технику и освоение технологий) и опыт творческой деятельности, которая обеспечивает их адекватность; творческую индивидуальность; позицию тех, кто учится,

- систематическая оценка результативности, качества и эффективности работы всех сотрудников на основе рейтинговой системы и создания портфолио, стимулирование их труда и т.д.

В то же время, по индикаторам формулируется задача и пути ее решения (реализации). Например:

ЗАДАЧА 1. Создание единой информационно-образовательной среды, обеспечение инфраструктур колледжа информационными ресурсами и программными средствами

№	Наименование мероприятий	Сроки реализации (год)	Сумма (тыс. руб.)	Ответственный исполнитель
1.	Разработка и поддержка учебно-методических материалов для обучения с применением информационных образовательных технологий.	2014-2015		ПЦК* (председатели цикловых комиссий)
2.	Осуществление методического руководства и координации деятельности сотрудников структурного подразделения по вопросам информатизации.	2013-2015		ПЦК
3.	Выработка концепции и проведение мероприятий по обеспечению информационной безопасности.	2013-2015		Инженер-программист
4.	Представление структурного подразделения колледжа в сети Интернет.	2013		Инженер-программист
5.	Организация и проведение постоянно действующих семинаров, курсов, лекций и консультаций для студентов, сотрудников и преподавательского состава по вопросам информатизации.	2014-2015		Инженер-программист
6.	Оснащение учебных и производственных помещений компьютерной, многофункциональной и периферийной техникой.	2014-2015		Инженер-программист
7.	Разработка и сопровождение тестово-тренинговой оболочки для технологического обеспечения тестирования, развитие оболочки для обеспечения тестов и тренингов в самостоятельном режиме и под контролем структурного подразделения.	2014-2014		Инженер-программист
9.	Разработка и поддержка электронной библиотеки, интегрированной с электронным каталогом учебной библиотеки.	2013-2015		Инженер-программист, зав.библиотекой
10.	Создание производственно-ремонтной и обслуживающей базы средств вычислительной техники, сетевых коммуникаций и коммуникационного оборудования, организация ремонта и обслуживания средств вычислительной техники.	2013-2015		Инженер-программист

обеспечение инфраструктур колледжа информационными ресурсами и программными средствами.

Индикаторами решения задачи являются:

- количество преподавателей, реализующих в обучении ИКТ;
- количество аудиторий и помещений, оснащенных мультимедийным оборудованием;
- количество студентов, имеющих доступ к электронной базе образовательного портала колледжа;
- обеспеченность субъектов образования в колледже лицензированными программными продуктами;
- количество современных компьютеров в расчете на одного студента в колледже;
- количество компьютеров, в т.ч. в общежитиях, имеющих выход в Интернет.

П.2. Обеспечение развития кадрового потенциала колледжа посредством создания условий для повышения квалификации, обновление системы стимулирования работы сотрудников, преподавателей и административно-управленческих работников.

Индикаторами решения задачи являются:

- организация системной (один раз в 5 лет) переподготовки и повышения квалификации кадров, проведение стажировок на базовых предприятиях мастеров и преподавателей (один раз в 3 года), сертификации их профессиональных компетенций по актуальным направлениям профессиональной деятельности;
- формирование резерва кадров руководителей, системы взаимозаменяемости руководителей и преподавателей;
- повышение уровня развития педагогической деятельности (по результатам мониторинга), в т.ч. ведение научно-исследовательской работы, обучения в аспирантуре, участие в работе семинаров, мастер-классов, методических объединений;
- увеличение среднего показателя рейтинговой оценки каждого педагога по результатам оценочных листов профессиональной деятельности;
- увеличение показателя удовлетворенности студентов процессом обучения по результатам анкетирования студентов;
- системное овладение всеми руководителями и преподавателями новыми методами и технологиями педагогического менеджмента в системе СПО, усиление воспитательных функций руководителей, заведующих отделениями, кураторов, преподавателей в направлении сохранения контингента студентов, повышения их мотивации в обучении (посещаемость учебных занятий), систематической работы с талантливыми студентами-лидерами в учебе;
- дальнейшее совершенствование и развитие работы школы молодого (начинающего) преподавателя и мастера производственного обучения;
- ежегодное проведение конкурсов «Лучший преподаватель», «Лучший классный руководитель», «Лучший мастер», «Библиотекарь года»;
- участие руководителей и специалистов предприятий и организаций в оценке качества преподавания, в т.ч. в аттестационных комиссиях колледжа по оценке уровня квалификации педагогических работников;

относительно педагогической техники и образовательной технологии. Уровень технологической культуры учителя, пишет Л. В. Зевина, зависит от степени сформированности ее компонентов. Отличие одного уровня от другого в индивидуально-личностном плане выражается в разной степени осознанности учителем своей педагогической позиции, творческой индивидуальности, в степени освоения педагогической техники и технологий, адекватных, прежде всего, своей творческой индивидуальности.

Как видим, ученые рассматривают технологическую компетентность как в широком (качества личности), так и в узком понимании (инструментарий успешной реализации личности-профессионала).

Формулировка цели статьи. Исследование функций, роли, места и значения учителя в процессе формирования технологической компетентности ученика на современном этапе развития образовательной системы.

Изложение основного материала статьи. Характерной особенностью развития образования является использование концепции компетентности. Фактически, компетентность является определением квалификации людей в разных профессиях, а также, своего рода, гарантией хорошей работы и достижения успеха. Понятие компетентности используется в двух значениях: во-первых, качества, приобретенные с квалификацией, во-вторых, степень полномочий.

Процитируем Приказ Министерства образования и науки Украины № 371 от 05.05.2008 г., где ударение ставится на ценности формирования ключевых компетентностей, которые являются сквозными: "Ученые выделяют трехуровневую иерархию компетентностей. Предметные – формируются средствами учебных предметов. Междупредметные – принадлежат к группе предметов или образовательных отраслей. Образование на предметном и междупредметном уровнях ориентировано на усвоение личностью конкретных учебных результатов – знаний, умений, навыков, формирования отношений, опыта, уровень усвоения которых позволяет ей действовать адекватно в определенных учебных и жизненных ситуациях. Наиболее универсальными ключевые компетентности, которые формируются средствами междупредметного и предметного содержания. Перечень ключевых компетентностей определяется на основе целей общего среднего образования и основных видов деятельности учеников, которые способствуют овладению социальным опытом, навыками жизни и практической деятельности в обществе… На основании международных и национальных исследований в Украине выделено пять сквозных ключевых компетентностей: умение учиться; здоровьесберегающая; общекультурная (коммуникативная); социально-трудовая; информационная. Информационная компетентность предусматривает овладение новыми информационными технологиями, умениями отбирать, анализировать, оценивать информацию, систематизировать ее; использовать источники информации для собственного развития" [3].

Как видим, информационная компетентность определена как технологические умения, которые прогрессируют от "овладения" к "использованию для собственного развития". На наш взгляд, сегодня более корректно вести речь о "технологической компетентности", которая включает в себя "информационную".

Характерной особенностью технологической компетентности является ее субъективный характер. Компетентность присуща конкретному человеку, динамика оказывается в действии, в человеческих отношениях с реальностью, проявляется в гармоничном сочетании знаний, понимания, навыков и желания (мотивации на уровне убеждения, личной позиции субъекта). Сегодняшние школьники – поколение, которое выросло в эпоху цифровых технологий. У них присутствующее инстинктивное стремление технологических инноваций (использование новых технологий для них так же очевидно, как дыхание). Как показали недавние исследования Common показы Media (Использование средств массовой информации в Америке) дети от 0 до 8 лет проводят больше времени с новыми медиа – экраны ноутбуки, консоли, подключенные к телевизору, плееры, смартфоны и другие современные электронные устройства. 27% приходится на мобильные технологии. Каждый день мы узнаем, как сделать нашу жизнь проще. Следовательно, эти технологии могут также оказывать помощь учителю в его реализации и углублении компетенций, необходимых для функционирования в современном профессиональном пространстве. Учебные заведения должны быть местом внедрения современных технологий. Ведь, технологии становятся все более значимыми для содействия развитию личности, это – инструмент для общения и социализации, они все больше влияют на методы работы, сотрудничества, общения, а также личный успех, богатство ресурсов у сети и отношений что налаживаются через Интернет, значительно влияют на смену роли учителя в классе. Роль учителя в качестве наставника, заключается в технологическом умении научить оценивать значение информации и пользоваться ею.

Эти тенденции четко указывают, что в ближайшем будущем будет иметь большее значение образование с использованием современных инструментов и цифровых ресурсов. Самой серьезной проблемой для учителей является способность понимать цифровые носители. Секрет эффективности преподавания заключается не только в оборудовании. Все чаще мы можем встретить классические формы общения в новой реальности, но с использованием новых инструментов, создание единого образовательного пространства для учебного заведения, родителей, библиотеки.

Сегодня школа работает в условиях растущей информации, быстрого роста знаний, которые сопровождаются школьными программами и должны быть сосредоточены на цель – учеба, или учении об образовании, должны вооружить тех, кто учится, знаниями, навыками самообучения. Сегодняшний взгляд на образование, принимая во внимание важность цифровых средств, приводит к технологии коммутации, виртуальных программ учебы в школе. Компетентное общество владеет интеллектуальными инструментами и технологиями. Технологическая компетентность в сфере общения через мультимодальную запись информации может рассматриваться как необходимая составляющая успешного функционирования подрастающего поколения. Технологическую зрелость можно определить как готовность к эффективному и ответственному использованию информационных и коммуникационных технологий, также в инновационных путях, и сформулировать ожидание от применения технологии для своих текущих и будущих потребностей. Это лежит в основе конструктивного блока функционирования личности в информационном обществе, и отсутствие компетенции в этой отрасли создает риск социальной изоляции.

умелость, отражающую особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса. [5, с. 56]

Попробуем теоретически разработать модель основных категорий системы управления педагогическими процессами в образовательном учреждении, главная задача которой – создание благоприятных условий для реализации педагогики сотрудничества, т.к. приоритетом остается личность как объект управления при реализации субъект-субъектных (активно взаимодействующих) отношений (Рис.1).

Для определения текущего состояния и направление развития с точки зрения установленных ценностей и задач, а также оценивания влияния отдельных факторов или программ используется система социальных индикаторов. Это статистические и другие ряды данных, описывающие параметры, оценку состояния и динамику развития системы, в том числе и образовательной, в целом, а также с указанием численного значения величины.

Концептуальные основания для формирования систем социальных индикаторов можно представить в комбинациях различных подходов: «модели потребления», «модели социального блага», «модели устойчивого развития». Возможными индикаторами оценивания деятельности ОУ может быть востребованность специальностей и конкурс абитуриентов; социально-бытовые условия проживания студентов в общежитиях; материально-техническое обеспечение образовательного процесса и т.д.

В целом, отбор индикаторов, определяющих социальные эффекты программ, предполагает соответствие этих индикаторов следующим требованиям:

- ориентации на финальные результаты реализации программ;
- независимости от частных институциональных изменений;
- возможности межрегиональных и динамических сравнений;
- доступности информации в период времени, необходимый для принятия решений и т.д.

Базовые показатели образования сгруппированы в три блока:
индикаторы процесса;
индикаторы результатов;
индикаторы ресурсов [6, с. 3].

Для разработки Программы развития ОУ предполагается поэтапная структура, включающая:

- анализ ситуации в ОУ;
- определение проблем и трудностей;
- формулировка педагогической проблемы;
- формулировка темы Программы;
- разработка концепции Программы;
- формулировка цели Программы;
- формулировка задач Программы;
- ожидаемые результаты Программы;
- планирование программы [7, с. 1-4]

Паспорт Программы предусматривает как разделы поэтапной структуры, так и собственно аналитическое и прогностическое её обоснование. Концепция развития ОУ предусматривает индикаторы решения задач каждого этапа. Например: **П. 1.** Создание единой информационно-образовательной среды и

реализовать свою предметно профессиональную деятельность, руководителю необходимо ориентироваться в учебных планах, программах и учебниках по своей дисциплине, владеть современными методиками, возобновлять профессиональные знания в соответствии с новыми исследованиями и достижениями науки, развивать свое педагогическое мастерство и тому подобное» [4, с.75].

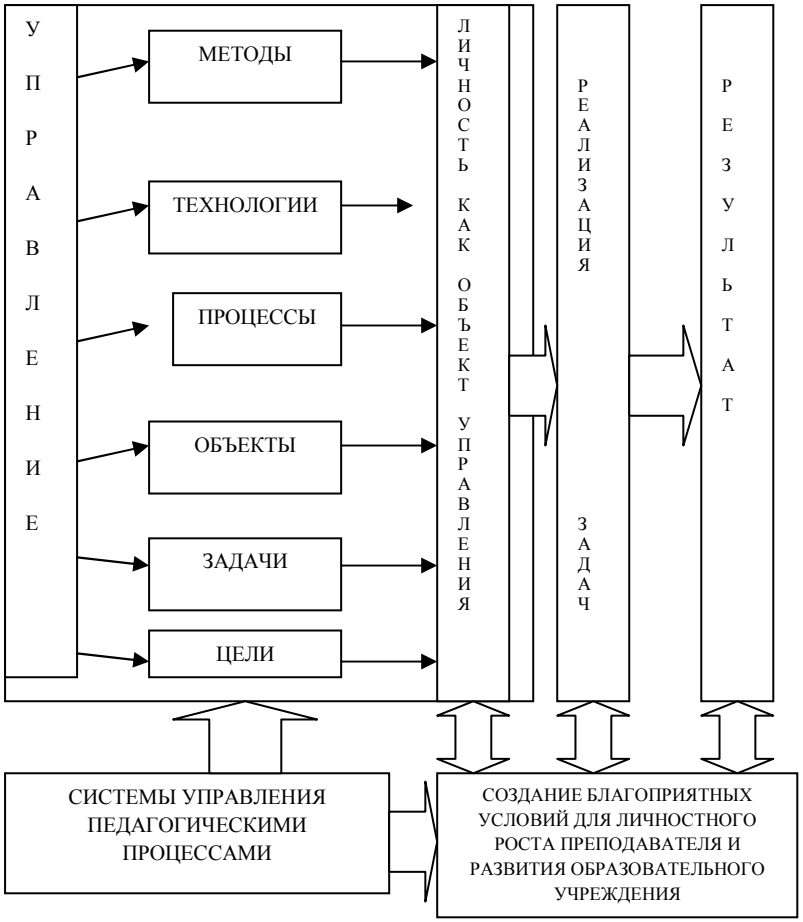


Рис. 1. Теоретическая модель основных категорий системы управления педагогическими процессами в образовательном учреждении

Основной ступенью профессионального развития педагога обычно называют педагогическое мастерство, под которым традиционно понимают доведенную до высокой степени совершенства обучающую и воспитательную

Технологическая компетентность является важной в контексте более широкого доступа к образованию и функционированию рынка труда.

Учитывая эти обстоятельства, кажется благоразумным, что диагностирование технологической зрелости только у тех детей, которые находятся в процессе когнитивного развития, является недостаточным. Развивать технологическую зрелость необходимо, в первую очередь, в тех, кто учит.

Как вспоминалось раньше, технологическая компетентность определяет эффективное использование возможностей, которые предоставляются ИКТ, а также в творческом и инновационном труде, ее уровень форм, как потребности и ожидания пользователя, а также его идеи относительно развития новых технологий в будущем. В связи с тем, что будущие тенденции развития будут определяться потребностями и ожиданиями самых молодых членов общества, значимыми и ценными становятся способы использования ИКТ в образовании, повышение их привлекательности в глазах детей и молодежи, а также совершенствование форм и методов учебы.

Улучшение качества среднего общего образования является неотъемлемой частью повышения квалификации педагогов. В связи с этим, важно соотносить образовательные намерения учителя (внутренняя мотивация, учебные потребности) с планированием перманентного процесса его непрерывного образования, которое состоит из мероприятий повышения и развития профессиональной компетентности и квалификации, всестороннего развития личности, организованных и проведенных на базе специализированных учреждений в курсовой и межкурсовой периоды и в ходе самообразования и самосовершенствования на протяжении всего периода профессиональной активности. Последипломное образование учителей, обычно, происходит в трех направлениях: как самостоятельная учеба, в рамках повышения квалификации в системе последипломного педагогического образования (СППО) и реализуется за пределами институционных заведений (образовательные мероприятия неправительственных общественных организаций). Институционные формы педагогического образования, как правило, реализуются через назначение и функционирование институтов последипломного педагогического образования: действующих курсов повышения квалификации, семинаров и тренингов в межкурсовой период, учебу для участия в разнообразных просветительских проектах, учебу в магистратуре и тому подобное. Некоторые из выше перечисленных форм, такие как магистратура, курсы повышения квалификации, кроме модификации основных профессиональных компетенций, приводят к формированию и развитию технологической компетентности педагога.

Технологическая компетентность педагога существенно расширяет его возможности самообразования, как пути личного профессионального роста, который включает не только обычное чтение литературы, журналов, использования отраслевых сайтов он-лайн, просмотр образовательных и учебных видео, посещения выставок, обмен опытом и знаниями во время деятельности, частных встреч и бесед, сотрудничества с другими учебными заведениями, организациями и объединениями, связанных с образованием, преподаванием дисциплины, участием в веб-семинарах, интернет-конференциях и тому подобное, но и умение и потребность обобщать приобретенные компетенции, синтезировать их в виде методических

рекомендаций и пособий, реализоваться через институцию наставничества и тому подобное.

В современном мире многие компетенции работают во вспомогательном режиме, создавая фундамент для ключевых компетентностей. В этом контексте все большего значения в работе учителя получают его профессиональные не только характеристики, но и качества, направленные на развитие, которые позволяют ему вместе с учеником понять и интерпретировать изменения во всем мире. Следовательно, в связи с изменениями в интеграции и глобализации существует необходимость подготовить учителей к участию в деле регионального, кросс-культурного, глобального развития, а также эффективных действий относительно формирования личности ученика. Технологическая компетентность педагога и ученика является желательным результатом реализации реформы системы образования, поскольку создает условия для творческих и независимых действий всего школьного содружества, требует необходимых изменений в управлении и продвижении качества работы последипломного педагогического, а дальше – общего среднего образования. Реализация профильного общего среднего образования и продвижение компетентностно ориентированного подхода создала возможность разрешать современные проблемы поиска путей и методов учебы, формирования учебных планов и программ. Эти возможности открылись перед учителем для развития личного и учеников благодаря продвижению идеи значимости технологической компетентности как необходимой составляющей успешной личности.

Выводы. Технологическая компетентность в образовании – это, прежде всего, расширенные возможности учебы. Учебные курсы включают примеры использования методических инструментов и профессиональных решений с точки зрения реализации содержания и субъект-субъектного диалога. Сегодня мы можем говорить о необходимости образования для жизнедеятельности в виртуальном пространстве, идеях и услугах, которые предоставляют учебные заведения с целью создания среды непрерывного образования.

Литература:

1. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. - 2002. - № 5. - С. 33-42.

2. Зевина Л. В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии. - 2002. - № 2. - С. 16-19.

3. Приказ МОН Украины № 371 от 05.05.2008 г. "Об утверждении Критериев оценивания учебных достижений учеников в системе общего среднего образования" [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-223fb48350aba (Заглавие с экрана).

References:

1. Manko N.N. The Technological competence of teacher // School technologies. - 2002. - № 5. - C. 33-42.

2. Zevina L.V. Educational technologies and technological culture of teacher // School technologies. - 2002. - № 2. - C. 16-19.

3. Order of Department of education and science of Ukraine № 371 from 05.05.2008 "About claim of Criteria of evaluation of educational achievements of students in the system of general middle education" [Electronic resource]. - Access mode: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-223fb48350aba (Title from a screen).

и студенческом коллективах, возможности их целенаправленного формирования и управления.

Ценности-качества раскрывают многообразие индивидуальных, личностных, коммуникативных, поведенческих качеств личности руководителя-менеджера как субъекта управления, отражающиеся в специальных способностях: способности прогнозировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, способности соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способности к сотрудничеству и соуправлению и др. [2]. И хотя данные утверждения были сформулированы более 20 лет назад – суть их значения остается актуальной.

Если мы коснемся педагогической экспертизы на сегодняшний день, то определение проблемы в управлении системами образования будет заключаться в анализе конкретного набора обстоятельств, условий, влияющих на функционирование ОУ именно в данное конкретное время, и ситуации, в которой существует разногласие между желаемым и фактическим состоянием объекта управления и внешней средой.

Как известно, целенаправленность – очень важная составляющая любой деятельности человека. Прежде чем достичь чего-то, человек создает мыслимый образ нужного будущего, строит его в своем сознании, осуществляет так называемое опережающее отображение действительности.

Цели всегда находятся в пределах ценностей, принципов и интересов, определяющих их выбор, и являются подпочвой любой деятельности.

В любой деятельности важно не только представлять результат, к которому стремишься, но и корректировать его и средства, которые используются, в зависимости от изменения внешней ситуации, собственных представлений и переоценки ценностей.

Цели должны отвечать таким требованиям:

- они должны быть реалистичными, гибкими, иметь реальные сроки выполнения, предусмотреть измерение результатов деятельности;
- каждую цель следует разрабатывать из позиции результата, а не процесса деятельности;
- необходимо четко определить условия и факторы, от которых зависят цели;
- проверять, регулировать процесс реализации общей цели нужно как в целом, так и через достижение конкретных целей [3, с. 204-207].

Важной особенностью реализации функций управления образовательным учреждением является обеспечение между ними органической связи, которую вместе с «руководством обслуживают весь управленческий процесс. Информация – это предмет, а руководство и связь – деятельность. Все вместе – сущность управления, а не отдельные функции» [4,с.51].

Отмеченное находит свое отображение в процессе построения системы управления ОУ как вообще, так и отдельными его подсистемами в частности.

Внедрение современной модели управления – одно из необходимых, первоочередных организационных условий успешного функционирования учебного заведения. При этом необходимо считаться с важностью психологической готовности руководителей к управлению учебным заведением. Кроме того, психологическая готовность организаторов определенных направлений образовательной деятельности непосредственно связана со сформированностью их управленческой компетентности: «чтобы

неизменным. Он постоянно трансформируется под воздействием определенных факторов, а именно:

- изменений в отдельных научных отраслях, что предопределяет необходимость учитывать их новые достижения;
- изменений в номенклатуре профессий, в которых нуждается общество;
- изменений в состоянии общества, когда возникает потребность ввести в состав учебного процесса новые дисциплины, прежде всего мировоззренческого характера;
- изменений в содержании науки в целом, что вызывает необходимость пересмотреть как состав учебных дисциплин (ввести новые дисциплины соответственно новых отраслей науки), так и способы представления научных знаний [1, с. 87-88].

Кроме того, не следует забывать также о мировоззрении и проекциях людей, обеспечивающих образовательный процесс, о субъект-субъектных отношениях, предопределяющих либо педагогику сотрудничества, как в линейном, так и горизонтальном управлении, либо авторитаризм беспрекословного подчинения, как не печально об этом говорить даже в сегодняшних, казалось бы, демократических подходах в управлении педагогическими системами.

В этом контексте необходимо уделить первостепенное значение разработке индикаторов развития в управлении педагогическими системами в конкретном образовательном учреждении (далее ОУ).

Цель статьи определить индикаторы развития в управлении педагогическими системами в образовательном процессе.

Соответственно, цель работы предусматривают реализацию **задач:**

1. Выделить основные ценности управления педагогическими системами.
2. Разработать теоретическую модель основных категорий системы управления педагогическими процессами в образовательном учреждении.
3. Определить структуру составления комплексной программы развития.
4. Составить паспорт целевой комплексной программы развития ОУ.

Изложение основного материала статьи. Ценности управления педагогическими системами многообразны. Это могут быть ценности-цели, раскрывающие значение и смысл целей управления целостным педагогическим процессом на разных уровнях иерархии. Мы возьмем цели управления системой высшего профессионального образовательного учреждения и среднего профессионального образовательного учреждения: цели управления образовательными учреждениями (далее ОУ), цели управления педагогическими и студенческими коллективами, цели управления внутри структурных образований ОУ, а также собственно самовоспитания и саморазвития личности и т.д.

Ценности-знания раскрывают значение и смысл законодательных и внутренних локальных актов в сфере управления: знание методологических основ управления, менеджмента управления ОУ с учетом его специфики, знание особенностей работы со студентами, знание критериев эффективности управления педагогическим процессом и др.

Ценности-отношения раскрывают значимость взаимоотношений между участниками образовательного процесса, а именно: отношения к себе, к своей профессиональной деятельности; межличностные отношения в педагогическом

Педагогика

УДК 004.9:374

кандидат технических наук,
старший научный сотрудник Козубцов Игорь Николаевич
Научный центр связи и информатизации
Военного института телекоммуникаций и информатизации
Государственного университета телекоммуникаций (г. Киев)

АЛГОРИТМ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У АСПИРАНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анотація. В науковій статті представлена авторська методика розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти. Методика містить декілька технологій, що націлені на розвиток методологічних знань у аспірантів з організації наукової та педагогічної діяльності. Методику доцільно реалізовувати під час самостійної роботи та в поза аудиторний час. Така реалізація обумовлена складністю впровадження інноваційних технологій у системі вищої військової освіти де стандартами чітко визначено єдиний порядок організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: методика; технологія; розвиток; методологічна компетентність; аспірант; вища військова освіта.

Аннотация. В научной статье представлена авторская методика развития методологической компетентности аспирантов в системе высшего военного образования. Методика содержит несколько технологий нацеленных на развитие методологических знаний в аспирантов по организации научной и педагогической деятельностей. Методику целесообразно реализовывать во время самостоятельной работы или вне аудитории. Такая реализация обусловлена сложностью внедрения инновационных технологий в системе высшего военного образования, где стандартам четко определен единый порядок организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: методика; технология; развитие; методологическая компетентность; аспирант; высшее военное образование.

Annotation. In a scientific paper presents the author's technique of methodological competence of graduate students in higher military education. The technique has several technologies aimed at the development of methodological knowledge in the organization of postgraduate research and teaching activities. Methodology is advisable to implement during independent work or outside of the classroom. Such an implementation is due to the complexity of the implementation of innovative technologies in the system of higher military education, where standards are clearly defined by a single procedure for the organization of the educational process.

Key words: methods; technology; development; methodological competence; PhD student; higher military education.

Постановка проблемы. Решение частной задачей диссертационного исследования предполагает поиск ответа на вопрос: Каким образом достичь

цели развития методологической компетентности аспирантов в системе высшего военного образования? При этом существуют ограничения и условия: необходимо использовать компетентностный подход в условиях четко определенных форм и методов обучения, признанных в системе высшего военного образования [1]. Такие ограничения усложняют прикладную сферу внедрения научных результатов, отличную от теоретически обоснованных. Вследствие этого нам потребуется в теоретической части диссертационного исследования сосредоточиться на элементах, где возможно реализовать творческие способности научного руководителя и способствовать саморазвитию аспирантов, не изменяя традиции в системе высшего военного образования.

Анализ последних исследований и публикаций. Проведенные предварительные исследования показали, что педагогическая технология является феноменом, который имеет большое значение для педагогической науки и практики. На страницах научной литературы педагогическая технология повсеместно характеризуется как важнейшее условие решения педагогических проблем, возникающих в образовательной среде в современных условиях. Различные аспекты педагогической технологии присутствуют в работах (В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, И.П. Подласого, В.А. Сластенина и др.).

Однако, обобщив и систематизировав существующие точки зрения по проблеме педагогической технологии, можно представить ее как целостную теорию педагогической науки, а также понять ее смысл, как инструментарий в педагогической практике.

В результате анализа источников выделяются ранее нерешенные части общей проблемы, которым посвящена статья, а именно обоснование авторской методики, которая включает технологии развития методологической компетентности в аспирантов и качественно решить проблему.

Цель статьи. Раскрыть сущность и алгоритм методики, которая включает технологии развития методологической компетентности в аспирантов, которые в совокупности составляют теоретическую и методологическую основу. Она позволяет научным руководителям эффективно развивать методологическую компетентность в аспирантов.

Результаты исследования. ***Цель применения технологии*** научным руководителем – это обеспечить в процессе учебно-поисковой работы (учебной деятельности) развитие методологической компетентности у аспирантов путем приобретения ими учебного квазипрофессионального опыта в контексте учебно-воспитательного процесса в системе высшего военного образования. Иными словами, предложенная нами технология предназначена в первую очередь научным руководителям для трансформации приобретенных аспирантом методологических знаний в профессиональную компетентность в условиях ограниченной повремени учебно-профессиональной деятельности [2].

Для реализации технологии применим компенсационный подход, чтобы некачественный процесс №1 компенсировать и получить положительный развивающий эффект во время протекания процесса №2. Сущность процессов №1 и №2 мы рассмотрели в работе [3], сконцентрируем внимание лишь на процессе №2. Поскольку предметом организации деятельности ученого есть выбор творческого направления научной или педагогической деятельности, научному руководителю целесообразно обратить внимание аспирантов на

Педагогика

УДК: 371. 74.204
кандидат педагогических наук,
заместитель директора по учебной работе Нерух Татьяна Васильевна
Крымский агропромышленный колледж (г. Симферополь)

УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИДИКАТОРОВ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные ценности управления педагогическими системами, теоретическая модель основных категорий системы управления педагогическими процессами в образовательном учреждении. Предложены субъект-субъектные модели реализации педагогики сотрудничества и концептуальные основания для формирования систем социальных индикаторов в комбинациях различных подходов: «модели потребления», «модели социального блага», «модели устойчивого развития».

Ключевые слова: педагогические системы, основные ценности, педагогика сотрудничества, индикаторы развития.

Анотація. У статті розглянуто основні цінності управління педагогічними системами, теоретична модель основних категорій системи управління педагогічними процесами у закладі освіти. Запропоновано суб'єкт-суб'єктні моделі реалізації педагогіки співпраці та концептуальні засади для формування систем соціальних індикаторів у комбінаціях різноманітних підходів: «моделі споживання», «моделі соціального блага», «моделі сталого розвитку».

Ключові слова: педагогічні системи, основні цінності, педагогіка співпраці, індикатори розвитку.

Annatation. The article describes core values of teaching management systems. Pedagogical expertise values management today is to analyze a specific set of circumstances, conditions affecting the functioning of the educational institution, and a situation in which there is disagreement between the desired and the actual state of the control object and the environment.

The introduction of modern management model - one of the necessary, urgent organizational conditions for the successful functioning of the school. The main task of the theoretical model of the main categories of control systems pedagogical processes in educational institutions - to create favorable conditions for the realization of cooperative pedagogy. The conceptual basis for our systems of social indicators in the model can be represented with the combinations of different approaches, «consumption patterns», «model of social welfare», «model of sustainable development».

Process to ensure the design of an educational institution can be a program based on indicators that provide the main indicators of the institution, its challenges and opportunities in the new environment legislation and regulatory support.

Key words: educational system, core values, pedagogical cooperation, development indicators.

Введение. Содержание образовательного процесса в высшей школе, в профессиональном обучении не является жестко фиксированным и

технології у професійно-педагогічній діяльності;

- вміння переосмислювати ціннісні основи наукового і методичного пошуку у вирішенні нестандартних педагогічних задач;
- вміння прогнозувати складні педагогічні ситуації у професіонально-педагогічної діяльності;
- вміння володіти методами і методичними прийомами з творчого розвитку учнів; вміння відтворювати і підтримувати високий рівень педагогічної взаємодії як в учнівському колективі, так і серед колег.

Висновок. Таким чином, аналіз досліджуваної проблеми засвідчує необхідність суттєвого поліпшення розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю, що має ґрунтуватися на розвитку важливих складових професійно-педагогічної компетентності, вдосконалені окремих видів культур, які входять в цілісну систему професійної культури, вдосконалення підходів до запровадження в навчально-виховний процес ПТНЗ сучасних педагогічних і виробничих технологій, системи самовдосконалення і саморозвитку викладачів спеціальних дисциплін.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розвиток методичної складової професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю.

Література:

1. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: Монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 379 с.

2. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Моралов. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 256 с.

3. Михнюк М. І. Критерії і рівні розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін / М. І. Михнюк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. - Ч. І. – С.125-132.

References:

1. Kolomiyets' A. M. Informatsiyna kul'tura vchytelya pochatkovykh klasiv: Monohrafiya / A. M. Kolomiyets'. – Vinnytsya: VDPU, 2007. – 379 s.

2. Maralov V. G. Osnovyi samopoznaniya i samorazvitiya: Ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedeniy / V. G. Moralov. – M.: Izd. tsentr «Akademiya», 2002. – 256 s.

3. Михнюк М. І. Критерії і рівні розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін / М. І. Михнюк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. - Ч. І. – С.125-132.

саморазвитии по таким ключевым направлениям: научном, научно-педагогическом и выработке собственной методологии организации диссертационного исследования. Таким образом, обоснованием есть выбор технологии составляющих общей методики развития методологической компетентности у аспирантов, безусловно нацелив по двум переплетающимся направлениям научному и педагогическому. Как известно, большинство методологических знаний и навыков не предоставляется возможности не только развивать, но и формировать, за то отведенное время планового учебно-воспитательного процесса аспирантуры, поскольку это не предусмотрено бюджетом учебного времени. Те тонкости и азы необходимые, а также учебный опыт аспиранты овладевают вне аудитории аспирантуры, например, написание тезисов докладов, научных статей, диссертации и т.п.

Роль научного руководителя превращается в полном смысле слова в педагога, как наставника, сопровождающего аспиранта от начала выбора темы исследования до успешного выпуска и защиты диссертационной работы.

Описание технологии организация работы аспирантов и техники выполнения диссертационного исследования по основным этапам выполнения НИР. Методология творческой организации работы аспирантом над диссертационным исследованием является упорядоченный процесс ее организации, что позволит своевременное написание квалификационной работы – диссертации. Технология основывается на апробированном опыте [4], который приобретает дальнейшее развитие путем нашей адаптации его под учебно-воспитательный процесс аспирантуры [5].

В зависимости от характера и сложности НИР, степени проработанности вопросов ГОСТ допускает исключения или дополнения этапов и отдельных видов работ, их разделение или совмещение, а также уточнение их содержания [6]. Поэтому, нами рекомендуются следующие основные этапы технологии выполнения диссертационного исследования: 1) разработка технического задания (ТЗ) на диссертацию; 2) выбор направления, предмета и объекта исследования; 3) написание автореферата по направлению исследования; 4) теоретические и экспериментальные исследования; 5) обобщение и оценка результатов исследований; 6) апробация результатов исследований. Выполнение каждого этапа аспирантом может осуществляться методом параллельной или последовательной организации работы.

Рассмотрим сущность каждого этапа технологии:

Этап №1 – разработка технического задания (ТЗ) на диссертацию. Цель этапа заключается в том, чтобы аспирант осознал сущность научной работы, методологии исследования, на примере методологии процесса организации НИР с разработки ТЗ. Осмысление, несомненно, будет способствовать формированию в сознании аспирантов профессиональной научной составляющей методологической компетентности. Аспирант учится составлять научный план-график выполнения основных этапов написания диссертации, причем должен вложиться в отведенный временной показатель, который находиться в пределах общего бюджета учебного времени, отведенного на подготовку аспирантов. Если диссертационная работа выполнялась в контексте научной школы руководителя, то в этом случае технология позволяет получить дополнительный эффект – приобрести умения к формированию временных научных коллективов, об отсутствии которых акцентирует Е.А. Солодова [7].

В этом временном коллективе аспирант выступает главным исполнителем

диссертации на протяжении всего периода ее проведения, не смотря на то, что может обращаться за помощью к товарищам. Таким образом, развивается у аспирантов чувство социальной ответственности, морали, научной этики и умение объединяться во временные трудовые коллективы.

Этап №2 – выбор направления, предмета и объекта исследования. Это наиболее сложный этап, чем кажется на самом то деле. Аспиранту крайне необходимо понять сущность выбора направления, предмета и объекта будущего научного исследования. Важно также формировать прогнозы и идеи о будущих научных направлениях дальнейших исследованиях. Во многом проверенном на практике есть заложенная идея М.В. Корняков и Д.Е. Махно [8], которую нами дополнительно апробировано и получено положительный эффект [9, 10].

Этап №3 – написание автореферата по направлению исследования. Традиционно к написанию автореферата приступают накануне предварительной защиты диссертации. Процесс является не систематизированным, в таких условиях автореферат есть лексически сложным для прочтения. Поэтому приступить к написанию автореферата необходимо в начале работы над диссертацией с момента выбора направления исследования и составление плана-проспекта будущей диссертации. Такого мнения Л.Ф. Мараховский [11] и Ф.С. Веселков [12]. Технология предусматривает написание автореферата, в типовой форме начиная с ключевых идей, которые в процессе будут усовершенствоваться. Такой автореферат выполняет также роль концепции диссертационного исследования.

Этап №4 – теоретические и экспериментальные исследования. На данном этапе предполагается сформировать у аспирантов культуру и подход к организации теоретических и экспериментальных исследований.

Этап №5 – обобщение и оценка результатов исследований. Этап связан с необходимостью уяснения порядка обобщение и оценка результатов исследований.

Этап №6 – апробация результатов исследований. Наиболее подходит технология организации научно-педагогического сопровождения, на основе постоянно действующего семинаре. Как свидетельствует практика и утверждает Н.Г. Рыбакова, за время обучения в аспирантуре аспиранту не хватает научного общения [13]. Поэтому, предложенный этап в технологии имеет за цель создать положительные психолого-педагогические условия научного сопровождения аспиранта научным руководителем и организовать постоянно действующий семинара, например, в стенах научной школы.

Технологию многократно апробировано в стенах научной школы Л.Ф. Мараховского в процессе организации и управления постоянно действующим научным семинаром аспирантов [11]. Современные научные школы быстрыми темпами расширяют научные горизонты и в результате становятся междисциплинарными ячейками науки, а аспирантура междисциплинарной [14]. Что позволяет коллективу легче обсудить проблемные вопросы, выделить научную новизну результата и способствует генерированию качественно новых идей, которые легче подхватить и развивать. В таком творческом коллективе на основе энтузиазме никогда не бывает плагиата, и главное искренне способствуют быстрейшему развитию методологической компетенций в аспирантов. Положительным эффектом

технологій у професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників, що негативно впливало на якість цієї підготовки; 26,3% викладачів виказали думку, про недостатнє навчальне і навчально-методичне забезпечення застосування сучасних будівельних технологій; 18,9% мали потребу у матеріально-технічному забезпеченні (інструмент, пристрої, механізми); 8,3% опитуваних не вказали на проблеми; 19,2% викладачів мали потребу з методики застосування сучасних педагогічних технологій навчання.

Подальшої розробки потребувало вирішення методичного і дидактичного забезпечення викладання спеціальних дисциплін з урахуванням динамічних змін в будівельній галузі. Враховувалося і те, що на сьогодні існує досить широкий спектр будівельних фірм, які пропонують свої матеріали, а значить і відповідно, різні будівельні технології, які значно різняться одна від одної. Результатом зазначених наукових пошуків стала розробка навчально-методичних посібників: «Опорядження поверхонь архітектурними елементами» і «Опорядження декоративними штукатурками», зміст яких забезпечував підготовку фахівців за високими кваліфікаційними рівнями.

Вивчалося питання і готовності викладачів спеціальних дисциплін до інтеграції технологічних процесів, пов'язаних з ґрунтуванням окремих професій, наприклад, «опоряджувальний робітник». Було виявлено, що біля 26,9% викладачів спеціальних дисциплін (в основному малодосвідчені фахівці) затруднялися у здійсненні інтеграції окремих технологічних операцій і окремих технологічних процесів, які є подібними в технологіях суміжних професій.

Розглядаючи готовність викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю до самоосвітньої діяльності нами було встановлено, що самоосвіта не займала важливого значення у розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін. Так, 16,9% викладачів виказали думку про те, що даному виду діяльності вони не приділяли уваги із-за нераціональної побудови свого трудового дня; 18,7% осіб вказували причину великого перевантаження на роботі; біля 20 % викладачів не мали достатніх навичок роботи з комп'ютером, 15,6% викладачів спеціальних дисциплін вважали, що цій проблемі мало приділяли увагу методичні служби; 9,2% опитуваних вказали на невміння організації самоосвітньої діяльності.

З погляду на це нами було поставлено за мету розробку програми розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю. Було виокремлено низку завдань, які сприяли цьому розвитку, а саме:

- оволодіння високим рівнем професійно-педагогічної майстерності;
- розвиток творчого потенціалу викладача;
- вироблення індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності;
- формування вмінь з професійної самоосвіти і науково-педагогічного розвитку;
- формування вмінь педагогічного аналізу педагогічної рефлексії.

Дані завдання повинні були забезпечити вироблення таких професійно-педагогічних вмінь, які ми запропонували в якості показників для визначення рівня професійної культури викладачів спеціальних дисциплін [3]:

- вміння виявляти актуальні проблеми навчально-виховної діяльності у закладах професіонально-технічної освіти;
- вміння сприймати і застосовувати інноваційні педагогічні виробничі

потребували 22,1%; 11,3% викладачів мали потреби у формуванні дидактичної культури; 33,6% педагогів бажали б покращити свої знання і вміння з дослідницької діяльності; 32,4% опитуваних мали потребу у розвитку етичної культури; біля 28% потребували вдосконалення методичної культури; 20,1% - фахової (рис. 1).

В результаті дослідження цього напряму було зроблено такі висновки:

- розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю відбувається не системно, а стихійно і в цьому вбачається проблема з виокремлення змісту основних складових професійної культури;
- у своїй професійно-педагогічній діяльності викладачі спеціальних дисциплін будівельного профілю в основному орієнтуються на психолого-педагогічний і фаховий розвиток;
- більшість викладачів спеціальних дисциплін має потребу в наданні конкретної і дієвої допомоги з розвитку окремих видів культур, які складають фундамент професійної культури;
- значна кількість викладачів мало приділяє уваги дослідницькій культурі, методам наукового дослідження, проведення педагогічного експерименту.

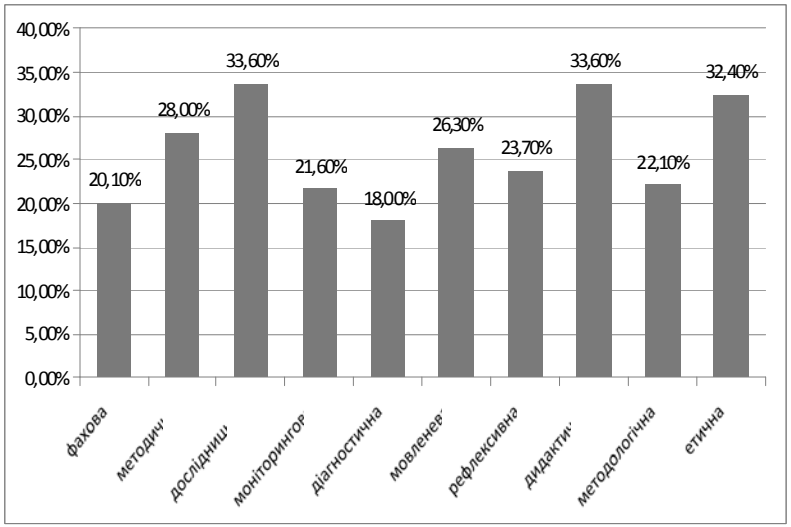


Рис. 1. Потреба у розвитку складових видів культури, що входять до професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю

Наступним напрямом наукового пошуку було виявлення рівня підготовленості викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю до застосування інноваційних педагогічних і виробничих технологій.

У процесі дослідження було з'ясовано, що біля 36,3% викладачів спеціальних дисциплін були не готові до реалізації сучасних будівельних

становится тренировки процесса предварительной защиты диссертаций на семинаре [15].

Этап технологи предусматривает выполнении следующего ряда под этапа.

Первый под этап – подготовительный. На этом под этапе аспирант в контексте своего диссертационного исследования приобретает навыки формирования квинтэссенции в форме тезисов-докладов на семинар. Подготовка к семинару потребует от аспиранта овладеть множеством понятий, структурой тезисов-докладов, выяснения требований к их формализованного оформления, технологии их написания.

Одной из сложных психологических проблем, которые становятся помехой на пути к развитию методологической компетентности у аспирантов – это отсутствие ораторского искусства и умения вести научную дискуссию. Поэтому постоянно действующий научный семинар является стартовой платформой аспирантам по преодоление психологического страха, осознания искусства и положительно настраиваться на работу в творческом коллективе.

Второй под этап – участие на семинаре в качестве основного докладчика. Условно под этап технологии можно отнести к квазипедагогической деятельности. Безусловно, что техника выступления на семинаре отличная от лекции, однако аспирант, уже будет иметь возможность испытать и развить ораторское искусство.

Третий под этап – участие в дискуссии. В процессе ответов на вопросы участников семинара у аспиранта формируется драгоценный опит отстаивание своей позиции, быстрого поиска аргументов, фактов и формулировании выводов в ходе самой дискуссии. Для создания равнозначности, научный руководитель семинара, обязательно должен участвовать в научных дискуссиях, не боясь высказывать свою точку зрения. В таком аспекте он одновременно выступает как опытный рецензент, оппонент научных работ, способен, аргументировано излагать замечания и рекомендации.

Четвертый под этап – написание научной статьи. Приступать к написанию научных статей аспиранту целесообразно сразу после третьего под этапа. Собственно, материал будущей статьи уже апробирован на семинаре, подтверждена научная новизна и достоверность, главная канва присутствует, эти условия удовлетворяют готовности материала. Выявленные замечания и неточности своевременно можно устранить. Но прежде научный руководитель обязан объяснить и убедиться в том, что аспирант понял цель и структуру научной статьи.

Пятый под этап – корректировка содержания и наполнения диссертации. На этом этапе ставится за цель внести соответствующую корректировку или внести соответствующие правки в диссертацию по материалам апробации и опубликованию научного результата.

Обсуждения результатов и методов исследования. Исследование проводилось в рамках научной и научно-технической деятельности Научного центра связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации Государственного университета телекоммуникаций.

Исследование проводилось в четыре этапа (2004-2014 гг.).

Первый этап (2004-2007 гг.) – накопление методологических замечаний в процессе научной и научно-педагогической деятельности в аспирантуре.

Второй этап (2007-2012 гг.) – разработка технологии и рекомендаций по решению проблемных вопросов в методологических замечаниях.

Третий этап (2012-2013 гг.) – стратегическая тактика диссертанта непосредственная активная участие в публичном обсуждении полученных теоретических и практических результатов диссертационного исследования на научных конгрессных мероприятиях в Украине, ближнего и дальнего зарубежье, с целью фиксации приоритетности, признание научным обществом результатов диссертационного исследования и учета критики, замечаний, рекомендаций для корректировки результатов.

Четвертый этап (2013-2014 гг.) – официальное издание основных и дополнительных научных результатов диссертационного исследования в научных изданиях, с педагогической отрасли внесенных в утвержденный ВАК Украины перечень изданий, в которых могут публиковаться результаты диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора педагогических наук.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, от внедрения технологии организации процесса планирования аспирантами написания диссертации в форме подобно той, что НИР, несомненно принесет положительный эффект и благоприятно способствует формированию научной составляющей методологической компетентности в аспирантов.

Кроме того, можно сделать качественно новые выводы:

1. Внеаудиторное время является оптимальным временем по организации эффективного развития методологической компетентности аспирантов в контексте научного сопровождения научным руководителем.

2. Развитие методологической компетентности аспирантов уместно реализовывать путем приобретения практического опыта аспирантами в процессе их квазипрофессиональной учебной деятельности.

3. Эффективно и качественно обеспечить развитие методологической компетентности в аспирантов достижимо в результате качественного научно-педагогического сопровождение со стороны научного руководителя.

4. Научную составляющую методологической компетентности аспирантов уместно развивать, применив технологию выполнения НИР.

5. Педагогическую составляющую методологической компетентности аспирантов уместно развивать, применив технологию постоянно действующего семинара.

6. Психолого-педагогический семинар в научной школе способствует преодоление психологического страха в аспирантов в положительно настроенном творческом коллективе.

7. Частая апробация участникам научного семинара результата диссертационного исследования способствует своевременной корректировке содержания и направления дальнейшего исследования.

8. Постоянно действующий научный семинар является научно-экспериментальной средой по формированию научных взглядов аспирантов.

Такая технология организации научным руководителем процесса выполнения диссертации позволит аспиранту практически сформировать научную составляющую профессиональной компетентности, научится пользоваться нормативными и руководящими документами.

Научным элементом новизны работы является обоснование авторской составляющих методики развития методологической компетентности аспирантов, в условиях стандартизированного учебно-воспитательного процесса в системе высшего военного образования на основе инновационных

пов'язаний з небажанням застосовувати нові виробничі і педагогічні технології, запроваджувати раціональний досвід роботи, активно працювати над особистісним розвитком і саморозвитком.

Під час дослідження вивчалася думка викладачів спеціальних дисциплін, стосовно значущості наявного в них професійно важливих якостей для успішної професіонально-педагогічній діяльності в ПТНЗ. В процесі аналізу було виявлено, що біля 39,4% викладачів спеціальних дисциплін потребували суттєвої допомоги з означеної проблеми.

Незважаючи на те, що викладачі спеціальних дисциплін мали різні педагогічні категорії («спеціаліст», друга категорія, перша категорія, вища категорія), була висунута думка щодо проведення практичних заходів із мовленевого артистизму, як способу передачі набутого досвіду. З цього приводу методичні кабінети ПТНЗ працювали над такими завданнями: вивчалися і аналізувалися запити викладачів спеціальних дисциплін щодо надання індивідуальної допомоги з вдосконалення рівня професійно-педагогічної майстерності; планувалося проведення різних методичних заходів, спрямованих на обговорення та обмін думками з метою практичної реалізації різноманітних педагогічних задач і ситуацій; розроблялися критерії оцінювання рівня сформованості професійно-педагогічних якостей, здібностей, умінь.

В результаті дослідження було виявлено, що третя частина всіх опитуваних викладачів спеціальних дисциплін вимагає обов’язкової індивідуальної корекції методичного розвитку та саморозвитку. В цілому виокремлено перелік педагогічних знань і професійних вмінь, професійно-педагогічних якостей, характерних для викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю, які відбивають індивідуальні особливості педагога незалежно від професійно-педагогічної компетенції, стажу роботи в професійно-технічних навчальних закладах, педагогічної категорії і педагогічного звання.

До основних складових наукового пошуку віднесено дослідження складових змісту розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін. Вивчення даної проблеми розгорнулося в таких напрямах: виявлення структурно-логічних компонентів розвитку, і його змісту; виявлення функціональних складових змісту культури, виокремлення основних видів культур, що входять до кожного з функціональних компонентів.

Поглиблене вивчення проблеми показало, що розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю неможливий без цілеспрямованої орієнтації фахівців у розширенні видів культур, які є необхідні для здійснення професійно-педагогічної діяльності викладачів спеціальних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах.

Досліджувалися та узагальнювалися чинники, пов’язані з виробленням умінь методологічної, етичної і естетичної видів культури.

Враховувалось також, що сучасний викладач спеціальних дисциплін має володіти мовленевою, рефлексивною і дослідницькою культурами. Поглиблене вивчення даної проблеми виявило, що біля 21,6% мали потребу у формуванні моніторингової, а 18% діагностичної культури; 26,3% потребували вдосконалення культури мовлення; 23,7% мали необхідність у вдосконаленні рефлексивної культури; вдосконалення рівня методологічної культури

В. Сухомлінський, Е. Фромма та ін.; формування і розвиток особистості педагога в системі неперервної педагогічної освіти вивчали С. Архангельський, С. Гончаренко, О. Ігнатович, І. Зимня, І. Зязюн, С. Коновець, В. Кремень, В. Кудіна, Н. Кузьміна, М. Левіна, Н. Ничкало, О. Пєхота, О. Отич, С. Сисоєва, С. Сластьоніна, Т. Шамова та ін.

Однак, недостатня увага приділена розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю.

Формулювання мети статті. Метою статті є вивчення стану розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю з врахуванням основних напрямів професійно-педагогічної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу статті. В процесі аналіза наукових джерел нами виявлено, що «*розвиток*» розглядається як фундаментальна категорія психології, яка широко використовується в різних її сферах; природно здійснюваний процес кількісних і якісних змін у матерії, свідомості, суспільстві; об'єктивно існуючий фактор; цінністю [2, с. 60].

Розвиток професійної культури викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю буде ефективним тоді, якщо він буде неперервним. Основною метою такого розвитку є орієнтація викладача на задоволення цілісної системи пізнавальних і духовних потреб, необхідних у його професійному зростанні, яку забезпечує відповідне освітнє середовище. Орієнтація культури на особистісний розвиток особистості викладача передбачає таку організацію, яка забезпечує проявлення таких основних властивостей суб'єкта розвитку, як активність, усвідомленість і свобода. Активність виступає та проявляється у здібності до внутрішньої детермінованої дії, яка виражається у творчості, що спрямоване на оновлення діяльності і носить усвідомлений характер.

На кожному етапі розвитку професійна культура викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю знаходиться на певному рівні розвитку й ефективно функціонує лише в конкретному часовому періоді зберігання професійної культури викладача на одному і тому ж [1, с. 112]. При переході від одного етапу розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін до іншого ускладнюються потреби, змінюються мотиви, життєві позиції педагога, так як на кожному етапі свого розвитку особистість педагога сама вибудовує систему своїх потреб.

Результати тестування, опитування дають змогу виявити низку експериментальних пошуків. До основних з них, що впливають на розвиток професійної культури, ми віднесли: рівень розвиненості професійно-педагогічної майстерності; відповідність змісту професійної культури викладачів вимогам професійно-педагогічної діяльності; готовність викладачів спеціальних дисциплін до застосування сучасних педагогічних і виробничих технологій; вдосконалення професійних знань і вмінь в процесі самоосвіти та саморозвитку фахівців.

Багаторічні спостереження за професійно-педагогічною діяльністю викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю і власний педагогічний и фаховий досвід дає підстави стверджувати, що зростання складових культури, складових його професійно-педагогічної майстерності не має постійного стабільного розвитку.

В деяких випадках прослідковується і застій цього розвитку, який

технологий.

Перспективы дальнейших исследований. Обоснование сложности внедрения инновационного обучения аспирантов в условиях действия существующих стандартов и стереотипов.

Література:

1. Козубцов І.М. Концепція розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу / І.М. Козубцов [Електронний ресурс] // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельниц.:, 2014. – №1. – Режим доступу URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf.

2. Козубцов І.М. Трансформація методологічних знань у компетентність в процесі професійного розвитку аспірантів / І.М. Козубцов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО КГУ, 2014. – Вып. 46. – Ч.4. – С. 116 – 121.

3. Козубцов І.М. Суть процесу розвитку індивідуальних творчих компетенцій і здібностей у аспірантів / І.М. Козубцов, Л.М. Козубцова // Збірник наукових праць "Військова освіта" Національного університету оборони України. – 2014. – №1 (29). – С. 141 – 150.

4. Технико-экономическое обоснование дипломных проектов: Учеб. пособие для втузов / Л.А. Астренина, В.В. Белдесов, В.К. Беклешов и др.; Под ред. В.К. Беклешова. – М.: Высш. шк., 1991. – 176 с.

5. Козубцов І.М. Методологія організації роботи аспірантами над дисертаційним дослідженнями / І.М. Козубцов // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України; РВНЗ «КІПУ». – К.; Сімферополь: НІЦ КІПУ, 2013. – Випуск 5. – С. 16 – 22.

6. ГОСТ 15.101-98 Система разработки и постановки продукции на производство. Порядок выполнения научно-исследовательских работ.

7. Солодова Е.А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход. Учебное пособие / Е.А. Солодова // Предисл. Г.Г. Малинецкого. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с.

8. Корняков М.В. Как написать кандидатскую диссертацию или «Курс молодого бойца». Пособие / М.В. Корняков, Д.Е. Махно. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2007. – 86 с.

9. Козубцов И.Н. Рекомендация научным руководителям по организации и развитию методологической компетентности у аспирантов [Электронный ресурс] / И.Н. Козубцов // Научно-методическое издание Концепт. – 2013. – №12 (декабрь). – ART 13251. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X – Режим доступа URL: http://e-koncept.ru/article/1505/2013_dekabr_art13251.html.

10. Козубцов И.Н. Квинтэссенция учебного курса развития методологической компетентности аспирантов: методология поиска объекта, предмета и проблемы диссертационного исследования / И.Н. Козубцов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса, 2013. – №4 (25). – С. 75 – 81.

11. Козубцов І.М. Підготовка аспірантів: методичні рекомендації щодо самостійної підготовки аспірантів за спеціальністю 05.13.05 – „Комп'ютерні системи та компоненти" / І.М. Козубцов, Л.Ф. Мараховський. – К.: ДЕТУТ, 2014. – 167 с.

12. Веселков Ф.С. Методика диссертационного исследования. Экономические науки: учебное пособие / Ф.С. Веселков, С.Г. Ковалев. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. – 119 с.

13. Рябкова Н.Г. Научно-педагогическое сопровождение исследовательской деятельности аспирантов в условиях постоянно действующего методологического семинара / Н.Г. Рябкова // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета», серия Педагогика, 2012. – №4. – С.106. – 111.

14. Мараховський Л.Ф. Наукова школа – основа сучасної міждисциплінарної аспірантури / І.М. Козубцов // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць. Вип. 20 / Глухівський НПУ ім. О.Довженка; редкол: О.І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів: ГНПУ ім. О.Довженка, 2012. – С.54 – 61.

15. Козубцов І.М. Натурний науково-педагогічний експеримент з міжнародної системи атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації / І.М. Козубцов // Військова освіта : зб. наук. пр. / Національного університету оборони України. – К.: НУОУ, 2013. – № 2(28). – С. 110 – 119.

References:

1. Kozubtsov I.M. Kontseptsiya rozvytku metodolohichnoyi kompetentnosti aspiranta viys'kovoho vyshchoho navchal'noho zakladu / I.M. Kozubtsov[Elektronnyy resurs] // Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny: elektron. nauk. fakh. vyd. / Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrayiny im. Bohdana Khmel'nyts'koho. – Khmel'nyts.:, 2014. – №1. – Rezhim dostupa URL:http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf.

2. Kozubtsov I.M. Transformatsiya metodolohichnykh znan' u kompetentnist' v protsesi profesiynoho rozvytku aspirantiv / I.M. Kozubtsov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. – Sb. statey: – Yalta: RIO KGU, 2014. – Vyp. 46. – Ch.4. – S.116 – 121.

3. Kozubtsov I.M. Sut' protsesu rozvytku indyvidual'nykh tvorchykh kompetentsiy i zdibnostey u aspirantiv / I.M. Kozubtsov, L.M. Kozubtsova // Zbirnyk naukovykh prats' "Viys'kova osvita" Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny. – 2014. – №1 (29). – S. 141 – 150.

4. Tekhniko-ekonomicheskoe obosnovanie diplomnykh proektov: Ucheb. posobie dlya vtuzov / L.A. Astrenina, V.V. Beldesov, V.K. Bekleshov i dr.; Pod red. V.K. Bekleshova. – M.: Vyssh. shk., 1991. – 176 s.

5. Kozubtsov I.M. Metodolohiya orhanizatsiyi roboty aspirantamy nad dysertatsiynym doslidzhennyamy / I.M. Kozubtsov // Profesiyna osvita: problemy i perspektyvy / IPTO NAPN Ukrayiny; RVNZ «KIPU». – K.; Simferopol': NITs KIPU, 2013. – Vypusk 5. – S. 16 – 22.

6. GOST 15.101-98 Sistema razrabotki i postanovki produktsii na proizvodstvo. Poryadok vypolneniya nauchno-issledovatel'skikh rabot.

7. Solodova E.A. Novye modeli v sisteme obrazovanija : Sinergeticheskij podhod. Uchebnoe posobie / E.A. Solodova // Predisl. G.G. Malineckogo. – M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2012. – 344 s.

8. Kornyakov M.V. Kak napisat' kandidatskuyu dissertatsiyu ili «Kurs molodogo boytsa». Posobie / M.V. Kornyakov, D.E. Makhno. – Irkutsk: Izd-vo IrGTU, 2007. – 86 s.

9. Kozubtsov I.N. Rekomendatsiya nauchnym rukovoditelyam po organizatsii i razvitiyu metodologicheskoy kompetentnosti u aspirantov [Elektronnyy resurs] / I.N.

УДК 37.01 (075.8)

кандидат педагогічних наук, доцент Михнюк Марія Іванівна
РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» (м. Сімферополь)

СТАН РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. В даній статті розглянуто розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю з урахуванням основних напрямів професійно-педагогічної діяльності: визначення рівня розвитку професійно-педагогічної майстерності; визначення відповідності змісту професійної культури вимогам педагогічної діяльності; готовність викладача спеціальних дисциплін до застосування сучасних технологій навчання; вдосконалення професійних знань і умінь в процесі самоосвіти.

Ключові слова: розвиток, професійна культура, викладач спеціальних дисциплін, професійно-педагогічна діяльність, самоосвіта.

Аннотация. В данной статье рассматривается развитие профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля с учетом основных направлений педагогической деятельности: определение уровня развития профессионально-педагогического мастерства, соответствия содержания профессиональной культуры требованиям педагогической деятельности; готовность преподавателя специальных дисциплин к применению современных технологий обучения; совершенствование профессиональный знаний и умений в процессе самообразования.

Ключевые слова: развитие, профессиональная культура, преподаватель специальных дисциплин, профессионально-педагогическая деятельность, самообразование.

Annotation. This article discusses the development of the professional culture of teachers of special subjects building profile with the main directions of teaching activities: determining the level of development of vocational and pedagogical skills; determining whether the content of the professional culture of the requirements of professional and educational activities; willingness of teachers of special subjects to the use of modern learning technologies; improvement of professional knowledge and skills in the process of self-education.

Key words: development, professional culture, teachers of special disciplines, professional and teaching activities, self-education.

Вступ. У вирішенні стратегічних проблем професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників стає питання щодо забезпечення професійно-технічних навчальних закладів такими педагогами, які мають високий рівень професійно-педагогічної підготовки, загальної професійної культури. Досягнення поставленої мети є можливим завдяки неперервному професійному, психолого-педагогічному, методичному самовдосконаленню і саморозвитку в системі методичної роботи професійно-технічних навчальних закладів.

Аналіз сучасних досліджень з розвитку особистості виявив, що ідеї розвитку потенціалу особистості присвятили свої праці вітчизняні і зарубіжні вчені Г. Балл, С. Маралов, А. Маслоу, В. Межуєв, В. Рибалка, С. Рубенштейн,

учебных заведениях.

Вывод. На основе изложенного можно сделать вывод, что мастер-класс-открытая педагогическая форма, позволяющая демонстрировать новые возможности развития дидактической компетенции, профессионализма и творческих способностей, как педагога, так и участников мастер-класса.

Дальнейшее исследование будет направлено на изучение применения различных методов для развития дидактической компетентности преподавателя специальных дисциплин профессионально-технического учебного заведения.

Литература:

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография /В. Ф. Адольф. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т., 1998. – 118 с.

2. Савельев Д. С. Материалы с семинарских занятий заместителя директора школы / Д. С. Савельев. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1996. – 86 с.

3. Акимова А. П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров / А. П. Акимова в кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1. – Л., 1973. – 124 с.

4. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: пособие по кадровой работе / Веснин В. Р. – М.: Юрист, 1998. – 59 с.

5. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы – Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский – М.: Педагогика, 1987. – 67 с.

6. Кузьмина Н. В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб, 1993. – 96 с.

7. Поташник М. М. Требования к современному уроку. Методическое пособие для учителей, заместителя директора, методиста / М. М. Поташник – М.: Просвещение, 2013. – 272 с.

References:

1. Adol'f V. A. Professional'naja kompetentnost' sovremennogo uchitelja: Monografija /V. F. Adol'f. – Krasnojarsk : Krasnojar. gos. un-t., 1998. – 118 s..

2. Savel'ev D. S. Materialy s seminarskih zanjatij zamestitelja direktora shkoly / D. S. Savel'ev. – Ul'janovsk: IPK PRO, 1996. – 86 s.

3. Akimova A. P. O haraktere professional'nyh umenij v dejatel'nosti pedagogov-masterov / A. P. Akimova. v kn.: Sovremennye psihologo-pedagogicheskie problemy vysshej shkoly. Vyp. 1. – L., 1973. – 124 s.

4. Vesnin V. R. Prakticheskij menedzhment personala: posobie po kadrovoj rabote / Vesnin V. R. – M.: Jurist, 1998. – 59 s.

5. Krichevskij V. Ju. Professiogramma direktora shkoly – Problemy povyshenija kvalifikacii rukovoditelej shkol / V. Ju. Krichevskij. – M.: Pedagogika, 1987. – 67 s.

6. Kuz'mina N.V., Rean A.A. Professionalizm pedagogicheskoj dejatel'nosti / N. V. Kuz'mina, A. A. Rean. – SPb, 1993. – 96 s.

7. Potashnik M. M. Trebovanija k sovremennomu uroku. Metodicheskoe posobie dlja uchitelej, zamestitelja direktora, metodista / M. M. Potashnik – M : Prosveshhenie, 2013. – 272 s.

Kozubtsov // Nauchno-metodicheskoe izdanie Kontsept. – 2013. – №12 (dekabr'). – ART 13251. – Gos. reg. El No FS 77-49965. – ISSN 2304-120X – Rezhim dostupa URL: http://e-koncept.ru/article/1505/2013_dekabr_art13251.html.

10. Kozubtsov I.N. Kvintessentsiya uchebnogo kursa razvitiya metodologicheskoy kompetentnosti aspirantov: metodologiya poiska ob"ekta, predmeta i problemy dissertatsionnogo issledovaniya / I.N. Kozubtsov // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa, 2013. – №4 (25). – S. 75 – 81.

11. Kozubtsov I.M. Pidhotovka aspirantiv: metodychni rekomendatsiyi shchodo samostiynoyi pidhotovky aspirantiv za spetsial'nistyu 05.13.05 – „Komp"yuterni systemy ta komponenty" / I.M. Kozubtsov, L.F. Marakhovs'kyy. – K.: DETUT, 2014. – 167 s.

12. Veselkov F.S. Metodika dissertatsionnogo issledovaniya. Ekonomicheskie nauki: uchebnoe posobie / F.S. Veselkov, S.G. Kovalev. – SPb.: Izd-vo SPbGUEF, 2012. – 119 s.

13. Ryabkova N.G. Nauchno-pedagogicheskoe soprovozhdenie issledovatel'skoy deyatel'nosti aspirantov v usloviyakh postoyanno deystvuyushchego metodologicheskogo seminara / N.G. Ryabkova // Elektronnyy zhurnal «Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta», seriya Pedagogika, 2012. – №4. – S. 106. – 111.

14. Marakhovs'kyy L.F. Naukova shkola – osnova suchasnoyi mizhdystsyplinarnoyi aspirantury / I.M. Kozubtsov // Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka: zb. nauk. prats'. Vyp. 20 / Hlukhivs'kyy NPU im. O.Dovzhenka; redkol: O. I. Kurok (vidp. red.) [ta in.]. – Hlukhiv: HNPU im. O.Dovzhenka, 2012. – S.54 – 61.

15. Kozubtsov I.M. Naturnyy naukovo-pedahohichnyy eksperyment z mizhnarodnoyi systemy atestatsiyi naukovo-pedahohichnykh kadriv vyshchoyi kvalifikatsiyi / I.M. Kozubtsov // Viys'kova osvita : zb. nauk. pr. / Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny. – K.: NUOU, 2013. – № 2(28). – S. 110 – 119.

Педагогика

УДК:378.937

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької філології Колесниченко Наталія Юріївна
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (м. Одеса)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню результатів педагогічного експерименту з апробації моделі професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентністного підходу, спрямованої на формування в них провідних складових професійної компетететнтності. Висвітлено сутність і компоненти структури іншомовної комунікативної та педагогічної компететності бакалаврів романо-германської філології як суб’єктів міжкультурної комунікації та іншомовної освіти, уточнено критерії і показники їх виміру. Проаналізовано емпіричні дані діагностичних зрізів щодо

інтенсивності вияву професійної компететнтності бакалаврів романо-германської філології, залучених до експериментальної й контрольної груп, узагальнено прикінцеві результати.

Ключові слова: професійна підготовка, бакалаври романо-германської філології, компетентністний підхід, іншомовна комунікативна компететність, педагогічна компететність.

Аннотация. Статья посвящена анализу результатов педагогического эксперимента по апробации модели профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии, основанной на принципах компетентностного подхода, направленной на формирование их профессиональной компететности. Раскрыта сущность и компонентная структура иноязычной комуникативной и педагогической компететности бакалавров романо-германской филологии как субъектов межкультурной коммуникации и иноязычного образования, конкретизированы критерии и показатели их проявления. Проанализированы эмпирические даннные диагностичних срезов относительно динамики формирования профессиональной компететности бакалавров романо-германской филологии экспериментальной и контрольной групп, обобщены их результаты.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавры романо-германской филологии, компететностный подход, иноязычная комуникативная компететность, педагогическая компететность.

Annotation: The article analyzes the results of the pedagogical experiment in testing the model of professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology based on the competence approach and aimed at forming their professional competence. The essence and the component structure of foreign communicative and teaching competence of bachelors of Romance-Germanic Philology as subjects of intercultural communication and foreign language education have been revealed, the criteria and the indicators of their manifestation have been specified.The empirical data of the diagnostic tests regarding dynamics of formation of professional competence of bachelors of Romance-Germanic Philology of the experimental and control groups are analyzed, their results are summarized.

Key words: professional training, bachelors of Romance-Germanic Philology, competence approach, foreign language communicative competence, teaching competence.

Вступ. Дотримання європейських стандартів прозорості й якості вищої освіти (Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference [1]; European Language Portfolio: Principles and Guidelines [2]) зумовлює необхідність приведення основних освітньо-кваліфікаційних рівнів вітчизняної іншомовної педагогічної освіти фахівців, а також відповідних освітньо-професійних програм їх професійної підготовки, у відповідність до нових вимог, на що наголошують провідні державні документи (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепція базової фундаментальної освіти в Україні», «Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі», Державна програма «Вчитель»). У зв'язку з цим у вітчизняній теорії та практиці педагогіки вищої школи значно актуалізувалася проблема професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології як фахівців сфери шкільної іншомовної освіти [3].

– совместная отработка участниками мероприятия методических приемов;

– оказание помощи участникам мастер-класса в определении задач саморазвития и формирования индивидуальной программы самообразования;

– отработка последовательности действий: пошагового алгоритма изучения авторской системы работы педагога-мастера, изучение отдельных направлений технологической деятельности;

– ознакомление с критериями оценки, касающихся профессионально-педагогического мастерства, творческой педагогической деятельности, уровня развития индивидуального стиля преподавателя специальных дисциплин.

Рассмотрим более детально подходы к проведению мастер-класса преподавателем специальных дисциплин профессионально-технического учебного заведения. Методика проведения мастер-класса предусматривает такие этапы: презентация идеи, обсуждение предложенной системы уроков, проведение занятия, моделирование собственной модели урока, рефлексивная деятельность.

Презентация педагогического опыта предусматривает:

– ознакомление с краткой характеристикой опыта;

– ознакомление с кратким обоснованием освоенных идей, технологий, методик;

– ознакомление с результатами профессионально-педагогической деятельности, свидетельствующих об эффективности предлагаемых методов обучения, методических приемов и технологий;

– определение дальнейшей проблемы и перспектив в работе педагога-мастера.

Этап обсуждения методической системы уроков:

– ознакомление участников мероприятия с системой уроков в режиме предлагаемого опыта;

– акцентирование внимания участников на выполнение основных приемов работы, которые педагог-мастер будет демонстрировать.

Этап проведения урока (его фрагментов):

– проведение урока с демонстрацией практических показов;

– проведение фрагментов урока по отработке методических приемов с участниками мастер-класса.

Этап моделирования уроков участниками мастер-класса:

– проведение самостоятельной работы с участниками мастер-класса по разработке собственной модели урока в режиме технологии автора. При этом педагог-мастер выполняет роль консультанта по организации и управлению самостоятельной деятельностью;

– обсуждение авторских моделей урока.

Этап рефлексии:

- дискуссия по результатам совместной деятельности педагога-мастера и участников мастер-класса.

Таким образом, изучение педагогического или производственного опыта активизирует профессиональное саморазвитие педагога, в результате чего развиваются навыки исследовательской деятельности, которые необходимы для осуществления профессионально-педагогической деятельности преподавателя специальных дисциплин в профессионально-технических

педагога относятся: принятие участия в методических комиссиях; инновационная деятельность, предусматривающая освоение современных педагогических и производственных технологий; процесс развития дидактической компетентности педагога профессионально-технического учебного заведения через различные формы методической работы.

Одной из таких форм является мастер-класс. В педагоге под мастер-классом понимают открытый урок, мероприятие, презентацию достижений педагога. Так как преподавателю специальных дисциплин профессионально-технического учебного заведения необходимо постоянно совершенствоваться и развиваться, поэтому стимулом для этого должен стать взаимообмен профессиональным опытом, взаимообучение и взаимосовершенствование своей педагогической деятельности.

Термин «мастер-класс» (от английского masterclass: master – лучший в какой-либо области + class – занятие, урок) обозначает, что данное занятие проводит педагог (мастер-эксперт) по определённой дисциплине, для тех, кто хочет улучшить свои практические достижения по этому предмету.

М Поташник, характеризуя мастер-класс, отмечает, что это вид профессионального объединения в составе признанного педагога - мастера и группы учителей-учеников. Он подчеркивает, что мастер-класс - это ярко выраженная форма ученичества именно у педагога-мастера, в процессе которого происходит передача педагогом-мастером учителям-ученикам опыта, мастерства, чаще всего путем прямого и комментированного показа приемов работы [7].

Практикой доказано, что в процессе проведения мастер-класса опытный специалист - мастер своего дела делится с учениками своей уникальной методикой, которая применялась и успешно внедрялась им лично; своими профессиональными секретами и может указать на ряд недостатков начинающим педагогам.

Целью проведения мастер-класса является создание условий для повышения дидактической компетенции и профессионального мастерства преподавателя специальных дисциплин, в ходе которого приобретается опыт в проектировании образовательной среды учителя-ученика, формируется индивидуальный стиль творческой педагогической деятельности. Перед педагогом-мастером стоит целый ряд и других вопросов, какие грани своего опыта следует представить в ходе мастер-класса, каким способом это лучше сделать, какие примеры практической работы описать в большем объеме и т.д.

Педагогам есть чем поделиться, но проблема состоит в том, как это лучше сделать, как обеспечить проведение мастер-классов на качественно высоком уровне. Поэтому подготовка и проведение мастер-класса - это довольно длительный и кропотливый труд педагога, результаты которого дадут о себе знать в полном объеме, немного позже.

Технология подготовки и проведения мастер-класса представляет собой ряд взаимосвязанных блоков: цель идеи, структура проведения и последовательные действия у педагога-мастера и обучаемых, критерии оценки и качественно новый результат.

К основным задачам мастер-класса мы относим:

– обобщение педагогического и производственного опыта преподавателя специальных дисциплин по определенной проблеме;

– передача преподавателем-мастером своего опыта;

Не зважаючи на популярність настанов компетентнісного підходу [5], які досить активно досліджувалися в контексті стандартизації професійної підготовки філологів (Н. Бідюк, Л. Голубенко, М. Князян, С. Ніколаєва, О. Савченко, О. Семеног, Л. Таланова, Т. Яблонська), в сучасній теорії відсутня єдність думок науковців щодо визначення сутності професійно-педагогічної компетентності як її вагомого прикінцевого освітнього результату [4]. Різні підходи до тлумачення цього поняття, яке нерідко підміняється термінами психолого-педагогічної, соціально-педагогічної, професійно-педагогічної й лінгводидактичної компетентності, пояснюються його складністю, динамічністю і багатогранністю. Це засвідчує про необхідність конкретизації провідних ознак професійної компететності бакалаврів романо-германської філології як універсальних фахівців – суб'єктів міжкультурної комунікації та іншомовної освіти.

Формулювання мети статті та завдань. З огляду на модернізаційні зміни вищої філологічної та іншомовної педагогічної освіти, **мета** поданої статті полягає у висвітленні результатів педагогічного експерименту з апробації моделі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентністного підходу, спрямованої на формування в них провідних складових професійної компететнтності.

Виклад основного матеріалу статті. Оскільки в нашому дослідженні бакалаври романо-германської філології розглядаються як професійно підготовлені фахівці сфер міжкультурної комунікації та іншомовної освіти, яким властива універсальність, то їх професійна компетентність розумілася як інтегративна особистісна характеристика, яка має дві провідні складові, затребувані сучасним ринком праці, як-от:

– іншомовна комунікативна компетентність, яка містить базові професійні знання та вміння, що відображують наявність лінгвокомунікативної, соціокультурної, соціально-психологічної, перекладацької та інформаційної компетентності фахівця сфери інтелектуальних та перекладацьких послуг (міжкультурної, міжмовної і міжособистісної комунікації);

– педагогічна компетентність, яку складають загальнодидактична, лінгводидактична (методична), історико-педагогічна, соціально-педагогічна, інноваційно-педагогічна компетенції, ядро яких грунтується на відповідних блоках системно структурованих педагогічних знань, а також володінні відповідними вміннями й якостями (гностичними, проектувальними, конструктивними, комунікативними, організаторськими) [7].

Враховуючи вимоги, що ставляться до психолого-педагогічної діагностики [3], ми грунтувалися на засадах критеріально-рівневого підходу. Через це вимір іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів романо-германської філології, які навчалися в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова, здійснювався за трьома критеріями: когнітивним, операціональним та особистісним, які дозволяли виявити системність, дієвість та глибину їх професійних знань; доцільність, самостійність та гнучкість професійних вмінь; інтенсивність вияву професійно важливих якостей фахівця сфери міжкультурної комунікації.

На початку експерименту з модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології, тобто під час проведення першого – початкового діагностичного зрізу (3 семестр), чотири експериментальні і чотири контрольні групи бакалаврів романо-германської (англійської,

німецької, французької, іспанської) філології виявили приблизно однакові кількісні результати щодо вияву у них іншомовної комунікативної компетентності, оскільки за індексом її сформованості (0,185–0,184) розбіжність складала 0,001, що було статистично не значущим.

Зокрема, досліджувані з експериментальних та контрольних груп, незважаючи на спеціалізацію в дослідженні провідної іноземної мови, виявили однаково низький рівень сформованості лінгвістичної (0,273 – 0,277) та міжкультурної (0,320 – 0,317) компетенцій, а також ледве помітну сформованість соціально-психологічної (0,173 – 0,175) та перекладацької (0,157 – 0,153) компетентностей, в той час, як інформаційна компетентність не була виявлена зовсім (за європейськими вимогами). Це свідчило, на нашу думку, про те, що, незважаючи на досить високий конкурс на спеціальність «Мова та література», досліджувані переважно вивчали іноземну мову без її спрямування на майбутню професію, зосереджуючись на вивченні граматики, лексики та фонетики. Щодо перекладу як особливого виду іншомовної комунікативної діяльності, а також застосування нових інформаційних технологій в процесі опанування іноземної мови, то індивідуальний досвід у переважної кількості досліджуваних був відсутній. Загалом, здобуті емпіричні факти давали всі підстави для висновку, що до проведення експерименту експериментальна та контрольна вибірки досліджуваних перебували у приблизно однаковому стані щодо вияву у них компонентів іншомовної комунікативної компетентності бакалавра романо-германської філології. Це сприяло досягненню достовірних результатів започаткованого експерименту.

На другому – проміжному діагностичному зрізі (5 семестр) було виявлено відчутні зміни щодо набуття іншомовної комунікативної компетентності бакалаврами романо-германської філології, які навчалися за експериментальною моделлю професійної підготовки. Так, за індексом сформованості іншомовної комунікативної компетентності, який в експериментальній вибірці складав величину 0,486, а в контрольній – 0,325, різниця була статистично значущою, і складала величину 0,161. Крім того, було зафіксовано, що за величинами коефіцієнтів сформованості, бакалаври романо-германської філології, які навчалися в експериментальних групах, значно випереджали своїх однокурсників з контрольних груп за всіма компонентами іншомовної комунікативної компетентності, а саме: за лінгвістичною (0,563 і 0,377), міжкультурною (0,510 і 0,417), соціально-психологічною (0,637 і 0,350), перекладацькою (0,420 і 0,347) та, особливо, інформаційною (0,303 і 0,133). Це свідчило про більш високу дидактичну потужність використаної сукупності запропонованих педагогічних умов, які проходили експериментальну апробацію в процесі модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу. Серед ни такі:

– структурування змісту навчальних дисциплін в логіці предметного й соціального контекстів діяльності фахівця сфери міжкультурної комунікації та іншомовної освіти;

– стимулювання особистісного сенсу бакалаврів романо-германської філології у набутті професійної компетентності;

– контроль та оцінювання їх академічних досягнень за критеріями компетентнісного виміру.

педагога, различных его составляющих профессиональной компетентности уделяется большое внимание в научных трудах С. Батышева, И. Бех, И. Богданова, С. Гончаренко, Е. Зеера, И. Зимней, И. Колесникова, Н. Кузьминой, Н. Марковой, Л. Митиной, М. Мыхнюк, В. Олейника, Н. Павелко, Ю. Подповетной, В. Сластенина, А. Хуторского, Л. Шевчук. Применение различных форм методической работы для развития дидактической компетентности преподавателей специальных дисциплин требует дополнительного исследования.

Формулировка цели статьи. Влияние инновационных форм методической работы на развитие дидактической компетентности преподавателя специальных дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Содержание профессиональной компетентности преподавателя специальных дисциплин многопланово, а ее структура представляется в виде совокупности различных компонентов. Профессиональная компетентность педагога - сложный и многогранный процесс, основанный не только на общепедагогических принципах, но и на современных производственных требованиях к подготовке молодого специалиста.

По мнению В. Адольфа, «профессиональная компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [1]. Под профессиональной компетентностью Д. Савельев подразумевает «способность должностного лица успешно решать относящиеся к его компетентности задачи» [2]. А. Акимова трактует профессиональную компетентность педагога как сумму знаний, умений и навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения, - в узком смысле слова, и как уровень успешности взаимодействия с окружающей средой – в широком [3]. В. Веснин под профессиональной компетентностью понимает «способность работника качественно и безошибочно выполнять свои функции, как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям» [4].

В. Кричевский приводит основные признаки понятия компетентности: наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для практики; набор операционных умений; владение алгоритмами решения трудовых задач; способность творческого подхода к профессиональной деятельности. [5].

Н. Кузьмина, рассматривая подходы к профессионально-педагогической деятельности преподавателя, выделяет такие основные виды компетентности:

– специальная компетентность, которая обеспечивает область преподаваемой дисциплины;

– методическая компетентность, предусматривающая выбор способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;

– психолого-педагогическая компетентность, способствующая развитию педагогической деятельности, профессиональных качеств и способностей педагога;

– рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность, направленная на самоанализ своей деятельности. [6]

К основным направлениям развития профессиональной компетентности

7. Semenova E. V. Didakticheskaya igra v protsesse formirovaniya kommunikativnyih ucheniy studentov pedvuza: diss. … kand. ped. nauk: 13.00.01. / E. V. Semenova. – Moskva, 1984. – 230 s.

8. Strazdas N. N. Sistema didakticheskih igr kak sredstvo formirovaniya pedagogicheskoy umelosti i napravlennosti: avtoref. diss. … kand. ped. nauk: 13.00.01 / N. N. Strazdas. – L., 1980. – S. 9.

9. Fominyih M. V. Igrovoe modelirovanie kak sredstvo podgotovki studenta professionalno-pedagogicheskogo uchebnogo zavedeniya: disc. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / M. V. Fominyih. – Ekaterinburg, 2011. – 276 s.

10. Fridman L. M. Naglyadnost i modelirovanie v obuchenii / L. M. Fridman. – M.: Znanie, 1984. – 80 s.

11. Fridman L. N. Pedagogicheskiy opyit glazami psihologa / L. M. Fridman. – M.: Prosveschenie, 1987. – 224 s.

12. Elkonin D. B. Psihologiya igryi / D. B. Elkonin. – M.: Pedagogika, 1978. – 304 s.

Педагогика

УДК:378.2

аспирант Мустафаева Лилия Февзиевна
Республиканское высшее учебное заведение
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

МАСТЕР-КЛАСС, КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье определены задачи проведения мастер-класса, рассмотрены основные структурные этапы проведения мастер-класса, как одной из форм методической работы, способствующей развитию дидактической компетентности преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, дидактическая компетентность, мастер-класс, преподаватель.

Annotation. The article defines the tasks of the master class, the basic structural stages of the master class as a form of methodological work, contributing to the development of didactic competence of teachers of special subjects of vocational schools.

Key words: competence, professional competence, didactic competence, master class, tutor.

Введение. Профессиональное образование всех уровней, в том числе и последипломного обучения, является основой развития общества. В связи с этим возникает потребность в педагоге, способном к научно-исследовательской и научно-методической работе, обеспечивающем создание качественных учебно-методических комплексов дисциплины, организацию активной познавательной деятельности обучающихся. Творчески мыслящий педагог, способный прогнозировать результаты своей деятельности и моделировать образовательный процесс, является гарантом достижения поставленных образовательных целей. Поэтому всестороннему развитию

Зазначимо, що результати третього – прикінцевого діагностичного зрізу (8 семестр) також переконливо показали відчутну динаміку формування всіх складових іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів романо-германської філології, які були залучені до експериментальних груп. Так, за індексом сформованості іншомовної комунікативної компетентності, який в експериментальній вибірці складав величину 0,782 (проти 0,486 на проміжному і 0,205 – на початковому зрізах), а в контрольній виборці – 0,487 (проти 0,325 на проміжному і 0,204 – на початковому зрізах), різниця була статистично значущою, і складала величину 0,295. Крім того, було зафіксовано, що за величинами коефіцієнтів сформованості, бакалаври романо-германської філології, які навчалися в експериментальних групах, значно випереджали своїх однокурсників з контрольних груп за всіма компонентами іншомовної комунікативної компетентності, особливо за соціально-психологічною (0,873 і 0,373), перекладацькою (0,867 і 0,630) та інформаційною (0,583 і 0,173) компетенціями.

Загалом, в експериментальній виборці 32% бакалаврів романо-германської філології досягли просунутого (advanced), високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, 44% – достатнього (intermediate) рівня і лише чверть з них (24%) – низького, мінімального (minimal) рівня. На відміну від них, бакалаври з контрольної вибірки досягли менш вагомих результатів, оскільки лише 14% з них досягло просунутого (advanced), високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, 37% – достатнього (intermediate) рівня, а половина їхнього контингенту (49%) – мінімального (minimal), низького рівня.

Під час проведення педагогічного експерименту діагностиці підлягали також рівні вияву педагогічної компетентності бакалаврів романо-германської філології, оскільки їх значний контингент після закінчення бакалаврату обіймає посади вчителів іноземних мов у різних типах шкіл. Так, перший діагностичний зріз – початковий – проведено до початку викладання курсів психолого-педагогічного циклу (5 семестр). Він передбачав порівняння бакалаврів романо-германської філології з чотирьох експериментальних і чотирьох контрольних груп за рівнями вияву в них педагогічної компетентності як майбутніх вчителів іноземних мов. Педагогічна компетентність на початку педагогічного експерименту виявилася лише на низькому рівні у 24%, 22%, 25% і 23% бакалаврів романо-германської філології з англійської, німецької, французької та іспанської експериментальних груп, а також у 28%, 27%, 26% і 29% з їх контингенту, залученого до відповідних контрольних груп. Суттєвим було те, що в значного контингенту досліджуваних із англійської, німецької, французької та іспанської експериментальних груп (відповідно, у 76%, 78%, 75% і 77%) та із англійської, німецької, французької та іспанської контрольних груп (відповідно, у 72%, 73%, 74% і 71%) педагогічна компетентність не виявилася як цілісний феномен, оскільки деякі компоненти та її структура загалом перебували у стадії формування. Це пояснюється відсутністю теоретичного етапу їх підготовки до педагогічної професії (яка починається в класичному університеті з 5 семестру навчання) та індивідуального педагогічного досвіду у сфері шкільної іншомовної освіти.

Як бачимо, до початку експерименту за величинами кількісних показників контингент бакалаврів романо-германської філології з обох виборок був

приблизно однаковим, хоча досліджувані з контрольних груп виявляли професійно-педагогічну компетентність у більш вищих показниках, ніж досліджувані з експериментальних груп. Цей емпірично встановлений факт дозволяв із високою мірою вірогідності відстежити динаміку формування педагогічної компетентності бакалаврів романо-германської філології, залучених до чотирьох експериментальних груп, під впливом запропонованих педагогічних умов, спеціально створених під час впровадження моделі модернізації їх професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу, порівняно з традиційною технологією, за якою навчалися студенти з чотирьох контрольних груп.

Слід відзначити, що другий – проміжний діагностичний зріз проводився по закінченні вивчення бакалаврами романо-германської філології базових дисциплін теоретичного навчання (курси «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання іноземних мов»), що входили до змісту їх професійно-педагогічної підготовки у класичному університеті на рівні бакалаврату. Він здійснювався наприкінці 6 семестру навчання аналогічно процедури виміру педагогічної компетентності бакалаврів романо-германської філології на початковому діагностичному зрізі. Емпіричні дані, зібрані під час проміжного діагностичного зрізу, засвідчили, що по закінченні третього року навчання в бакалаврат в чотирьох експериментальних групах досліджуваних, які навчалися психолого-педагогічним дисциплінам за експериментальною програмою, було зафіксовано більш стрімку позитивну динаміку формування педагогічної компетентності, ніж у відповідних контрольних групах. Так, педагогічна компетентність виявилася в чотирьох експериментальних (англійській, німецькій, французькій та іспанській) групах на високому (17%, 13%, 5% і 6%), достатньому (відповідно, 32%, 37%, 39% і 31%), середньому (відповідно, 36%, 29%, 27% і 38%) і низькому (відповідно, 25%, 21%, 29% і 25%) рівнях, минаючи стадію формування.

На відміну від експериментальних груп, у чотирьох контрольних групах бакалаврів романо-германської філології, не було зафіксовано суттєвих змін у зростанні кількісних даних щодо сформованості в них педагогічної компетентності викладача іноземної мови та класного керівника. Остання у бакалаврів романо-германської філології з англійської, німецької, французької та іспанської контрольних груп виявилася переважно на середньому (відповідно, у 37%, 32%, 36% і 34%) і низькому (відповідно, у 48%, 47%, 39% і 37%) рівнях. Жоден з них не продемонстрував педагогічної компетентності на достатньому і високому рівнях, незважаючи на досить високі оцінки, виставлені на іспитах з курсів «Педагогіка» і «Психологія». Майже чверть бакалаврів романо-германської філології з чотирьох контрольних груп (відповідно, 15%, 21%, 25% і 29%) по закінченні третього курсу бакалаврату, не виявляло педагогічної компетентності європейського викладача іноземної мови, оскільки вона перебувала у стадії формування.

Зазначимо, що по закінченні виробничої (педагогічної) практики в межах 8 семестру навчання бакалаврів романо-германської філології, впродовж якого викладалися курси «Методика виховної роботи в школі», «Основи педагогічної майстерності», було здійснено третій – підсумковий діагностичний зріз. За здобутими емпіричними даними видно, що досить відчутна динаміка щодо формування педагогічної компетентності виявилася у бакалаврів романо-германської філології з чотирьох експериментальних груп, які значно

Література:

1. Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения / А. А. Вербицкий – М.: Знание, 1983. – 95 с.

2. Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работе студентов педагогических вузов: дисс. … канд. пед. наук.: 13.00.01 / Е. В. Змиевская. – М., 2003. – 169 с.

3. Новиков А. М. Введение в методологию игровой деятельности / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2006. – 48 с.

4. Основина Т. Ю. Профессиональная компетентность как критерий готовности специалиста к профессиональной деятельности / Т. Ю. Основина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – №12. – С.103-112.

5. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. П. Панфилова. – М.: Академия, 2006. – 368 с.

6. Попова Ю. А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза средствами игрового моделирования: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. А. Попова. – Нижний Новгород, 2008. – 186 с.

7. Семенова Е. В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных учений студентов педвуза: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. / Е. В. Семенова. – Москва, 1984. – 230 с.

8. Страздас Н. Н. Система дидактических игр как средство формирования педагогической умелости и направленности: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Н. Страздас. – Л., 1980. – С. 9.

9. Фоминых М. В. Игровое моделирование как средство подготовки студента профессионально-педагогического учебного заведения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. В. Фоминых. – Екатеринбург, 2011. – 276 с.

10. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

11. Фридман Л. Н. Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

12. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

References:

1. Verbitskiy A. A. Igrovyie formyi kontekstnogo obucheniya / A. A. Verbitskiy – M.: Znanie, 1983. – 95 s.

2. Zmievskaya E. V. Uchebnaya delovaya igra v organizatsii samostoyatelnoy rabote studentov pedagogicheskih vuzov: diss. … kand. ped. nauk.: 13.00.01 / E. V. Zmievskaya. – M., 2003. – 169 s.

3. Novikov A. M. Vvedenie v metodologiyu igrovoy deyatelnosti / A. M. Novikov. – M.: Egves, 2006. – 48 s.

4. Osnovina T. Yu. Professionalnaya kompetentnost kak kriteriy gotovnosti spetsialista k professionalnoy deyatelnosti / T. Yu. Osnovina // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2008. – № 12. – S .103-112.

5. Panfilova A. P. Igrovoe modelirovanie v deyatelnosti pedagoga / A. P. Panfilova. – M.: Akademiya, 2006. – 368 s.

6. Popova Yu. A. Aktivizatsiya uchebno-poznavatelnoy deyatelnosti studentov vuza sredstvami igrovogo modelirovaniya: disc. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Yu. A. Popova. – Nizhniy Novgorod, 2008. – 186 s.

можливості отримання інформації про явища, шляхом перенесення на них певних знань, отриманих у процесі вивчення відповідної моделі.

До основних атрибутів ігрового моделювання відноситься імітація того чи іншого аспекту людської діяльності. При цьому, учасники ігрового моделювання отримують різні ролі, що визначають інтереси і стимули у грі. Також ігри мають характер розваг, слугують засобом усунення напруження.

На основі вивчених джерел доцільно відзначити такі види моделювання, як ситуативне та посереднє. Зокрема, ситуативне ігрове моделювання передбачає активне включення у роль, спираючись на ситуацію. Посереднє ігрове моделювання – активно – навчальне включення у гру. При цьому, у процесі посереднього ігрового моделювання учасникам не повідомляється мета гри. Ситуативне ігрове моделювання поділяється на ігрове моделювання з опиранням на рольову гру, ігрове моделювання з опиранням на приховане та імітаційне ігрове моделювання. У свою чергу, посереднє ігрове моделювання поділяється на навчально-ділове та ділове ігрове моделювання.

В аспекті досліджуваної проблеми важливо звернути увагу на те, що при організації та проведенні ігрового моделювання необхідно дотримуватися таких умов:

- добровільне залучення учасників до гри;
- учасники мають добре розуміти суть та зміст гри, її правила, ідею ігрових ролей;
- суть ігрових дій має співпадати із суттю і змістом поведінки у реальних ситуаціях;
- учасники повинні керуватися прийнятими у суспільстві нормами моральності;
- гра має позитивно впливати на розвиток емоційно-вольової, інтелектуальної та фізичної сфери учасників;
- гру слід організовувати таким чином, щоб забезпечити кожному учаснику можливість виявити ініціативу;
- необхідно заохочувати учасників до аналізу проведеної гри [9].

Під час проведення дослідження виявлено, що технології ігрового моделювання включають: інсценування, розігрування ситуацій в ролях; рольові ігри з предписаними і конкретними ролями; тренінги; імітаційні ігри; ігри-симуляції; ділові ігри; імітаційні технології (інноваційні ігри, проблемно-ділові ігри, тощо); креативні інтерактивні технології (мозковий штурм і його різновиди); комп'ютерні ігрові імітаційні технології.

Підкреслимо, що активні технології навчання, зокрема ігрове моделювання, сприяють успішному вивченню іноземної мови. Як свідчить практичний досвід, зазначені технології активізують мисленнєву діяльність студентів у процесі засвоєння нового навчального матеріалу та реалізації отриманих знань.

Висновки. На основі вищевикладеного, ми дійшли висновку, що проблема подолання мовного бар'єру, відсутність мовного середовища та стимулу вивчення іноземної мови можна вирішити за досить короткий проміжок часу. Крім того, ігрове моделювання розвиває практичні вміння та навички, здатність застосовувати їх у реальних ситуаціях. У процесі застосування ігрового моделювання відзначається суттєве підвищення пізнавальної діяльності, розвиток творчий здібностей майбутніх фахівців, формування стійкої зацікавленості в отриманні знань.

випереджали своїх одноліток із чотирьох контрольних груп, незалежно від бази проходження педагогічної практики.

Так, у всього без винятку контингенту бакалаврів романо-германської філології з експериментальної вибірки педагогічна компетентність виявилася на високому (відповідно у 37%, 35%, 30% і 29%), достатньому (відповідно, у 38%, 33%, 21% і 27%), середньому (відповідно, у 19%, 25%, 27% і 24%) і тільки в окремих випадках – на низькому (відповідно, у 6%, 7%, 22 та 20%) рівнях. На відміну від експериментальної вибірки, у бакалаврів романо-германської філології, залучених до контрольної вибірки, спостерігалася не така відчутна позитивна динаміка щодо формування в них педагогічної компетентності. Так, жоден із них не виявив педагогічної компетентності на високому рівні, незважаючи на вищі оцінки за результатами педагогічної практики. Бакалаври романо-германської філології з англійської, німецької, французької та іспанської контрольних груп виявили її переважно на достатньому (відповідно, у 28%, 27%, 26% і 25%), середньому (відповідно, у 38%, 36%, 39% і 31%) і низькому (відповідно, у 32%, 33%, 37 та 41%) рівнях. Крім того, було зафіксовано, що в незначного контингенту бакалаврів романо-германської філології з англійської (2%), німецької (4%), французької (3%) та іспанської (3%) контрольних груп педагогічна компетентність так і не виявилася у вигляді цілісного феномена, оскільки її компонентна структура перебувала в стадії формування.

Для порівняння результатів, отриманих на початковому та прикінцевому діагностичних зрізах, проведених впродовж формувального експерименту в чотирьох експериментальних і чотирьох контрольних групах бакалаврів романо-германської філології та визначення статистичної значущості змін у формуванні їх професійної компетентності як фахівців сфери міжкультурної комунікації, викладачів іноземної мови та класних керівників використовувався критерій χ^2. Критерій χ^2 вважається в межах науково-педагогічних досліджень найбільш адекватним для порівняння розподілу об'єктів за станом будь-якої властивості у двох незалежних вибірках [6].

Висновки. Таким чином, згідно математичних розрахунків, позитивні зміни в підвищенні рівнів сформованості професійної компетентності бакалаврів романо-германської філології, залучених до експериментальних груп, слід визнати статистично значущими (вірогідними). Кількісні показники цих змін дозволили підтвердити правомірність висунутої гіпотези про пряму залежність позитивної динаміки формування професійної компетентності бакалаврів романо-германської філології від практичної реалізації в освітньо-виховному середовищі запропонованої сукупності педагогічних умов, на основі яких впроваджено альтернативну модель модернізації їх професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу.

Після проведення експериментальної роботи 89% бакалаврів романо-германської філології вважали необхідним проведення цілеспрямованої роботи факультету з формування означених компетентностей, а також про особистісні позитивні зрушення впродовж формувального експерименту. 11% вказали на бажання продовжити розпочату роботу з формування власної педагогічної компетентності на наступному етапі своєї професійної кар'єри, при навчанні в магістратурі. Здебільшого бакалаври романо-германської філології виявили інтерес та позитивне ставлення до проходження педагогічної практики в

статусі викладачів іноземної мови та класних керівників, запропонувавши власні творчі доробки.

Література:

1. Education: Moving into the New Era / Conservative Research Department: Politics Today. – 1990. – №10. – P. 265–279.

2. European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. – Strasbourg: Council of Europe. – 2000. – 37 p.

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з анг., під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Иноязычное образование в XXI веке / Материалі межд. науч.-практ. Интернет-конф. / под. ред. Ю.С. Воротникова. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2008. – 173 с.

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенеко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.; під заг ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.

6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2001. – 350 с.

7. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. … доктора пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / Ольга Степановна Цокур. – Одесса, 1998. – 464 с.

References:

1. Education: Moving into the New Era / Conservative Research Department: Politics Today. – 1990. – №10. – P. 265–279.

2. European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. – Strasbourg: Council of Europe. – 2000. – 37 p.

3. Zagal`noyevropejs`ki rekomendaciyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, ocinyuvannya / per. z ang., pid red. S.Yu. Nikolayevoyi. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.

4. Inoyazychnoe obrazovanye v XXI veke / Materyaly mezhd. nauch.-prakt. Internet-konf. / pod. red. Yu.S. Vorotnykova. – Tobol`sk: TGPI im. D.I. Mendeleyeva, 2008. – 173 s.

5. Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrayins`ki perspektyvy: biblioteka z osvitn`oyi polityky: monografiya / N. M. Bibik, L. S. Vashheneko, O. I. Lokshyna, O. V. Ovcharuk, L. I. Parashhenko, O. I. Pometun, O. Ya. Savchenko ta in.; pid zag. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K. I. S., 2004. – 112 s.

6. Sidorenko Ye. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii / Ye. V. Sidorenko. – SPb. : OOO «Rech'», 2001. – 350 s.

7. Tsokur O. S. Katehoriya pedagogicheskogo soznaniya v teorii i praktike professyonal'noy podgotovky uchitelya : dis. … doktora ped. nauk : 13.00.01; 13.00.04 / Olga Stepanovna Tsokur. – Odessa, 1998. – 464 s.

Дослідниця Ю. Попова [6] наголошує, що ігрове моделювання має великі можливості, оскільки гра як модель об'єктивної реальності робить більш зрозумілою її структуру і розкриває важливі причинно-наслідкові зв'язки.

Н. Страздас [8] відзначає, що ігрове моделювання та ігрове навчання є складовими дидактичної гри. Автором визначено сутність дидактичної гри як різновид комплексного багатокомпонентного засобу формування педагогічної спрямованості. Таким чином, дидактична гра включає ігрове моделювання, мікровикладання як форму програвання ролей, сюжетно-рольову гру, акторський тренінг, імітаційні ігри.

Педагог А. Панфілова [5] наголошує, що необхідність формування практичних умінь і навичок у процесі ігрової взаємодії передбачає дотримання наступних принципів:

- принцип ефекту (розробка зрозумілих завдань і створення сприятливої атмосфери);
- принцип цілепокладання (цілі для групи і кожного учасника окремо); принцип навчальної спрямованості (передача і засвоєння нових знань, умінь і навичок);
- принцип вправ (активність учасників у процесі виконання вправ);
- принцип підготовленості (мотивація учасників);
- принцип рівності (рівний розподіл між усіма учасниками відповідальності за хід гри);
- принцип особистого проживання (отримані знання повинні бути особисто прожиті кожним учасником);
- принцип асоціацій (навчання на основі наявної інформації);
- принцип групової взаємодії і співпраці (навчання співпраці);
- принцип діагностики (вивчення викладачем гравців);
- принцип досягнення бажаного результату (засвоєння знань, формування умінь і навичок).

Доцільно також звернути увагу на ідеї О. Семенової, присвячені використанню дидактичних ігор у педагогічних вищих навчальних закладах. На її думку, розробка і використання дидактичних ігор базується на таких психолого-педагогічних принципах:

1) принцип ігрового моделювання педагогічної діяльності;

2) принцип професійної педагогічної спрямованості гри, що включає осмислення студентами-учасниками та її розробниками професійної значущості гри, її виховне значення. Цей принцип лежить також в основі забезпечення мотивації й цілепокладання дидактичної гри;

3) принцип проблемності змісту дидактичної гри та процесу її розгортання в пізнавальній діяльності студентів;

4) принцип діалогового спілкування та взаємодії партнерів по грі як необхідна умова вирішення навчальних завдань, підготовки і прийняття педагогічно грамотних рішень, формування особистості майбутнього учителя та розвитку пізнавальних інтересів і активності студентів [7, с. 114].

У контексті дослідження значний інтерес мали також ідеї Л. Фрідмана стосовно двох аспектів використання моделювання у навчанні. По-перше, моделювання виступає змістом, який повинен бути засвоєний студентами у результаті навчання. По-друге, моделювання є навчальним засобом, без якого неможливе повноцінне навчання [11].

Науковець Т. Основіна [4], зауважує, що суть моделювання полягає у

education establishments are determined. The author defines the role and advantages of gaming simulation over traditional teaching techniques.

Key words: professional training, gaming simulation, practical skills, cognitive activity, teaching ability.

Вступ. Сучасний стан розвитку суспільства висуває нові вимоги до рівня підготовки фахівців. Одним із пріоритетних напрямів реформування системи вищої освіти є впровадження інноваційних навчальних технологій, спрямованих на підготовку висококваліфікованих, активних, творчих фахівців, здатних розширювати професійний кругозір.

Професійна освіта ускладнюється низькою загальноосвітньою підготовкою учнів та студентів. Це пов'язано з тим, що у сучасній загальноосвітній та вищій школах переважають, як правило, репродуктивні методи навчання, які не розвивають творчий потенціал, тих хто навчається, не сприяють формуванню у них вмінь працювати з інформацією, виділяти в ній головні положення, аналізувати та систематизувати її тощо [12, с. 69].

Значну роль у формуванні особистості у навчально-виховному процесі відіграють методи активного навчання. Саме вони залучають студентів до роботи з великими обсягами інформації, підвищують інтерес до майбутньої професійної діяльності, розвивають комунікативні навички, вміння вирішувати конфлікти, створюють атмосферу порозуміння та співпереживання, роблять студентів справжніми суб'єктами навчання.

Специфіку використання різних видів ігор у навчально- виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу схарактеризовано в наукових працях Н. Анікєєвої, І. Будас, М. Кларіна, І. Куліш, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Г. Сухобської, О. Штепи та інших учених.

Переваги застосування ігрового моделювання над традиційними засобами навчання досліджувалися у працях А. Вербицького [1], О. Зміївської [2], О. Новікова [3], А. Панфілової [5], Ю. Попової [6], М. Фоміних [9], Л. Фрідмана [10; 11] та інших дослідників. Проте, питання доцільності застосування ігрового моделювання у вивченні іноземної мови розкрито не повною мірою.

Формулювання мети статті. Основним завданням даної публікації є аналіз та обґрунтування актуальності застосування ігрового моделювання у ВНЗ, зокрема у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу статті. Науковець О. Зміївська [2] визначає ігрове моделювання як процес прийняття й виконання ролі, адекватної педагогічній діяльності в ситуації, що моделюється і відтворення міжособистісної взаємодії у відповідності з поставленою метою.

За М. Фоміних ігрове моделювання – евристичний інструмент дослідження відповідних педагогічних явищ, процесів чи різних педагогічних систем шляхом побудови і дослідження їх моделей з метою подальшого застосування у педагогічній практиці. Ігрове моделювання здійснюється шляхом занурення у конкретну ситуацію, змодельовану з навчальною чи виховною метою, і передбачає активну позицію студентів.

У своїх працях педагог наголошує, що ігрове моделювання сприяє розвитку педагогічних здібностей студентів у процесі навчання [9].

Педагогика

УДК:372.8

старший преподаватель Кравец Елена Александровна
Таврический государственный агротехнологический университет
(г. Мелитополь)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Анотація. В статті розглядаються засоби підвищення мотивації студентів немовних вузів при вивченні іноземних мов. Соціологічне дослідження, яке було проведено, вивчає причини, які спонукають студентів вивчати іноземну мову. Пропонуються методи, які дозволяють мотивувати студентів на вивчення іноземної мови.

Ключові слова: мотивація, іноземна мова, методика викладання, типи мотивів, студенти немовних вузів.

Аннотация. В статье рассматриваются способы повышения мотивации студентов неязыковых вузов при изучении иностранных языков. Проведенное социологическое исследование выявляет причины, побуждающие студентов изучать иностранный язык. Предлагаются методы, позволяющие мотивировать студентов на изучение иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, методика преподавания, типы мотивов, студенты неязыковых вузов.

Annotation. The ways of motivation increasing of nonlinguistic students of high school when studying foreign language are considered in the article. Sociological research held among the students, investigates the reasons which motivate students to study foreign language. The methods which can motivate students for learning foreign language are lighted.

Key words: motivation, foreign language, methods of teaching, types of motivation, nonlinguistic students of high school.

В настоящее время каждый образованный человек понимает важность владения иностранными языками. Глобализация всех сфер общественной жизни заставляет осознать необходимость изучения языков даже самых ярых противников. Иностранные языки входят в нашу жизнь незаметно, но уверенно. Наш родной язык уже изобилует словами иноязычного происхождения, зачастую толком еще не прошедшими ассимиляцию. Телевизионные передачи, газетные статьи, названия магазинов, бутиков, компьютерные игры и программы, социальные сети – вот те сферы, в которых каждый, независимо от своего желания, сталкивается с иностранными словами. Таким образом, иностранные языки сейчас являются доступом в иную жизнь, т.е. это способ непосредственно, без адаптации текстов переводчиком или гидом, узнать больше о жизни и традициях жителей других стран, это возможность поиска высокооплачиваемой работы заграницей, чтения новой научной и познавательной литературы на языке оригинала и так далее. Все это, в свою очередь, является шагом к духовному и целостному формированию личности. Но, к сожалению, только понимание этих факторов не является побудительными причинами для студентов, преимущественно из сельских районов, чтобы начать серьезно относиться к изучению языков.

Целью данной работы является исследование, через проведение социологического опроса, уже существующей мотивации у студентов и изучение новых способов мотивации при обучении иностранным языкам студентов в неязыковых вузах.

Для начала рассмотрим теоретические аспекты проблемы. Вопросами изучения мотивов и мотивации занималось большое количество ученых. Эта проблема рассматривалась в работах А. Маслоу, А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, В.К. Вилюнаса. Наиболее простое определение мотива дано в работе А. Н. Леонтьева: «Мотив — это опредмеченная потребность».[1,с.50] Мотивы могут быть разными и не всегда человек понимает сам, что движет ним. Классификация мотивов в психологии включает [4.с.1]:

Мотив самоутверждения — желание утвердить себя в обществе. Главными факторами здесь являются чувство собственного достоинства, честолюбие, самолюбие. А. Маслоу писал о важности осознания уверенности в своих силах, чувстве собственного достоинства, самоуважении, осознании своих способностей, компетенции, способности повести за собой[2,с.93]. Это попытка доказать окружающим свою значимость, стремление получить определенный статус в обществе. Несомненно то, что на данный момент, одним из факторов повышения статуса, является владение иностранным языком.

Мотив самоутверждения является существенным мотивационным фактором, который побуждает человека интенсивно работать и развиваться.

Мотив идентификации с другим человеком — стремление быть похожим на героя, кумира, авторитетную личность. С помощью языка индивид может через социальные сети напрямую общаться со своим кумиром из другой страны, понимать тексты песен, стихов, читать произведения лауреатов каких-либо премий в оригинале, что дает возможность полного понимания произведения, а, следовательно, и личности его автора.

Процессуально-содержательные мотивы — побуждение к активности процессом и содержанием деятельности, а не внешними факторами. Человеку нравится изучать иностранный язык. Его интересует содержание того, чем он занимается.

Мотив саморазвития — стремление к саморазвитию, самоусовершенствованию. Это важный мотив, который побуждает индивида много работать и развиваться. По мнению Абрахама Маслоу, это стремление к полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность.[2,с.57] А. Маслоу утверждал, что развитие происходит тогда, когда следующий шаг вперед объективно приносит больше радостей, больше внутреннего удовлетворения, чем предыдущие приобретения и победы, которые стали чем-то обычным и даже надоели.[2,с.60]

Когда удается актуализировать у человека мотив саморазвития, увеличивается сила его мотивации к деятельности. Иностранный язык это один из способов саморазвития, т.к. является доступом к культурным сокровищам мира.

Мотив достижения — стремление достичь высоких результатов и мастерства в деятельности; оно проявляется в выборе сложных заданий и стремлении их выполнить.

2. Brumfit, C., 1979, Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge University press, London.

3. Houp, K. W., Pearsall, T. E., Tebeaux E., Dragga, S., 2009, Reporting Technical Information. Oxford, University Press, New York, Oxford.

4. McMurrey, D., 2002, Power Tools for Technical Communication, Thomson/ Wadsworth.

5. Widdowson, H. G., 1978, Teaching Language as Communication, London: Oxford University Press.

References:

1. Hegboldt P. Izuchenie inostrannyh yazykov. Nekotorye razmyshleniya iz opyta prepodavaniya: Sokr. per. s angl. L. A. Morozovoy. M., 1963. – 159 c.

2. Brumfit, C., 1979, Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge University press, London.

3. Houp, K. W., Pearsall, T. E., Tebeaux E., Dragga, S., 2009, Reporting Technical Information. Oxford, University Press, New York, Oxford.

4. McMurrey, D., 2002, Power Tools for Technical Communication, Thomson/ Wadsworth.

5. Widdowson, H. G., 1978, Teaching Language as Communication, London: Oxford University Press.

Педагогіка

УДК: 378.091.33

кандидат педагогічних наук Мірошниченко Віта Миколаївна
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
(м. Харків)

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Анотація. Стаття присвячена актуальності застосування ігрового моделювання у підготовці майбутніх фахівців. Визначено різні позиції науковців щодо виокремлення основних принципів організації та проведення ігрового моделювання у ВНЗ. Висвітлено роль та переваги ігрового моделювання над традиційними засобами навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, ігрове моделювання, практичні уміння, пізнавальна діяльність, педагогічні здібності.

Аннотация. Статья посвящена актуальности использования игрового моделирования в подготовке будущих специалистов. Определены различные позиции ученых относительно выделения основних принципов организации и проведения игрового моделирования в вузе. Освещена роль и преимущества игрового моделирования над традиционными средствами обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, игровое моделирование, практические умения, познавательная деятельность, педагогические способности.

Annotation. The article is devoted to an urgency of using of gaming simulation in teaching of future specialists. Different positions of scientists concerning basic principles of organization and implementation of gaming simulation in higher

написання звітів з місця професійної діяльності, опис технологічних процесів, надання інструкцій по роботі приладів, написання звітів про дослідження, надання рекомендацій та експертної оцінки, формулювання розширених дефініцій, написання листів-запитів та листів-скарг. Ці види технічного письма можуть бути представлені в формі ділової кореспонденції, в тому числі – в електронній формі, формальних звітів, усних звітів, в тому числі і неформальних, інтернет-документів.

Важливими моментами, які слід враховувати в курсі вивчення технічного письма є аналіз завдання (написання технічної документації) та цільової аудиторії, письмо в команді (групі студентів), організація та стиль речень, граматика, стилістична відповідність вокабуляру та пунктуація, перехідні сигнали, механіка дискурсу, абревіатури й символи. На особливу увагу заслуговують такі компоненти технічних документів, як заголовки, списки, зноски, таблиці й діаграми, ілюстративні графіки.

Методами, які застосовуються в курсі навчання технічного письма, є ознайомлення студентів з необхідним вокабуляром, зокрема – перехідними сигналами, що допомагає як передати зміст окремих видів професійної діяльності, так і правильно організувати структуру тексту. Для цього застосовуються допоміжні матеріали, підібрані викладачем. Аналіз цих матеріалів супроводжується вибіркою необхідної студентам лексики та самостійним пошуком ними автентичної інформації з англомовних джерел (газет, журналів, електронних видань). Результатом такої роботи є написання есе, чому передує пропозиція студентами ідей для його написання – брейнстормінг. Ідеї для написання есе пропонуються всіма студентами групи. Власне написання есе – це індивідуальна діяльність студентів. Обов'язковим етапом є перевірка викладачем індивідуальних есе студентів з наступним відгуком на їхні роботи. Робота в парах є ефективним методом навчання в курсі технічного письма. Студенти мають можливість об'єднати свої уміння й навички при створенні одного спільного есе з двох вже написаних індивідуально після отримання відгуку викладача. Ця сумісна робота також підлягає перевірці й має отримати відгук викладача. Корисним є прийом роботи над помилками, коли викладач пропонує приклад речення або речень, які вимагають виправлення. Студенти обговорюють ці речення, пропонують виправлені варіанти. Нарешті, викладач пропонує свій варіант складеного коректно речення.

Підсумком такої роботи в курсі технічного письма є написання студентами індивідуального контрольного завдання – звіту з технічного письма з додаванням в разі необхідності графічних компонентів. Ця робота повинна бути написана в формі звіту, який має певні структурні елементи, такі як вступ, опис місця подій, опис технологічного процесу, наслідки або результат цього процесу, висновки.

Висновки. Навчання курсу технічного письма дає студентам змогу застосувати на практиці всі уміння й навички, сформовані в курсі академічного письма. Водночас курс технічного письма допоможе студентам розвинути комунікативні навички в застосуванні англійської мови, зробити професійне спілкування більш ефективним.

Література:

1. Хегболдт П. Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания: Сокр. пер. с англ. Л. А. Морозовой. – М., 1963. – 159 с.

Просоциальные (общественно значимые) мотивы — мотивы, связанные с осознанием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственностью перед группой или обществом. В случае действия просоциальных мотивов происходит идентификация индивида с группой. Человек не только считает себя членом определенной социальной группы, не только отождествляется с ней, но и живет ее проблемами, интересами и целями.

Мотив аффилиации — стремление к установлению или поддерживанию отношений с другими людьми, стремление к контакту и общению с ними, что неотъемлемо связано с изучением языков.

Для того чтобы определить значимость этих мотивов при изучении иностранных языков среди студентов неязыковых вузов, нами был проведен социологический опрос 281 студента. Результаты опроса показали следующее: признают, что одним из побудительных мотивов является

- мотив достижения 27%
- мотив самоутверждения13,8%
- мотив идентификации 8,8%
- мотив аффиляции 29,1%
- мотив саморазвития 39,8%
- просоциальный мотив 17,3

Как мы видим, наши студенты вполне самостоятельные личности и не нуждаются для своего развития в кумирах и общении с ними, также не сильно вызывает их интерес мнение о них общества и желание быть как-то связанным с ним. Но оставшиеся мотивы являются действенными для личностно-ориентированных, самодостаточных студентов. И это необходимо учитывать на занятиях по иностранному языку, а именно, при подборе учебного материала. А. Маслоу рассматривает мотивацию как «изучение первичных целей или желаний или потребностей человека.»[2,с.48] Поэтому, мы считали целесообразным провести данный социологический опрос, который поможет преподавателям найти правильный подход к студентам.

Как известно, мотивация бывает внешняя и внутренняя. И именно сильная внутренняя мотивация приводит студента к осознанию необходимости делать что-либо. Внутренние мотивы, по мнению Гусева *А.В.* [3,с.1]могут быть связаны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы). И на его подбор, как уже описывалось выше, должны влиять значимые для студента мотивы. Внешняя мотивация включает мотив долга и ответственности перед обществом, группой, отдельными людьми; мотивы самоопределения и самоусовершенствования; стремление получить одобрение других людей; стремление получить высокий социальный статус (престижная мотивация). Из приведенного выше социологического опроса студентов, мы видели значимость для них внешней мотивации.

Кроме этого, мотивация может быть положительной и отрицательной, осознанной и неосознанной.

Мы бы хотели показать результаты соцопроса со смешанными видами мотивации. В опросе принимали участие студенты неязыкового вуза. Результаты, которые показали 281 респондент, следующие:

- «Я изучаю иностранный язык, потому, что он входит в учебную программу» – 22,7%
- «Я изучаю иностранный язык, чтобы не отчислили» – 16%
- «Я изучаю иностранный язык, потому что хочу иметь хорошую работу, и успешную карьеру» – 42,3%
- «Я изучаю иностранный язык, чтобы путешествовать за границей, общаться с иностранцами» – 44,1%
- «Я изучаю иностранный язык, потому что мне это интересно» – 31,3%

Опираясь на результаты опроса, мы можем сделать вывод о взаимосвязи внешней и внутренней мотиваций, а, следовательно, об учете этого фактора при проведении занятий по иностранному языку.

Исходя из всего вышеизложенного, мы пришли к следующим выводам:

- материал, изучаемый на занятиях должен быть важен и интересен для студента; обучающийся должен четко представлять, как можно воспользоваться полученными знаниями и что ему это даст для его профессионального и духовного роста;
- все изученное ранее должно носить взаимосвязанный характер и быть посильной трудности, слишком легкие или слишком трудные задания вызывают у студента потерю интереса;
- способы обучения должны совершенствоваться и соответствовать современным методикам преподавания и целям, поставленным на занятии; они должны вызывать у студента желание вовлечься в работу, и самое главное, студенту необходимо почувствовать к концу занятия, что он усвоил и узнал что-то новое и полезное для него;
- необходимо поощрять студентов, замечать малейшие достижения и вызывать стремление совершенствоваться дальше, идти навстречу студентам со слабыми знаниями и помогать им через реализацию пошаговых трудностей почувствовать радость победы;
- преподаватель должен быть уверенным в себе, увлеченным своим предметом, уметь преподать материал.

Положительная атмосфера на занятии, правильно подобранный материал, четко организованный процесс обучения, личный пример преподавателя, система поощрений и наказаний – все эти факторы и многие другие способствуют созданию и закреплению мотивации.

Литература:

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., Смысл, Академия, 2005. — 352 с. [1]

2. Маслоу А. Мотивация и личность.3-е изд./Пер. с англ.-СПб.: Питер, 2007.-352 с.(Серия «Мастера психологии»)[2]

3. Связь обучения и мотивации изучения иностранного языка [Електронний ресурс] /Гусев А.В. Режим доступа к статье http://rspu.edu.ru/li/journal/gusev.motivation1.htm[3]

4. Педагогическая психология [Електронний ресурс] /Айсмонтас Б.Б. Тема 6. Мотивы учения. Режим доступа к статье http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/6.html [4]

5. Попробуй, заставь человека [Електронний ресурс] / Сычева Е.В. Режим доступа к статье http://www.svoypsycholog.ru/catalog/item/1769.htm

6. Внутренняя и внешняя мотивации Режим доступа к статье http://www.newtomorrow.ru/motivation/vnutrennyaya_ivneshnyaya.php

- технічне письмо має невизначений життєвий діапазон;
- технічне письмо використовує широке коло письмових документів;
- технічне письмо вимагає юридичної відповідальності для автора та організації, яку він представляє [3, с. 215].

Технічне письмо – це комплексна мережа цілого кола видів діяльності, систем, процесів та методів. Основи технічного письма складаються з таких компонентів, як:

- написання есе-опису;
- есе, яке висвітлює процес;
- есе-порівняння;
- есе, яке висвітлює причини і наслідки;
- есе, яке дає визначення й класифікацію;
- есе, в якому наводиться переконання й аргументація.

Хоча основи академічного письма співпадають із зазначеними основами технічного письма, наслідки, отримані студентами в результаті вивчення курсу технічного письма, суттєво відрізняються від наслідків, які студенти отримують в результаті вивчення курсу академічного письма. Результат звіту з технічного письма часто визначається професійним оточенням. Так, опис можна застосувати як метод однаково в курсі академічного й технічного письма. Однак, в курсі технічного письма опис дає можливість студентам створити звіт з місця професійної діяльності, звіт про поїздку, відрядження. Це може бути звіт про дослідження. Есе, яке висвітлює процес, може бути поетапним описом технологічних процесів й специфікацією продукції, що є типовими проектами в професійній діяльності. Кожний із зазначених компонентів має на меті допомогти студентам створити широке коло доповідей для передання технічної інформації.

Розвиток навичок письма в цілому, як і технічного письма зокрема, має на меті підвищити ефективність спілкування чи комунікативну компетенцію студентів. Комунікативна компетенція, як визначав К. Брумфіт, передбачає не лише знання правил мови, але й загальноприйняті правила комунікації та взаємодії [2, с. 112]. Вивчення правил мови ще не гарантує розвитку комунікативних навичок. Для цього необхідна адекватна взаємодія між знанням лексичних одиниць і актуалізацією цих знань в контексті реального спілкування. Згідно з точкою зору Х. Уідоусона, комунікативна компетенція відноситься до знання граматичної системи мови так само, як і до практичного застосування мови [5, с. 59]. Вона стосується мови в цілому і розглядає вивчення мови як творчий процес. Комунікативна компетенція – це взаємодія між знанням мови та її застосуванням, між оратором та слухачем. Це – взаємозв'язок між процесом комунікації та продуктом комунікації, а також – між повідомленням та посередником. Іншими словами, ефективна комунікація – це взаємозв'язок між мисленнєвим компонентом значення та його міжособистісним компонентом. Насправді пізнання – це актуалізація вродженого потенціалу або реалізація вродженої здатності людини, а успішна комунікація – це застосування мови, яке базується на мовній компетенції, тобто – володінні мовою.

Курс технічного письма має всі необхідні компоненти для застосування достатнього обсягу рефлексії та практичної діяльності, а отже – вивчення цього курсу сприяє підвищенню комунікативної компетенції студентів. Результатом вивчення студентами курсу технічного письма стане засвоєння ними навичок

письмової роботи виявляє взаємодію між різноманітними компонентами, задіяними в розвитку навичок письма. Так, формування навичок письма передбачає взаємодію таких компонентів, як словниковий запас, механіка письма і організація тексту в речення, параграфи та есе. Словниковий запас включає як базовий вокабуляр, так і ідіоматичні вирази. Механіка письма охоплює як правопис і пунктуацію, так і каліграфію. Кожний з цих компонентів відіграє свою роль в письмовому дискурсі. Наприклад, розглянемо речення:

I was watching a horror movie when I heard a noise outside.

Речення складається з 12 слів. Воно утворене відповідно до граматичних правил і передає значення, тому ми вважаємо це речення правильно побудованим. Всі слова в реченні взаємодіють одне з одним у відповідності з граматичними правилами і нормами побудови речення:

1. Узгодження між підметом і присудком, яке передає складний зв'язок між граматикою і вокабуляром.

2. Внутрішній зв'язок в реченні, який базується на взаємодії між його організацією та перехідними сигналами.

3. Зміст речення є відповідним і адаптованим до певної аудиторії.

4. Речення відповідає правилам пунктуації, як того вимагає взаємозв'язок між вокабуляром і механікою письма.

Цей приклад доводить точку зору, що розвиток навичок письма є сукупністю засобів і методів взаємодії. За умови застосування відповідної сукупності методів і засобів на різних рівнях спілкування буде ефективним. Можна досягти більшої ефективності взаємодії залежно від природи дискурсу. В параграфі, есе чи оповіданні можна продемонструвати ширше коло засобів та методів взаємодії.

В основі навичок письма є застосування необхідного вокабуляру. Саме відповідний лексичний запас забезпечує основу для розвитку навичок письма й набуття нових знань. Письмо – це не лише засіб досягнення чогось, але й вид діяльності, який поєднує цілеспрямований процес написання тексту з пізнавальною діяльністю націленою на формування інших навичок чи опанування змісту. Наприклад, письмовий відгук на проблемну статтю поєднує в собі письмо і читання.

На відміну від суто академічного письма технічне письмо є більш специфічним, оскільки воно передає технічну інформацію, має специфічну мету і відбувається в специфічній професійній ситуації. Також для технічного письма застосовуються засоби комунікації, які є найбільш ефективними [4]. Більш того, воно націлене на специфічну аудиторію. Метою такого письма, яке відбувається в специфічному контексті, є представити технічну інформацію не лише в письмовій формі, а й в графіках, анімації, відео та аудіо формі. Технічне письмо також можна назвати професійним або діловим, оскільки воно відбувається в професійному або діловому контексті. Деякі дослідники визначають такі важливі риси технічного письма, як:

- технічне письмо спрямоване на досягнення професійних цілей;
- технічне письмо адресоване широкому колу читачів;
- технічне письмо адресоване читачам з різними перспективами;
- технічне письмо вимагає додаткової роботи з паперами та електронною поштою;
- технічне письмо може бути прочитане невідомою автору аудиторією;

7. Проблемы мотивации при изучении иностранного языка[Електронний ресурс] / Бирюкова С.А. Режим доступа к статье http://www.niipsycho.ru/docs/doc4.html

References:

1. Leont'ev A.N. Activity. Consciousness. Person. – M., Smusl, Academy,2005.-352p.

2. Maslou A. Motivation and Person.3 edition./Trans.from English-SPB.:Piter,2007.-352p.

3. Husev A.V. Connection of education and Motivation 0f studying foreign languages /[Electronic resource] access mode to the article http://rspu.edu.ru/li/journal/gusev.motivation1.htm

4. Ajsmontas B.B. Pedagogical psychology. Topic 6. Motivation of studying. /[Electronic resource] access mode to the article http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/6.html

5. Sycheva E.V. Try to Compel Person /[Electronic resource] access mode to the article http://www.svoypsycholog.ru/catalog/item/1769.htm

6. Internal and External motivation/[Electronic resource] access mode to the article http://www.newtomorrow.ru/motivation/vnutrennyaya_ivneshnyaya.php

7. Birjukova S.A. The Motivation problems when studying foreign languages /[Electronic resource] access mode to the article http://www.niipsycho.ru/docs/doc4.html

Педагогіка

УДК: 37.014(477)

кандидат педагогічних наук, доцент Лебідь Інна Єфімівна
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ УКРАЇНІЗАЦІЄЮ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті говоримо про управління українізацією початкової освіти, державного та загальнонародного руху за рідну школу у незалежній Україні у 1917 – 1920 рр. В історії української культури, освіти, та педагогіки, як її складових, цікавим, але недостатньо дослідженим є період утвердження Української Народної Республіки у 1917 – 1920 рр. Активна громадська діяльність на ниві української культури і освіти, пошуки і знахідки науковців, освітян практиків, увага українських урядів до цієї важливої соціокультурної проблеми сприяло розробці теоретичних засад розбудови національної школи, впровадженню їх в українське шкільництво.

Ключові слова: освітні системи, управління освітою, українізація початкової освіти, зміст освіти, принципи освітньої роботи, національна школа.

Аннотация. В статье говорим об управлении украинизацией начального образования, государственного и общенародного движения за родную школу в независимой Украине в 1917 - 1920 гг. У истории украинской культуры, образования и педагогики, как ее составляющих, интересным, но недостаточно исследованным является период утверждения Украинской Народной Республики в 1917 - 1920 гг. Активный общественная деятельность на ниве

украинской культуры и образования, поиски и находки ученых, педагогов-практиков, внимание украинских правительств в этой важной социокультурной проблемы способствовало разработке теоретических основ развития национальной школы, внедрению их в украинскую школу.

Ключевые слова: образовательные системы, управление образованием, украинизация начального образования, содержание образования, принципы образовательной работы, национальная школа.

Annatation. The article is talking about management Ukrainianization primary education, state and nationwide movement for native school in the independent Ukraine in 1917 - 1920. In the history of Ukrainian culture, education and pedagogy, as its components, interesting, but not enough research is time strengthening Ukrainian People's Republic in 1917 - 1920. involvement in public activities in the field of Ukrainian culture and education, and Archeological scientists, educators practitioners Ukrainian governments attention to this important social and cultural problems contributed to the development of theoretical foundations for building a national school, their implementation in Ukrainian schools.

Key words: educational system, education management Ukrainianiza- primary education, the content of education, principles of education, national school.

Постановка проблеми. Освітню систему в Україні ранньої доби можна характеризувати як антигуманну стосовно до дітей українських селян. Викладання в початкових закладах освіти переважно здійснювалося російською мовою, а це утруднювало сприйняття навчального матеріалу учнями. Російська мова навчання дітей українського народу гальмувала його розвиток. Офіційна школа стала чинником денаціоналізації і деморалізації українського народу. І тому необхідно було розробити концепцію національної школи України, запровадити план широкої українізації всіх шкіл шляхом викладання предметів українознавства (українська мова, література, історія, географія), розробити та впровадити нові програми і підручники для початкової школи з українознавства, укладати та видавати українські підручники, термінологічні словники; відкривати українські початкові школи та гімназії; готувати національні учительські кадри.

Формулювання цілей статті. У період 1917 – 1920 рр. перед українською початковою школою стояли важливі соціально-педагогічні завдання. Вона мала: а) сприяти гармонійному розвиткові всіх сил і здібностей учнів; б) розвивати у них активність як щодо придбання знань, так і щодо вміння використовувати набуті знання в практиці; в) виховувати їх у повазі до нового ладу на Україні, до нашого відродженого краю.

Однак, часті зміни політичних режимів в УНР, опір антиукраїнських сил, збройні втручання ворогів Української держави негативно позначилися як на процес і формування, так і діяльності загальноосвітньої української школи.

Виклад основного матеріалу. У відродженні української національної школи, розвитку початкової освіти на шляху її прогресу позитивну роль відіграли державні установи та громадські організації. Поворотним моментом у цьому аспекті стало розпорядження («обіжник») Генерального секретаріату освіти від 17 червня 1917 р. про перехід на викладання українською мовою в школах. А в розпорядженні від 12 жовтня 1917 р. наголошувалося, що «школа в Україні мусить бути українською і відповідати народним вимогам за своїм характером і напрямом» [1].

Вступ. Метою вивчення іноземної мови є спілкування з іншими людьми на рівні розуміння, розмови, переписки з ними й сприйняття написаного тексту. Комунікація відбувається як в особистому спілкуванні, так і опосередковано: через телебачення, комп'ютер та інші засоби комунікації. Більш того, ми можемо спілкуватися з кимось, хто безпосередньо не знаходиться перед нами, але ми виражаємо свої думки в формі тексту, адже усне і письмове мовлення не є відокремленими системами, а постійно взаємодіють і узгоджуються одне з одним [1]. Оскільки світ сьогодення – це світ науки й технологій, які швидко розвиваються, комп'ютери пропонують широкий спектр можливостей для створення ряду документів, електронних повідомлень, факсів і т.д. Отже, людина, яка виражає думку в письмовій формі, повинна бути ознайомлена із засобами для підготовки, організації та презентації ідей. З академічної точки зору процес письма допомагає студентам вивчати іноземну мову, закріплює використання граматичних структур і надає їм можливість вивчити необхідну лексику та ідіоматичні вирази. Більше того, процес письма активізує як мислительні, так і практичні навички. Тому як британські методисти, так і представники австралійської лінгвістичної школи приділяють значну увагу розвитку методів формування навичок письма. Якщо метою вивчення англійської мови є досконале опанування мовою, навчання письма має набути значної питомої ваги в навчальних закладах.

Формулювання мети статті. Метою статті є опис курсу технічного письма, зокрема – тих його компонентів, які є визначальними для розвитку професійних комунікативних навичок студентів технічних спеціальностей. Вважається, що студенти зможуть ефективно спілкуватися в професійній галузі, якщо набудуть навичок технічного письма. Основним мотивом запровадження цього курсу є те, що навчання письма в вищих навчальних закладах обмежується набуттям студентами навичок академічного письма. В основі цього явища полягає відірваність навчання письма від галузі застосування – майбутньої професійної діяльності студентів. Отже, дана стаття наголошує на тому, що курс технічного письма має бути тісно пов'язаний з галуззю професійної діяльності і повинен дати студентам підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Письмо – це продуктивна навичка, яка належить виключно до діяльності людини. Воно є продуктом взаємодії інтелекту, внутрішнього світу людини і технічних засобів, якими вона користується в процесі створення тексту. Письмовий текст зароджується в думках – в процесі мислення, який продукує ідеї викладені на папері або за допомогою інших засобів. Процес письма проходить через певні стадії і є творчим процесом. Це вказує на необхідність поєднання комплексу видів діяльності, таких як написання окремих параграфів письмової роботи, поєднання їх в одне ціле відповідно до визначеного жанру. Отже, процес письма – це процес взаємодії між кількома видами діяльності, які передбачають свідомі зусилля та регулярну практику. В той час як говоріння й сприйняття на слух набувають природного розвитку в процесі вивчення мови, читання й письмо не завжди легко даються навіть і тим, для кого ця мова є рідною. Тому при вивченні іноземної мови їм слід приділити особливого значення.

Слід зазначити, що набуття навичок письма можливе за умови взаємодії між певними пізнавальними операціями і фізичними діями. Аналіз серйозної

3.Litvinchuk L. Do dzherel dukhovnosti // „Prosvita” i dukhovne vidrodzhennya Ukrayiny: Materialy i tezy naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, prysvyachenoyi 125-littyu „Prosvity”/ L. Litvinchuk. – Rivne, 1993. – S. 7– 9.

4.Malyuta O. V. Prosvita / O. Malyuta // Entsyklopediya istoriyi Ukrayiny: T. 9. – K.: Naukova dumka, 2012. – S. 33-34.

5. Narys istoriyi „Prosvity” / R. Ivanychuk, T. Komarynets', I. Mel'nyk, A. Seredyan. – L'viv – Krakiv – Paryzh: Prosvita, 1993. – 232 s.

6. Perepyska iz volyns'kym povitovym upravlinnyam politsiyi z pytan' diyal'nosti orhanizatsiyi „Prosvita”. – DARO, f. 30, opys 18, spr. 482, 63 ark.

7.Perepyska iz povitovym upravlinnyam derzhavnoyi politsiyi z pytan' diyal'nosti ukrayins'koyi orhanizatsiyi „Prosvita”. – DARO, f. 30, opys 18, spr. 484, 363 ark.

8.Ponomarenko S. Ye. Kul'turno-osvitni orhanizatsiyi Volyni 1921-1939 rr.: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ist. nauk :07.00.01 „Istoriya ukrayiny” / Ye. S. Ponomarenko. – K., 1996. – 70 s.

9. Savchuk B. Volyns'ka „Prosvita” / B. Savchuk. – Rivne: Lista. 1996. – 154 s.

Педагогіка

УДК: 378.016

кандидат педагогічних наук, доцент Міщинська Ірина Володимирівна
Хмельницький національний університет (м. Хмельницьк)

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ТЕХНІЧНОГО ПИСЬМА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. В статті висвітлені основні компоненти курсу технічного письма як необхідної складової професійної підготовки студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Описані методи навчання, які застосовуються в курсі технічного письма з метою формування комунікативних навичок в сфері майбутньої професійної діяльності студентів.

Ключові слова: курс технічного письма, професійна підготовка студентів, технічні спеціальності, комунікативні навички, професійна діяльність.

Аннотация. В статье рассматриваются основные компоненты курса технического письма как необходимой составляющей профессиональной подготовки студентов технических специальностей высших учебных заведений. Описаны методы обучения, которые применяются в курсе технического письма с целью формирования коммуникативных навыков в сфере будущей профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: курс технического письма, профессиональная подготовка студентов, технические специальности, коммуникативные навыки, профессиональная деятельность.

Annotation. The article highlights the basic components of the course of Technical Writing as an important part of professional training for students of higher educational institutions specializing in technical professions. The author presents methods applied in the course of Technical Writing to form students' communicative skills in the sphere of their future professional activity.

Key words: the course of Technical Writing, professional training, technical professions, communicative skills, professional activity.

Для здійснення навчання українською мовою у всіх типах шкіл, видано розпорядження Міністерства народної освіти від 22 липня 1918 р. про обов'язкове навчання українською мовою у нижчих початкових школах. А 1 січня 1919 р. Директорія ухвалила закон, згідно з яким державною мовою в УНР оголошувалась мова українська. 30 січня цього ж року Міністр народної освіти І. Огієнко видав наказ, у якому зазначалося, що «викладовою мовою в усіх школах України: вищих, середніх та нижчих повинна бути мова українська». Тільки «тимчасово, – підкреслювалося в наказі, – з дозволу міністра народної освіти – для вищих шкіл, губерніального комісара – для середніх, повітового комісара (а при відсутності його, повітової шкільної ради) – для нижчих шкіл, викладовою мовою окремого навчання може бути інша мова». Але для цього треба було подати «прохання про дозвіл» до 20 лютого 1919 р. [2].

Вивчення та аналіз архівних матеріалів дає підставу для висновку, що в період Директорії процес українізації і дерусифікації шкіл, особливо середніх та вищих, був складним. Основні причини цього: нестача кваліфікованих учителів, що добре володіли українською мовою; підручників, виданих українською мовою, коштів. Отож, восени 1919 р. Департамент вищої та середньої освіти Міністерство народної освіти розробив положення про «улаштування мережі тимчасових курсів українознавства для учителів середніх шкіл». Вони були засновані у містах Миколаєві, Херсоні, Вінниці, Житомирі та ін. На курси приймались особи, які мали освіту не нижче середньої, а також учителі «загальноосвітніх предметів вищих початкових шкіл». Навчальна програма педкурсів складалась з різних предметів з урахуванням специфіки відділів:

а) історико-філологічний відділ: українська мова і письменство – 12 год., методика – 2 год., історія України – 3 год., загальна історія – 2 год., методика історії – 1 год. Разом 20 год.;

б) фізико-математичний відділ: українська мова і письменство – 4 год., математика з методикою – 11 год., фізика з методикою – 5 год. Разом 20 год.;

в) природничо-географічний відділ: українська мова і письменство – 4 год., природознавство з методикою – 12 год., географія України і загальна географія з методиками – 4 год. Разом 20 год [3].

Як бачимо, знання української мови і письма було обов'язковим предметом, яким мав досконало володіти кожен учитель початкової школи.

Учительські курси організовувались і для національних меншин для підготовки вчителів до роботи у національних початкових школах. Значного поширення набули в Українській Народній Республіці (березень 1917 р.) однорічні та дворічні педагогічні курси. Зокрема, однорічні педагогічні курси створювались при Київському та Одеському навчальних округах. Ними охоплювали «осіб з вищою освітою або студентів і курсисток старших курсів» і готували їх для роботи в середніх школах. Лише в 1919 р. Міністерство народної освіти виділило на утримання цих курсів 206 тис.700 грн. На дворічні педагогічні курси приймали осіб з середньою освітою і готували вчителів вищих початкових шкіл. У 1919 р. їх нараховувалося в Україні 34. Педагогічна підготовка вчителів здійснювалась також за програмою педагогічних класів при єпархіальних дівочих школах, яких у державі на початку 1919 р. нараховувалось 15. Курси тривали три місяці і були «обов'язковими для всього вчительства середніх шкіл України, крім тих, котрі з самого початку революції

ведуть викладі цілком українською мовою». На ці курси «відкомандировуються з кожної середньої школи ¼ педагогічного персоналу». «Ті вчителі, – підкреслювалось у положенні, – що не виконують програму курсів та не представляють свідоцтва про їх закінчення, позбавляються права займати посади в середніх школах України» [4].

Важливою складовою організаційного і методичного розв'язання проблеми українізації і дерусифікації шкіл було питання про учнів, які не володіли українською мовою. У Міністерстві народної освіти України добре розуміли, що перехід шкіл «на українську викладову мову» був би для таких учнів «без педагогічної послідовності тяжким». Маючи це на увазі, Департамент вищої та середньої школи на початку серпня 1919 р. видав розпорядження, в якому радив учителям: а) при викладанні українською мовою «давати широкі паралелі – пояснення малозрозумілих речень і слів, уживаючи для пояснення московську термінологію»; б) вимагати від учня твердого знання «термінології викладової дисципліни»; в) на «іспитах та переіспитах дозволяється питати учнів мовою викладання тієї чи іншої дисципліни, а також давати задачі на тій мові, яка легша для учнів»; г) протягом року писемні вправи з усіх дисциплін мають виконувати українською мовою, при цьому граматичні помилки учнів тільки ретельно виправляти, але не брати до уваги при оцінці знання тієї чи іншої дисципліни, а також самої письмової роботи [5].

У процесі дослідження з'ясовано, що зусилля відповідних державних, також і освітніх установ, щодо українізації початкової школи дали гарні наслідки. Вже на початку 1917/18 н.р. шкіл з українською мовою навчання було близько 5,4 тис., в яких працювало 62 тис. вчителів. Тільки у Волинській і Подільській губерніях у 1917 р. було українізовано і взято на державне утримання відповідно 31 і 37 нижчих початкових шкіл. У Маріупольському повіті було українізовано 265 однокласних і 26 двокласних нижчих початкових шкіл, у яких навчалось 26,9 тис. учнів. [6].

Українізація нижчих початкових шкіл і взяття їх на державне утримання здійснювалось і наступними роками. Наприклад, у 1918 р. в Кам'янецькому повіті було зареєстровано 111 таких шкіл, Рівненському – 412, Чигиринському – 56, Хмільнику – 14, Холмщині, Підляші і Поліссі – 1тис.867. У 1919 р. в Умані було українізовано 46 нижчих початкових шкіл, у Бердичеві – 60, у Київському повіті – 197, Черкаському – 137, Чигиринському – 159, Канівському – 225 і Таращанському – 141. Українізація цих типів шкіл відбувалася і в інших регіонах України [7].

За даними Всеукраїнської учительської спілки (ВУС), восени 1919 р. на території Української Народної Республіки нараховувалось 15 тис. нижчих початкових шкіл. Тобто, понад 2 роки існування незалежної Української держави кількість їх зросла майже на 9 тис.600. Ці дані свідчать що процес творення нижчої початкової школи відбувався досить успішно. Процес українізації початкової ланки навчання в Українській Народній Республіці здійснювався засобом викладання навчальних предметів українською мовою (табл. 1). У навчальному плані 1- 2-х класів вона становила 54,5%, 2-3-х – 35,7%; у 3-4 –28%. У таблиці 1 подано також розподіл годин на інші навчальні предмети у розрізі 1-4-х класів у межах тижневого навантаження.

мали значні заслуг перед товариством, і обиралися на Загальних зборах. Діячами організації могли біти особи української національності. Які досягли 18-річного віку та бажали займатися справами освітнього руху та пропагування української національної ідеї. Дійсні члени платили для благодійні внески, які ішли на розбудову української освіти та культури. У товаристві діяла двоступенева система оплати: вступні внески у розмірі 1000 марок і щорічні внески у розмірі 3000 марок.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, керівництво ,,Просвіти" прагнуло залучати до просвітницького руху благочестивих людей, поведінка яких служила б прикладом для підростаючого покоління, відтак прискіпливо ставилося до кандидатів. Так, членами товариства не могли бути особи, що притягалися до кримінальної відповідальності, були відраховані із складу інших українських просвітницьких організацій, не досягали встановленого віку та перебували на військовій службі.

Окремі пункти статуту регулювали вступ до товариства національних меншин. Аналіз статуту дозволив стверджувати, що керівництво ,,Просвіти" толерантно ставилося до представників інших національностей і при бажанні останніх дозволяло прилучатися до просвітницько-культурної роботи на ряді із іншими членами: ,,Особи інших національностей, коли вони щиро бажають над поширенням і популяризацією української національної культури можуть бути членами товариства"7, с. 29 об.].

Вивчення статутів просвітницьких товариств минулого сприяє глибшому осмисленню просвітницько–культурного руху в окремих регіонах України.

Література:

1. Візітів Ю. Пластовий рух на Волині в міжвоєнний період: Монографія / Ю. Візітів. – Рівне: Волинські обереги, 2008. – 180 с.

2. Гладунова Є. ,,Просвіта" і просвітяни / Є. Гладка. – Рівне: Волинські обереги, 2003. – 96 с.

3. Літвінчук Л. До джерел духовності // ,,Просвіта" і духовне відродження України: Матеріали і тези науково-практичної конференції, присвяченої 125-літтю ,,Просвіти"/ Л. Літвінчук. – Рівне, 1993. – С. 7– 9.

4. Малюта О. В. Просвіта / О. Малюта // Енциклопедія історії України: Т. 9. – К.: Наукова думка, 2012. – С. 33-34.

5. Нарис історії ,,Просвіти" / Р. Іваничук, Т. Комаринець, І. Мельник, А. Середян. – Львів – Краків – Париж: Просвіта, 1993. – 232 с.

6. Переписка із волинським повітовим управлінням поліції з питань діяльності організації ,,Просвіта". – ДАРО, ф. 30, опис 18, спр. 482, 63 арк.

7. Переписка із повітовим управлінням державної поліції з питань діяльності української організації ,,Просвіта". – ДАРО, ф. 30, опис 18, спр. 484, 363 арк.

8. Пономаренко С. Є. Культурно-освітні організації Волині 1921-1939 рр.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук :07.00.01 ,,Історія україни " / Є. С. Пономаренко. – К., 1996. – 70 с.

9. Савчук Б. Волинська ,,Просвіта" / Б. Савчук. – Рівне: Ліста. 1996. – 154 с.

Reference:

1. Vizitiv Yu. Plastovyy rukh na Volyni v mizhvoyennyy period: Monohrafiya / Yu. Vizitiv. – Rivne: Volyns'ki oberehy, 2008. – 180 s.

2.Hladunova Ye. ,,Prosvita" i prosvityany / Ye. Hladka. – Rivne: Volyns'ki oberehy, 2003. – 96 s.

Статути обох товариств передбачали залучення місцевого населення до проведення різноманітних свят, прослуховування лекцій на освітньо-культурну тематику, участі у драматичних гуртках. Так, §2 статуту товариства ,,Просвіта" у м. Рівне передбачав ,,улаштування драматичних вистав, концертів, лекцій, бесід, рефератів, вечірок із танцями" [7, с. 29].

У контексті загальноукраїнського просвітницького руху волинське відділення займалося відкриттям курсів на різноманітну українознавчу тематику. У статуті Рівненської ,,Просвіти" із цього приводу було написано: ,,Товариство улаштовує курси українознавства… ведення сільського господарства, ремісництву" [7, с. 29]. Це ще раз підтверджує, що педагогічна діяльність – пріоритетний напрям роботи товариства.

Питання відкриття курсів для населення Львівщини також означені в статуті просвітян Львова: ,,Товариство устроює курси для неграмотних і курси для доповняючої і підготовлюючої науки, а також курсів торговельних, рільничих, промислових і домашнього господарства" [5, с. 186]. Наведений уривок із статуту товариства свідкує, що функції просвітян Львова в облаштуванні курсів були ширшими, ніж рівненських, які не акцентували на потребі відкриття курсів для неписьменного дорослого населення.

Детальний порівняльний аналіз статутів ,,Просвіти" м. Львів та м. Рівне свідкує, що серед завдань членів рівненського відділення було надання правової допомоги населенню, що не передбачено львівським документом. Водночас у статуті Львівської організації окреслено ширше коло педагогічно-культурних заходів, що їх могли проводити просвітяни, наприклад, ,,уладжування народних свят та з'їздів і прогульок в ціли пізнання краю і народу на гідних звижування місцях; запомагає матеріальне письменників, артистів, учених, учителів народних і образуючої молодіжи стипендіями, преміями і іншими способами; оголошуванє конкурсів і премій за найкращі твори та умілості; уладжуванє промислово-господарсьеких та етнографічних вистав; взагалі заохочуванє всіх верств українського народа до просвіти і науки, розбуджуванє замилування до ощадности і праці, а також діланє всього, що може причинитися до піднесення просвіти, культури і добробуту українського народу" [5, с. 187].

Однак не зважаючи на певні розбіжності у тексті надрукованих статутів, діяльність Львівської та Рівненської просвіт була подібною, оскільки підпорядковувалася спільній меті – підвищенню освіченості народу, плеканню у нього високих національних та моральних ідеалів. Зазначимо, що структура організації у м. Рівне та м. Львові була ідентично. Товариства складалися із почесних, дійсних членів та співробітників.

У статуті ,, Просвіти" м. Рівне було ряд приміток, які регламентували відкриття нових навчальних закладів. Згідно вимог цього документа діяльність просвітян повинна була відповідати чинному державному законодавству в галузі освіти, видавництва, економічних відносин: ,,При створенні шкіл, курсів і т.п. товариство мало отримати дозвіл від відповідних органів влади, при улаштуванні вистав, концертів, курсів, лекцій, рефератів – керуватися відносними приписами і законами зобов'язуючими, при заснуванні видавництва газети – виконувати всі необхідні для цього формальності, заснування кооперативів проводити на підставі діючих законів" [7, с. 29 об.].

В обох статутах зазначено, що товариства складалися із членів – співробітників, членів дійсних та почесних. До останніх належали особи, які

Таблиця 1

Предмети	Кількість годин на тиждень				
	1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас	Разом
Рідна мова і письмо	12	12	10	10	44
Арифметика	6	6	4	4	20
Закон Божий	2	2	2	2	8
Російська мова	-	-	3	3	6
Пропедевтичний курс:					
а) географія	-	-	3	3	6
б) історія України	-	-	2	2	4
в) природознавство	-	-	2	2	4
Співи	2	2	2	2	8
Всього	22	22	28	28	100

Як бачимо, у навчальному плані найбільшу питому вагу становили мова і арифметика, а географія, історія України і природознавство виокремлено в групу – «пропедевтичний курс»; Закон Божий, російська мова і співи були предметами систематичного вивчення. Згодом навчальний план вдосконалили, відмовившись від поділу предметів на пропедевтичні і систематичні та вилучивши російську мову. У вересні 1919 р. Міністерство народної освіти видало розпорядження, в якому зазначалося, що у нижчій початковій школі «московська мова як обов'язковий предмет не викладається». Характерним для нового навчального плану було й те, що в ньому чільне місце посіла рідна мова, на яку в 1-му класі відводилось 45,4% усіх навчальних годин, в 2-х – 43,6% і в 3-4-х класах – 32%. Наголошувалось, що головне завдання цього предмета полягало в тому, щоб «дати гарну, яскраву, щиро-народну українську мову дітям». Важливими змістовими етапами вивчення рідної мови протягом перших чотирьох років навчання учнів були: а) початкова граматика, «в яку входить навчання читати і писати»; б) читання «як один з головних засобів, щоб пізнати світ і людей, рідну мову і художню творчість»; в) «розвиток усної і письмової мови учнів у зв'язку з їхнім загальним розвитком»; г) «перші спроби заставити дитину свідомо ставитись до своєї мови, до її граматичних і стилістичних ознак»; д) засвоєння твердого правопису, в якому багато дечого ґрунтується на граматичних правилах» [5].

Вищих початкових шкіл перед Лютневою революцією 1917 р. в Україні нараховувалося 356: з них 343 утримувалось на державні кошти, а 13 – на приватні і громадські. Після революції розпочалась системна робота щодо їх українізації та дерусифікації. Але цей процес, на думку Всеукраїнської учительської спілки, був складним, бо вища початкова школа, на відміну від нижчої ланки, «далі стоїть од народу, і через те більше має ворогів української школи» [1]. Так, за архівними даними у 1917 р., в Українській Народній Республіці було українізовано 262 вищі початкові школи. На Київщині – 37, Полтавщині – 37, Чернігівщині – 50, Харківщині – 21, Катеринославщині – 28, Поділлі – 34, Волині – 31, Херсонщині – 6, Таврії – 14, Поліссі – 4. Якщо на Поділлі українізовані вищі початкові школи складали майже 92% то на Київщині – 55%, Харківщині -52%, Поліссі – 50%, а на Херсонщині всього 14,6%. Висновки Всеукраїнської учительської спілки свідчать, також про те,

що в тих регіонах, де питома вага неукраїнського населення (росіяни, поляки та ін.)була великою, українізація шкіл відбувалася повільніше.

Третім, найвищим, ступенем Єдиної школи була середня школа. До неї відносились гімназії, реальні і єпархіальні школи. На пору Лютневої революції 1917 р. їх налічувалося в Україні понад 400. Але серед них не було жодної української. Сучасник тих подій писав: «Середня школа на Україні за часи революції була тим осередком, біля якого йшла запекла боротьба проти української школи й української культури. Народну школу, особливо на селі, вороги української культури здали майже без бою українцям, але тим гостріше поставилися до питання про дерусифікацію чи українізацію середньої школи» [6].

У серпні 1917 р. російський Тимчасовий уряд дозволив відкрити в Україні дві українські державні гімназії. Таке «глумливе ставлення Тимчасового уряду до культурних потреб України» викликало протест і незадоволення з боку українського громадянства. Щоб мати українські середні школи, найлегше було б, так тоді здавалося багатьом, українізувати частину існуючих середніх шкіл, передусім там, де українська людність становила більшість. Цю роботу передбачалось здійснити не одразу, а поетапно, почавши з підготовчого і 1-х класів. Саме такий поступ ухвалювали рішення уже згадуваних 1-го та 2-го Всеукраїнських учительських з'їздів. Але життя змусило йти «найтяжчим шляхом – шляхом відкриття нових українських середніх шкіл, бо для переведення українізації частини існуючих середніх шкіл українське громадянство й учительство ще не мали реальної сили» [6]. Для відкриття нових шкіл потрібні були чималі кошти, яких Українська Центральна Рада не мала. Тому такі школи відкривалися переважно за рахунок місцевих бюджетів.

Українська Народна Республіка намагалася вирішити питання українізації всіх середніх шкіл України. Адже на початку 1919 р. чисельність російськомовних гімназій і реальних шкіл тільки в Київському навчальному окрузі була в 3,6 рази більшою, ніж українських. Перед початком 1919/20 н.р. оприлюднено міністерський наказ, у якому писалось, що в цьому навчальному році у всіх середніх школах навчання повинно проводитись українською мовою. Наказувалось також, з огляду на конкретні умови, здійснювати українізацію через об'єднання колишніх російських шкіл з українськими, які вже існували до цього року. Так, згідно з наказом Міністерства народної освіти УНР від 5 вересня 1919 р. хлоп'яча російська гімназія в Кам'янці-Подільському об'єднувалася з українською гімназією імені Ст. Руданського [7].

І все ж таки, попри обмаль фактичних даних, не можна не завважити прогресивного розвитку української національної школи. Якщо 1917 р. в Україні не було жодної української середньої школи, то в 1919 р. їх нараховувалось вже десятки сотень.

У процесі становлення і розвитку української середньої школи вдосконалювався зміст навчально-виховного процесу, зокрема, навчальні програми. Особливо велика увага зверталась на запровадження в середній школі українознавства, яке стало головним навчальним предметом. З початку 1917/18 н.р. в усіх державних середніх школах обов'язковими предметами стали українська мова і література, історія та географія України. З 1918/19 н.р. ці предмети є обов'язковими і для громадських і приватних середніх шкіл. У середній школі також вивчались Закон Божий, філософська пропедевтика, законодавство, латинська мова, математична географія, фізика, загальна історія, загальна географія, французька і німецька мови.

товариства ,,Просвіта" у м. Рівному" та порівняємо із відповідним документом Львівського відділення. Зазначимо, що ці документи зазнавали по мірі необхідності окремих правок. Осідком рівненського відділення було м. Рівне, його діяльність поширювалася на весь Рівненський повіт, а головне управління Львівської ,,Просвіти" знаходилося, відповідно, у м. Львів.

У статуті обох товариств визначено освітянський напрям роботи як пріоритетний. зокрема, у документі рівненського відділення ,,Просвіти" зазначено: ,,Товариство має завданням: а) ширення освіти і національної свідомості серед українського народу та ознайомлення його зі здобутками культури; б) оборону культурних інтересів української людности; в) опікування українською молоддю в дошкільному, шкільному та позашкільному вихованні" [7, с. 29].

У статуті львівських просвітян ціль організації записано дещо вужче, однак вона передбачала і покращення матеріального становища населення: ,,Ціллю товариства є просвіта і піднесення культури та добробуту українського народу у всіх його верствах та напрямах життя" [5, с. 186].

Статути ,.Просвіти" регламентували використання різноманітних методів, форм та прийомів роботи із населенням краю, які спрямовувалися на підняття культурно-освітнього рівня народу, виховання дітей у національно-патріотичному дусі, розвитку мережі шкільних та дошкільних закладів.

Для пропагування своїх ідей рівненське товариство ,,відкривало читальні, книгозбірні, книгарні, музеї" [7, с. 29]. Облаштування бібліотек, народних музеїв, публічних читалень і ,,випозичалень" книжок було передбачено також статутом Львівської ,,Просвіти".

Волинські просвітяни початку XX ст. усвідомлювали, що потрібно якомога ширше залучати мешканців області до читання газет, журналів, часописів, тому статут передбачав ,,передплачування часописів, журналів, книжок" [7, с. 29], що було співзвучним із роботою львівського товариства.

Окрім придбання літератури, ,,Просвіти" займалися видавництвом нових книжкових видань. Цей вид діяльності регламентований статутами. Так, Рівненська організація ,,видавала газети, журнали і т.п." [7, с. 29], а §2-ж статуту Товариства ,,Просвіта" у. м. Львів серед способів досягнення основної мети своєї діяльності виділяв ,,основуванє і веденє книгарень, друкарень, переплетень і інших до осягнення цілей Товариства потрібних помічних підприємств" [5, с. 186].

Особливо важливе місце у Статуті обох товариств відведено облаштуванню нових шкіл та залученню дітей до навчально-виховного процесу у закладах різних типів. Члени організацій намагалися поширювати свою педагогічну діяльність і на дітей дошкільного віку, і на учнів. залучати їх до спорту, турпоходів, екскурсій. Із цією метою вони прагнули відкривати нові школи та дитячі садочки.

У статуті Рівненської ,,Просвіти" було передбачено, що вона ,,відчиняє і утримує школи, початкові і середні; улаштовує дитячі садки, захистки і притулки, спортивні, пластові і інші культурні організації" [7, с. 29]. Подібні завдання окреслено і в статуті Львівської ,,Просвіти", який передбачав ,,уладжуванє і веденє шкіл: народних, середніх і вислих, а також шкіл господарських, торговельних, ремісничих і промислових з мовою викладання українською" [5, с. 186].

Р. Іваничук, Т. Комаринець, Л. Літвинчук, І. Мельник, А. Середяк, Б. Степанишин.

На думку нинішніх науковців, особливо доцільно вивчати досвід просвітян у вищих навчальних закладах, при чому подавати не лише історичні факти та явища, а обговорювати із студентами можливості використання духовних надбань просвітян минулого у часи сьогодення: „Повернення проблематики „Просвіти" у систему вузівського навчання сприятиме вихованню студентіву національно-патріотичному дусі, підготовці фахівців з широким науково-культурним кругозором та органічним відчуттям тих джерел, з яких випливає наша національна духовність" [3, с. 9].

Формування мети і завдань статті. Метою статті є зробити детальний порівняльний аналіз статутів товариств „Просвіта", які діяли на початку XX століття в м. Рівному та м. Львові. Для досягнення цієї цілі необхідно виконати такі завдання: охарактеризувати основні програмні документи громадських організацій; визначити їх спільні та відмінні риси.

Виклад основного матеріалу статті. Львівська „Просвіта" дала поштовх до заснування подібних (дочірніх) відділень у різних регіонах Західної України. Зазначимо, що ця організація була створена у вересні 1868 р., коли Міністерство освіти у Відні підписало дозвіл на заснування товариства. Головою оргкомітету обрали професора гімназії А. Вахнянина. Діяльність товариства базувалася на „Статуті", до якого з часом вносилися певні корективи.

Основним завданням „Просвіти" було об'єднати українські сили для пропагування українських національних цінностей у суспільстві. Осередки організації діяли в усіх регіонах України, однак найбільші із них, найпотужніші мережі знаходилися у Галичині, на Волині, Буковині. Новостворені філії та читальні перебували у підпорядкуванні Львівського товариства „Просвіти".

Стрижнем роботи товариства була науково-просвітницька діяльність, яка організовувалася за взірцями громадської організації „Галицько-руська матиця": „Просвіта" була науково-просвітницькою організацією, крім овічення народу шляхом збирання та видання всіх здобутків усної словесності… і всього, що дає можливість вивчати народ та його історію, товариство повинно було популярні перекази з усіх галузей науки, які відповідали б поняттям народу та його інтересам" [5, с. 18].

Тезу про те, що в центрі діяльності товариства була наукова робота, підтверджує історик-краєзнавець Л. Літвинчук. В одній із своїх статей він пояснив, що „товариство „Просвіта була широко розгалуженою науково-освітньою організацією, яка підняла культурний рівень українського населення як у селах, так і в містах, і стала потужним чинником суспільного розвитку, національного піднесення" [3, с. 7].

Після 1921 р. з'явилася можливість засновувати філії „Просвіти" на Волині, Холмщині та Підляшші, що з 1920 р. ввійшли до складу Польщі. Сучасні дослідники відзначають, що на початку XX ст. на Волині товариство проводило активну культурно-освітню діяльність, яка продовжувалася до 1930-х рр.

Розгляд діяльності членів товариств „Просвіта" м. Рівне та м. Львів доцільно розпочинати із характеристики їх головних програмних документів. Для визначення основних напрямів роботи просвітян вивчимо „Статут"

Висновки. Отже, вивчення та аналіз законодавчих актів урядів доби Української революції 1917–1920 рр., інших архівних матеріалів щодо українізації початкової освіти дає підстави зробити висновки про: а) пріоритетність державної мовної політики в системі початкової освіти; б) всенародну підтримку цього процесу; в) складність підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які б досконало володіли українською мовою; г) удосконалення змісту початкової освіти, передусім, що стосується збільшення питомої ваги рідної мови та письма; д) потребу відповідного фінансування початкової освіти.

Література:

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в період гетьманату П. П. Скоропадського (29 квітня – 13 грудня 1918) / Лариса Березівська // Іст.-пед. альм. – 2006. - № 2. – С. 4–15.

2. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во, Київ. Ун-ту, 1968. – 226 с.

3. Бубнов А. С. Про систему народної освіти / А.С. Бубнов. – Х.: Всеукр. філ. вид-ва «Робітник освіти», 1930. – 28 с.

4. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.) / Г. Васькович. – К.: Мандрівець, 1996. – 359 с.

5. Відродження: щоденна безпартійна демократична газета. – 1918. – 21 квіт.; 25 квіт.; 27 квіт.; Вісник Генерального Секретаріату УНР.– 1917.– 23 листоп., 28 листоп.; Нова Рада: орган Центральної Ради. – 1917. – № 20; Розовик Д. Ф. Центральна Рада й українська культура / Д. Ф. Розовик // Український історичний журнал. – 1993. – № 2–3. – С. 91–92.

6. Даниленко В. М. Освіта України в роки національно-демократичної революції (1917-1920): з хроніки подій / В. М. Даниленко, О. М. Завальнюк, Ю. В. Телячий. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2005. – 264 с.

7. Завальнюк О. М. Будівництво української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920) / О. М. Завальнюк, Ю. В. Телячий – Кам'янець-Подільський : Абетка НОВА, 2001. – 212 с.

References:

1. Berezivs`ka L. D. Reformuvannya shkil`noyi osvity` v period get`manatu P. P. Skoropads`kogo (29 kvitnya – 13 grudnya 1918) / Lary`sa Berezivs`ka // Ist.-ped. al`m. – 2006. - # 2. – S. 4–15.

2. Bondar A. D. Rozvy`tok suspil`nogo vy`xovannya v Ukrayins`kij RSR (1917 – 1967) / A. D. Bondar. – K. : Vy`d-vo, Ky`yiv. Un-tu, 1968. – 226 s.

3. Bubnov A. S. Pro sy`stemu narodnoyi osvity` / A.S. Bubnov. – X.: Vseukr. fil. vy`d-va «Robitny`k osvity`», 1930. – 28 s.

4. Vas`kovy`ch G. Shkil`ny`cztvo v Ukrayini (1905–1920 rr.) / G. Vas`kovy`ch. – K.: Mandrivecz`, 1996. – 359 s.

5. Vidrodzhennya: shhodenna bezpartijna demokraty`chna gazeta. – 1918. – 21 kvit.; 25 kvit.; 27 kvit.; Visny`k General`nogo Sekretariatu UNR.– 1917.– 23 ly`stop., 28 ly`stop.; Nova Rada: organ Central`noyi Rady`. – 1917. – # 20; Rozovy`k D. F. Central`na Rada j ukrayins`ka kul`tura / D. F. Rozovy`k // Ukrayins`ky`j istory`chny`j zhurnal. – 1993. – # 2–3. – S. 91–92.

6. Dany`lenko V. M. Osvita Ukrayiny` v roky` nacional`no-demokraty`chnoyi revolyuciyi (1917-1920): z xroniky` podij / V. M. Dany`lenko,

O. M. Zaval`nyuk, Yu. V. Telyachy`j. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j : Abetka-NOVA, 2005. – 264 s.

7. Zaval`nyuk O. M. Budivny`cztvo ukrayins`koyi zagal`noosvitn`oyi shkoly` v roky` nacional`no-demokraty`chnoyi revolyuciyi (1917-1920) / O. M. Zaval`nyuk, Yu. V. Telyachy`j – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j : Abetka NOVA, 2001. – 212 s.

Педагогіка

УДК: 378:14

кандидат педагогічних наук Литвиненко Ольга Михайлівна
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського
(м. Миколаїв)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Анотація. Розглянуто напрямки впровадження Болонського процесу та проаналізовано питання удосконалення навчальних планів підготовки бакалавра фізичного виховання галузі знань 0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини* спеціальності 6.010201 «Фізичне виховання» в умовах євроінтеграції. Визначаються компетентності майбутнього вчителя фізичної культури, які формуються під час навчання у ВНЗ.

Ключові слова: Болонський процес, ECTS, навчальний план, цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл природничо-наукової підготовки, цикл професійної та практичної підготовки.

Аннотация. Рассмотрены направления внедрения Болонского процесса, проанализированы вопросы усовершенствования учебных планов подготовки бакалавра физического воспитания области знаний 0102 Физическое воспитание, спорт и здоровья человека* специальности 6.010201 «Физическое воспитание» в условиях евроинтеграции. Определяются компетентности будущего учителя физической культуры, которые формируются во время обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: Болонский процесс, ECTS, учебный план, цикл гуманитарной и социально-экономической подготовки, цикл естественнонаучной подготовки, цикл профессиональной и практической подготовки.

Annotation. The article reveals the directions for implementation of the Bologna process and analyzes the problem of improvement of the curriculum for Bachelors of Physical Education in the field of knowledge 0102 Physical education, sport and human health* specialty 6.010201 "Physical Education" under eurointegration. Competences of future teachers of physical culture, formed while studying at a higher educational institution, are defined.

Key words: the Bologna process, ECTS, curriculum, humanities and socio-economic training cycle, science training cycle, professional and practical training cycle.

Постановка проблеми. В Україні відбуваються як соціально-економічні так й історичні зміни. Змінюється українське суспільство, змінюються вимоги

Педагогіка

УДК 371.27

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки Марчук Оксана Олександрівна
Міжнародний економіко-гуманітарного
університет імені академіка С. Дем'янчука (м. Рівне)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАТУТІВ ЛЬВІВСЬКОГО ТА РІВНЕНСЬКОГО ВІДДІЛЕНЬ „ПРОСВІТИ" (ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Анотація. У статті здійснено порівняльний аналіз статутів товариства „Просвіта", що діяли на початку XX століття в м. Львові та м. Рівне. Зазначено, що культурно-освітній напрям був пріоритетним у роботі обох громадських об'єднань. Пояснено, що діяльність Львівської та Рівненської „Просвіти" підпорядковувалася спільній меті – підвищенню освіченості народу, формуванню в підростаючого покоління національних та моральних ідеалів.

Ключові слова: товариство, освіта, культура, статут, організація.

Аннотация. В статье осуществлен сравнительный анализ уставов обществ „Просвита", что действовали в начале XX века в г. Львове и г. Ровно. Отмечено, что культурно-образовательное направление было приоритетным в работе обоих общественных объединений. Объяснено, что деятельность Львовской и Ровенской",,Просвиты" подчинялась общей цели – повышению образованности народа, формированию у подрастающего поколения национальных и моральных идеалов.

Ключевые слова: общество, образование, культура, устав, организация.

Annotation. The regulations comparative analysis „Prosvita" society", which worked in the city of Lviv and in the city of Rivne at the beginning of the 20 century is made in the article. It is marked that cultural and educational direction was priority in the activity of both public associations. It is explained that activity of „Prosvita" in Lviv and Rivne submitted the general purpose – to increase the education and cultural level and to form the national and the moral ideals among the young generation.

Key words: societies, education, culture, regulation, organization.

Актуальність дослідження. У кінці XX століття із проголошенням незалежності України відновила діяльність громадська організація „Просвіта", витоки та час заснування якої сягають середини XIX ст. Відновлена організація розпочала свою діяльність 12 жовтня 1991 р., коли на третій позачерговій конференції Товариства української мови імені Т. Шевченка було прийнято рішення про його реорганізацію.

Основною метою нинішнього товариства визнано утвердження української національної ідеї, збереження культурно-освітньої спадщини українського народу та передання її наступним підростаючим поколінням. Оскільки члени товариства завжди здійснювали просвітно-культурницьку діяльність і пропагували національні та духовні цінності, то вивчення їх досвіду є актуальним для сучасних педагогів, які намагаються втілити у навчально-виховний процес кращі здобутки минулого.

Культурно-освітянська робота товариства просвіта була об'єктом вивчення таких науковців та краєзнавців, як: Г. Бухало, Є. Гладунова,

приемов и способов действий и их перенос на решение более сложных, но типовых, учебно-практических работ. На третьем уровне осуществляется продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы типовых и требующих элементов творчества. Четвертый уровень обеспечивает самостоятельную профессионально-практическую деятельность по переносу знаний при решении задач в новых ситуациях и условиях.

Все эти подходы мы применяли при формировании практических умений и навыков по металлообрабатывающим профессиям с использованием индивидуальных модульных программ обучения.

Выводы. Таким образом, выделенные на основе деятельностного и личностно-ориентированного подходов факторы организации производственного обучения и практики будущих педагогов профессионального обучения машиностроительного профиля, учитывают особенности их профессионально-практической подготовки, способствуют созданию среды обучения, обеспечивающей целостное и качественное формирование у студентов практических умений и навыков по рабочей профессии.

Литература:

1. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Марковская О. Е. Педагогические условия организации производственного обучения и практики будущих инженеров-педагогов машиностроительного профиля / О. Е. Марковская // Вектор науки Тольятт. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. – 2013. – Вып. 2 (13). – С. 191-194.

3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

4. Рибалка В. В. Психологія праці особистості: Навчально-методичний посібник / В. В. Рибалка. - К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. – 60 с.

References:

1. Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrayiny: hol. red. V. I. Kremen'. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

2. Markovskaya O. E. Pedahohycheskye uslovyya orhanyzatsyy proyzvodstvennoho obuchenyya y praktyky budushchykh ynzhenerov-pedahohov mashynostroytel'noho profylya / O. E. Markovskaya // Vektor nauky Tol'yatt. hos. un-ta. Ser.: Pedahohyka y psykholohyya. – 2013. – Vyp. 2 (13). – S. 191–194.

3. Pedagogika : Bol'shaja sovremennaja jenciklopedija / sost. E. S. Rapacevich. – Minsk: Sovremennoe slovo, 2005. – 720 s.

4. Rybalka V. V. Psykholohiya pratsi osobystosti: Navchal'no-metodychnyy posibnyk / V. V. Rybalka. – K.: KMPU im. B. D. Hrinchenka, 2006. – 60 s.

й до працівників сфери освіти, яка потребує модернізації. Так у Законі України «Про вищу освіту» ставиться вимога до майбутнього вчителя та його компетентностей. Зокрема, визначається, що компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [3].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки говориться про необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір [4].

У цьому ж документі визначено завдання педагогічної освіти із забезпечення кваліфікованими педагогічними і науково-педагогічними кадрами дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, науково-методичних установ і закладів післядипломної педагогічної освіти;

Підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання [4].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До питання становлення майбутнього вчителя та його дидактичних здібностей зверталася ціла плеяда науковців Р. Гурін, Н. Зязюн, М. Євтух, Н. Кічук, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пєхота, В. Сластьонін, Г. Троцко, А. Щербаков та інші.

Проблеми особистісного та професійного розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів були і залишаються об’єктом уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників: К. Абульханової-Славської, І. Беха, А. Деркача, І. Зязюна, Г. Костюка, І. Краснощока, Н. Кузьміної, В. Лозової, А. Маркової, М. Ніколаєвої, О. Пєхоти, С. Сисоєва та ін.

Аспекти формування професійної майстерності вчителів фізичного виховання досліджувалися українськими науковцями Е. Вільчковським, С. Гаркушою, О. Дубогай, Н. Козаковою, Л. Кацовою, М. Карченковою, Т. Круцевич, В. Папушою, Л. Сергієнком, А. Цьосем, Б.Шияном.

Висвітленням й розумінням змін у підготовці фахівців галузі фізичного виховання у зв’язку з долученням України до Болонського процесу займалися Г. Бесарабчук, М. Гончерюк, О. Іващенко, Н. Іщук, В. Пасічник, Д. Солопчук, М. Солопчук, О. Тимошенко, О. Худолій, М. Ярошик.

Мета статті – узагальнення теоретичної інформації щодо проблеми професійного-педагогічного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури в умовах інтеграції.

Результати дослідження. 19 травня 2005 року на конференції у норвезькому місті Берген Україна офіційно приєдналася до «Болонського процесу», що має на меті створення єдиного європейського простору вищої освіти.

У 2006/2007 навчальному році у всіх ВНЗ України III-IV рівнів акредитації запроваджено кредитно-трансферну систему ECTS. Підготовлено

відповідний пакет інноваційних нормативних документів ECTS, розроблено рекомендації та здійснюються організаційні заходи щодо впровадження додатка до диплома європейського зразка (Diploma Supplement).

Одним із головних завдань «Болонського процесу» є - забезпечення якості вищої освіти [2; 8]. Ми вирішили проаналізувати підготовку фахівців галузі фізичного виховання за кредитно-трансферною системою, тому, що у новому Законі України «Про вищу освіту» говориться про те, що Україна продовжує працювати за Європейською кредитною трансферно-накопичувальною система (ЄКТС) - система трансферу і накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів і сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти.

Система ґрунтується на визначенні навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених результатів навчання, та обліковується у кредитах ЄКТС; кредит Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (далі - кредит ЄКТС) - одиниця вимірювання обсягу навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання. Обсяг одного кредиту ЄКТС становить 30 годин. Навантаження одного навчального року за денною формою навчання становить, як правило, 60 кредитів ЄКТС [3].

Сучасна система підготовки педагогічних кадрів вимагає серйозних змін у зв'язку з затребуваністю спеціалістів, що володіють знаннями, уміннями та навичками у своїй області діяльності, яка характеризує професійно-педагогічну майстерність спеціаліста. Тож, перед ВНЗ стоїть завдання підготувати випускника, який володіє професійно-педагогічною майстерністю, відповідає соціальним запитам суспільства. Але варто зауважити, що становлення професійно-педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури відбувається в освітньому середовищі вишу, а необхідний рівень майстерності формується у процесі професійно-педагогічної діяльності й досягає необхідного рівня через 7-8 років педагогічної діяльності. Тому, у ВНЗ необхідно створити всі умови для реалізації способів підвищення ефективності навчального процесу, покращити якість професійних знань, умінь і навичок майбутніх спеціалістів фізичної культури і спорту.

Вивчивши запропоновану у 2009 р. Міністерством освіти і науки України освітньо-професійну програму підготовки бакалавра фізичного виховання галузі знань 0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини* спеціальності 6.010201 «Фізичне виховання» (складеною за кредитно-трансферною системою ECTS), попрацювавши за навчальним планом 5 років (складеним за цією ж освітньо-професійною програмою) у навчально-науковому інституті фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського ми дійшли наступних висновків.

1. На підготовку бакалавра відводиться 240 кредитів ECTS (7200 години). На цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки (ГЕ) відводиться приблизно 34 кредити ECTS (1020 години). Із них: 16 кредитів нормованої частини та 20 ± 2 кредити ECTS варіативної части.

Під час вивчення даного циклу у студентів продовжується формування й розширення наукового світогляду, розвиваються різноманітні види мислення, пізнавальні інтереси, мислення, пам'ять, увага, уява, комунікативні та креативні особливості. Однак, ми погоджуємось із думкою науковця

выяснение студентами содержания сформированных теоретических знаний и практических умений и навыков; соотнесение реальных результатов с ожидаемыми, анализ причин достижения именно таких результатов, и в случае необходимости - корректировка способов и путей совершенствования знаний и умений; установление связи между тем, что уже усвоено на данном этапе, и тем, что необходимо будет усвоить или усовершенствовать в будущем; составление плана дальнейших действий, которые связаны с поэтапным формированием более сложных профессиональных навыков и умений.

Осуществлению этих действий способствуют развитые рефлексивные качества личности, наиболее важными из которых при индивидуальном и самостоятельном формировании студентами практических умений и навыков являются самопознание, самооценка, самоорганизация, самореализация и саморазвитие. Самопознание и самооценка обеспечивают адекватное понимание собственных возможностей и ресурсов. Самоорганизация, по мнению В. Рыбалки, упорядочивает правильное использование самопознания и самооценки при осуществлении сложных видов деятельности, в нашем случае - при усвоении сложных технологических процессов. Самореализация является важным продуктивным процессом выявления профессионально-практического потенциала будущих специалистов, личностной, субъективной их сущности [4, с. 32]. Выделенные качества создают основу для развития рефлексивной деятельности, без которой студентам невозможно осуществить рефлексивный анализ собственных профессионально-практических возможностей.

Анализ опыта работы свидетельствует о том, что весьма важным фактором в формировании практических умений и навыков студентов является ***личностное самосовершенствование, направленное на развитие самостоятельности в профессионально-практической деятельности будущих педагогов профессионального обучения машиностроительного профиля***. Развитие профессионально-практической деятельности будущих педагогов профессионального обучения машиностроительного профиля - это процесс их личностного практического развития, ориентированный на высокие профессиональные достижения и дальнейшее совершенствование и зависящий от многих факторов, в том числе: положительной мотивации к личностному самосовершенствованию при формировании профессиональных умений и навыков по рабочей профессии; готовности к восприятию и усвоению необходимой информации, связанной с современными производственными технологиями машиностроительной отрасли; способности самостоятельно находить способы и приемы решения разнообразных проблемных ситуаций и задач; способности к критическому мышлению в процессе самостоятельного формирования новых практических способов действий и др.

В процессе самостоятельной профессионально-практической деятельности студент выступает как активная творческая личность, как создатель технологической культуры. Активность личности студента проявляется в выработке целей самостоятельной профессионально-практической деятельности, ее планировании, определении способов самоконтроля и оценивания результатов. В самостоятельной профессионально-практической деятельности студентов можно выделить четыре уровня. Первый уровень обеспечивает копировальные действия по предоставленному образцу. На втором уровне осуществляется продуктивная деятельность с выполнения несложных видов работ. Однако, на этом уровне уже начинается обобщение

Интерактивные методы обучения - это способы организации активного взаимодействия студентов и мастера (инструктора) производственного обучения в процессе формирования профессионально-практических умений и навыков с целью достижения определенных дидактических результатов [1, с. 359]. В своей работе для изучения способов выполнения сложных технологических процессов мы применяем видеозаписи. Аудиовизуальный способ представления технической и технологической информации имеет значительное преимущество перед вербальным, так как способствует более эффективному восприятию субъектами обучения трудовых операций благодаря подключению к перцептивно-мыслительной мнемической деятельности, зрительной и слуховой памяти. То есть, использование видеозаписей выполнения разнообразных технологических упражнений дает возможность повышать мотивационную деятельность, управлять вниманием студентов, влиять на объем длительной памяти и на длительность запоминания учебного материала в целом. Эффективность усвоения информации по выполнению механизированных способов действий, обеспечивает и применение в учебном процессе информационно-компьютерных технологий. Рациональное применение их при формировании знаний и умений студентов предоставляет возможность интенсифицировать учебный процесс, обеспечивает возможность осуществления контроля и самоконтроля уровня теоретических знаний с помощью тестовых заданий. К интерактивным методам также относятся проблемное обучение, метод проектов, дидактические игры, способствующие технологическому росту студентов и развитию их творческого мышления.

Не менее значимым фактором при организации производственного обучения и практики будущих инженеров-педагогов машиностроительного профиля является ***обеспечение индивидуальной траектории формирования профессионально-практических умений и навыков***, которая рассматривается как результат реализации личностного потенциала студентов через выбор содержания, современных форм и методов обучения в соответствии с их мотивами и потребностями и обеспечивается благодаря модульному подходу к организации производственного обучения. Организация процесса производственного обучения будущих педагогов профессионального обучения по индивидуальной траектории требует от мастера производственного обучения создания таких условий, которые бы способствовали выполнению индивидуальных программ, а именно: обеспечение учебно-методическими и дидактическими средствами обучения по каждому модулю, к которым относятся рабочие чертежи, схемы, опорные конспекты, справочные таблицы, техническая и технологическая документация, тестовые задания, проблемные задачи, современное методическое сопровождение выполнения технологических операций и процессов; обеспечение индивидуального текущего и выходного контроля формирования практических навыков и умений по различным квалификационным уровням.

Эффективное формирование практических умений и навыков невозможно без учета такого фактора, как ***обеспечение рефлексивного анализа будущими педагогами профессионального обучения собственных профессионально-практических возможностей.*** В психологии понятие «рефлексия» рассматривается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [3, с. 504]. Задачей рефлексии является:

О. Тимошенка, який зазначає, що в українській програмі значно більша, ніж у зарубіжних ВНЗ, частина годин відводиться на вивчення дисциплін, які належать до циклу соціально-гуманітарної та економічної підготовки, тоді як в західних програмах – на опанування циклів науково-природничої, практичної та професійної підготовки [10].

2. На цикл природничо-наукової підготовки (ПН) відводиться приблизно 37,5 кредитів ECTS (1125 години). Із них: 31 кредит - нормована частини та 7,5 кредитів ECTS на варіативну частину.

У документах Болонського процесу на перше місце в розробці нормативних вимог у сфері вищої освіти європейські держави висувають компетентність випускника вищого навчального закладу, його інтегровані характеристики, якості підготовки. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців передбачає орієнтацію на міждисциплінарні зв'язки. Процес природничо-наукової підготовки майбутніх учителів фізичної культури має відповідати цим вимогам [7].

Фундаментальні знання майбутні вчителі фізичної культури отримують під час вивчення циклу природничо-наукової підготовки до яких належать анатомія, фізіологія, біохімія, основи медичних знань та спортивної медицини, лікувальна фізкультура, валеологія, гігієна, основи екології тощо.

На нашу думку, відведеної кількості годин достатньо для формування компетентностей у сфері збереження здоров'я й організації здорового способу життя, проведення моніторингу фізичного стану, надання (за необхідності) першої долікарської допомоги.

3. Цикл професійної та практичної підготовки займає найбільшу частину навчального плану. На даний цикл відводиться приблизно 168,5 кредитів ECTS (5050 годин). Із них: 126 кредитів - нормована частини та 42 кредити ECTS на варіативну частину. На перший погляд, здається, що годин на вивчення даного циклу багато, але не треба забувати, що майже 40 відсотків відводиться на самостійне вивчення дисципліни. Наприклад, на гімнастику з методикою викладання відводиться 135 годин (4,5 кредити), з них на аудиторну роботу – 72, самостійну – 63 години; на легку атлетику з методикою викладання – 120 годин (4 кредити), з них на аудиторну роботу – 64, самостійну – 56 години.

Загальна сума кредитів, на вивчення дисциплін даного циклу, велика, але вражає величезна кількість дисциплін, їх понад 38! Крім того, дисципліни подрібнено, наприклад, є предмет легка атлетика з методикою викладання й оздоровчі ходьба та біг, плавання з методикою викладання та оздоровчі заняття на воді. На нашу думку, доцільним було б об'єднання цих дисциплін в одне ціле.

Саме на цикл професійної та практичної підготовки покладається завдання формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

До професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури належить:

- навчання основним видам рухів, формування (для кожної вікової групи) рівня розвитку фізичних рухових якостей; оцінювання результатів;
- сприяння адаптації учнів до несприятливих умов зовнішнього середовища, зміцнення здоров'я; проведення долікарського контролю, уміння надати долікарську медичну допомогу;
- виховання потреби у систематичних заняттях спортом;

- виконання завдань морального, інтелектуального, трудового, патріотичного, естетичного виховання та формування навчального колективу;
- прищеплення любові до здорового способу життя, удосконалення в особистій спортивній діяльності [1].

Серед педагогічних компетентностей можна виділити:

- спеціально-педагогічну компетентність (знання предмету);
- науково-педагогічну (вміння педагога перетворювати науку у засіб виховного впливу);
- методична компетентність (вибір оптимальних методів навчання для вирішення конкретних дидактичних завдань);
- соціально-психологічна компетентність (соціально-перцептивна й комунікативна компетентність);
- диференційно-психологічна компетентність (знання індивідуальних особливостей учнів, а також продуктивна стратегія індивідуального підходу під час навчально-виховного процесу);
- аутопсихологічна компетентність (знання педагогом особистих сильних і слабких сторін, про способи самовдосконалення та самоосвіти);
- загально педагогічна компетентність (науковий підхід до проектування й організації педагогічного процесу, використання нових технологій навчання й виховання) [9].

Дисципліни даного циклу можна розділити на декілька блоків:

- блок дисциплін фізкультурної освіти: гімнастика, спортивні ігри та методика їх викладання, рухливі ігри та методика їх викладання, легка атлетика та методика її викладання, плавання та методика його викладання, туризм, футбол, міні-футбол та методика його викладання, спортивні танці, оздоровчий танцювальний фітнес, оздоровчі ходьба, біг; оздоровчі заняття на воді;
- блок педагогічної спрямованості: вступ до спеціальності, педагогіка, педагогічна майстерність, професійна майстерність, професійна діяльність;
- блок психологічної спрямованості: психологія, психологія фізичного виховання, психологія здоров'я;
- блок теоретико-методичних дисциплін: теорія і методика фізичного виховання, біомеханіка, характеристика сфери фізичного виховання, метрологічний контроль у фізичному вихованні, олімпійський і професійний спорт, методи дослідження у фізичному вихованні, фізична реабілітація, нові технології у фізичному вихованні, загальна теорія підготовки спортсмена, оздоровчі види єдиноборств, адаптивне фізичне виховання, основи охорони праці;
- блок практичної підготовки: ознайомча практика; педагогічна практика в молодшій школі; педагогічна практика в загальноосвітній школі; практика за профілем майбутньої роботи.

На думку Ю. Курнишева, майбутній вчитель фізичної культури повинен відрізнятися високим рівнем морально-естетичної зрілості, особливістю психічних процесів, соціальною активністю, сучасним стилем роботи [6]. З перших днів вступу до педагогічного ВНЗ викладачам необхідно розпочати роботу зі студентами та над процесом їх професійно-педагогічної підготовки.

Висновок. Від правильно складених освітніх професійних програм та навчальних планів підготовки бакалавра фізичного виховання галузі знань 0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини* спеціальності 6.010201

педагогов профессионального обучения большое значение приобретает поиск и внедрение эффективных форм и методов производственного обучения и практики, значительно расширяющих возможности формирования у студентов практических умений и навыков по рабочим профессиям.

Анализ последних исследований и публикаций по теме показал, что вопросам содержания и организации производственного обучения квалифицированных рабочих посвящены работы С. Батышева, А. Беляевой, Н. Макиенко, М. Мыхнюк, И. Мошковой, Н. Ничкало, А. Новикова, М. Пальчук, В. Скакуна, И. Труханова, Ю. Якубы и других ученых; формирование профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля в условиях производственной практики исследовалось Л. Усеиновой, особенности подготовки мастера профессионального обучения в структуре инженерно-педагогического вуза отражены в работах Ж. Смирновой, производственную подготовку будущих педагогов профессионального обучения в условиях университетского комплекса «наука-образование-производство» исследовала Т. Тихановская. Однако, организация и осуществление профессионально-практической подготовки по рабочей профессии будущих педагогов профессионального обучения машиностроительного профиля в условиях высшего учебного заведения остаются недостаточно исследованными.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование факторов, которые влияют на результативность формирования практических умений и навыков по рабочей профессии у будущих педагогов профессионального обучения машиностроительного профиля в ходе производственного обучения и практики в условиях высшего учебного заведения.

Изложение основного материала. Производственное обучение является обязательной составляющей содержания профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения машиностроительного профиля, его целью является формирование у студентов профессиональных умений и навыков по соответствующей рабочей профессии и практическая подготовка их к педагогической деятельности в учреждениях профессионально-технического образования. С учетом существующих подходов к организации производственного обучения и практики ранее нами уже обоснован ряд педагогических условий, влияющих на формирование практических умений и навыков будущих педагогов профессионального обучения машиностроительного профиля, а именно: проектирование содержания производственного обучения и практики на основе модульного подхода; использование интегрированного учебно-методического комплекса производственного обучения и практики; поэтапное формирование профессиональных умений и навыков будущих педагогов профессионального обучения по рабочей профессии [2, с. 192-194]. Однако, в процессе работы по подготовке будущих педагогов профессионального обучения машиностроительного профиля нами были выявлены дополнительные факторы, оказывающие значительное влияние на эффективность профессионально-практической подготовки по рабочей профессии.

Применение методов интерактивного обучения является одним из существенных факторов формирования практических умений и навыков будущих инженеров-педагогов машиностроительного профиля.

Педагогика

УДК 378.091.33

кандидат педагогических наук Марковская Оксана Евгеньевна;
доцент Хабрат Николай Иванович
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

СОВРЕМЕННЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Анотація. У статті обґрунтовано сучасні фактори формування професійних умінь і навичок майбутніх педагогів професійного навчання машинобудівного профілю в ході виробничого навчання та практики, які враховують особливості інженерно-педагогічної освіти, забезпечують якісну підготовку з робітничої професії й спрямовані на індивідуалізацію та диференціацію процесу виробничого навчання, розвиток особистості студентів.

Ключові слова: педагог професійного навчання, організація виробничого навчання та практики, професійно-практична підготовка.

Аннотация. В статье обоснованы современные факторы формирования профессиональных умений и навыков будущих педагогов профессионального обучения машиностроительного профиля в ходе производственного обучения и практики, учитывающие особенности инженерно-педагогического образования, которые обеспечивают качественную подготовку по рабочей профессии и направлены на индивидуализацию и дифференциацию процесса производственного обучения, развитие личности студентов.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, организация производственного обучения и практики, профессионально-практическая подготовка.

Annotation. The modern factors of a forming of professionally-practical training of future vocational training teacher of machine-building profile during productive educating and practice are substantiated in the article. This factors take into account features of engineer-pedagogical education, provide the quality professional-practical training for the students on a working profession and sent to individualization and differentiation of process of the productive educating, development of personality of students.

Key words: vocational training teacher, organization of the productive educating and practice, professional-practical training.

Введение. Изменения, происходящие сегодня в системе начального и среднего профессионального образования, обуславливают необходимость совершенствования подготовки инженерно-педагогических кадров, от которой в значительной степени зависит и качество подготовки будущих квалифицированных рабочих. Профессиональная деятельность будущего педагога профессионального обучения имеет свои специфические особенности, одной из которых является основательная профессионально-практическая подготовка и наличие квалификационного уровня по соответствующей рабочей профессии. В связи с этим при подготовке будущих

«Фізичне виховання» залежить професійно-педагогічна підготовка майбутніх кадрів. Особливої уваги у навчальних планах заслуговує цикл професійної та практичної підготовки на який покладається завдання формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури, змістом якої є оздоровлення, навчання, фізичне виховання та розвиток учнів. У перспективі планується приділити увагу технологіям навчання як компонента системи професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури.

Література:

1. Акмеология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / Г.И.Хозяинов, Н.В.Кузьмина, Л.Е.Варфоломеева. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

2. Болонський процес в Україні очима студентів [Текст] // – Освіта. ua. – 14.06.2012. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://osvita.ua/vnz/high_school/29892/

3. Закон України «Про вищу освіту» [Текст]/ – Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004.

4. Національна стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Текст]. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf

5. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – 3-тє вид., випр. [Текст] / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2008. – С. 15.

6. Курнишев Ю. Проблеми професійного саморозвитку сучасного вчителя фізичної культури [Текст] / Юрій Курнишев // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 6 (Ч. 1), 2012. – С. 221-226.

7. Омельяненко В. Інтеграція змісту дисциплін природничо-наукового циклу як умова формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури [Текст] / Володимир Омельяненко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць… – № 4 (20), 2012. – С. 97-102.

8. Павко А. Болонський процес в Україні: плюси і мінуси [Текст] / Анатолій Павко. – Урядовий кур'єр. – 1 березня 2011. http://ukurier.gov.ua/uk/articles/bolonskij-proces-v-ukrayini-plyusi-i-minusi/

9. Педагогика физической культуры: учебник для студ. высш. учеб. заведений / [С.Д.Неверкович, Т.В.Аронова, А.Р.Баймурзин и др.]; под. ред.. С.Д.Неверковича. – 2-е узд., перераб. И доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 368 с. (Сер. Бакалавриат).

10. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Олексій Валерійович Тимошенко. — К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2009. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?

References:

1. Akmeology`ya fy`zy`cheskoj kul`tury` y` sporta: ucheb. posoby`e dlya stud. vыssh. ped. zavedeny`j / G.Y`.Xozyay`nov, N.V.Kuz`my`na, L.E.Varfolomeeva. – 2-e y`zd., ster. – M.: Y`zdatel`sky`j centr «Akademy`ya», 2007. – 208 s.

2. Bolons`ky`j proces v Ukrayini ochy`ma studentiv [Tekst] // – Osvita. ua. – 14.06.2012. — [Elektronny`j resurs]. — Rezhy`m dostupu: http://osvita.ua/vnz/high_school/29892/

3. Zakon Ukrayiny` «Pro vy`shhu osvitu» [Tekst]/ – Vidomosti Verxovnoyi Rady` (VVR), 2014, № 37-38, st. 2004.

4. Nacional`na strategiyi rozvy`tku osvity` v Ukrayini na 2012-2021 roky` [Tekst]. — [Elektronny`j resurs]. — Rezhy`m dostupu: http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf

5. Kuz`mins`ky`j A.I., Omelyanenko V.L. Pedagogika: Pidruchny`k. – 3-tye vy`d., vy`pr. [Tekst] / A.I. Kuz`mins`ky`j, V.L. Omelyanenko. – K.: Znannya-Pres, 2008. – S. 15.

6. Kurny`shev Yu. Problemy` profesijnogo samorozvy`tku suchasnogo vchy`telya fizy`chnoyi kul`tury` [Tekst] / Yurij Kurny`shev // Problemy` pidgotovky` suchasnogo vchy`telya. –№ 6 (Ch. 1), 2012. – S. 221-226.

7. Omel`yanenko V. Integraciya zmistu dy`scy`plin pry`rodny`cho-naukovogo cy`klu yak umova formuvannya zdorov'yazberigal`noyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv fizy`chnoyi kul`tury` [Tekst] / Volody`my`r Omel`yanenko // Fizy`chne vy`xovannya, sport i kul`tura zdorov'ya u suchasnomu suspil`stvi: zbirny`k naukovy`x pracz`… – № 4 (20), 2012. – S. 97-102.

8. Pavko A. Bolons`ky`j proces v Ukrayini: plyusy` i minusy` [Tekst] / Anatolij Pavko. – Uryadovy`j kur'yer. – 1 bereznya 2011. http://ukurier.gov.ua/uk/articles/bolonskij-proces-v-ukrayini-plyusi-i-minusi/

9. Pedagogy`ka fy`zy`cheskoj kul`turы: uchebny`k dlya stud. vыssh. ucheb. zavedeny`j / [S.D.Neverkovy`ch, T.V.Aronova, A.R.Bajmurzy`n y` dr.]; pod. red.. S.D.Neverkovy`cha. – 2-e uzd., pererab. Y` dop. – M.: Y`zdatel`sky`j centr «Akademy`ya», 2013. – 368 s. (Ser. Bakalavry`at).

10. Ty`moshenko O.V. Teorety`ko-metody`chni zasady` opty`mizaciyi profesijnoyi pidgotovky` vchy`teliv fizy`chnoyi kul`tury` u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax [Tekst]: avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya doktora. ped. nauk : specz. 13.00.04 "Teoriya ta metody`ka profesijnoyi osvity`" / Oleksij Valerijovy`ch Ty`moshenko. — K.: Nacional`ny`j pedagogichny`j universy`tet imeni M.P. Dragomanova, 2009. — [Elektronny`j resurs]. — Rezhy`m dostupu: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?

Наличие словообразовательного минимума в таком пособии, преемственность в изучении словообразования, прежде всего в научном стиле речи, является эффективным условием формирования навыка понимания неизученных слов по их составу.

Выводы. Сказанным определяется необходимость поиска путей совершенствования обучения русскому словообразованию с учётом достижений в области русского языкознания, сопоставительно-типологического описания языков, достижений лингводидактики, психо- и социолингвистики, современного состояния билингвизма. Эффективность работы по словообразованию во многом обеспечивается целенаправленным отбором словообразовательных моделей с учётом критериев частотности, практической необходимости, продуктивности, нормативности, структурной валентности слова, ориентации на последующие этапы обучения, а также системой заданий, направленной на овладение этими моделями. На основе речевого опыта и владения приёмами словообразовательного анализа у студентов развивается языковое чутьё, интуиция, необходимые для понимания вновь встречающихся слов, в том числе терминов, для развития пассивного и потенциального словаря. Обозначенный круг вопросов является предметом наших дальнейших изысканий.

Литература:

1. Агаджанян Н.А., Смирнов В.М. Нормальная физиология / Н.А. Агаджанян, В.М. Смирнов. – М.: «Медицинское информационное агентство», 2012 – 567 с.

2. Милославский И.Г. Вопросы словообразовательного синтеза / И.Г. Милославский. – М.: «Наука», 1980. – 295 с.

***3.** Троценко Б.В., Лугин И.А. Основы общей гистологии / Б.В. Троценко, И.А. Лугин // Учебное пособие. – Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2013. – 230 с.*

4. Ширшов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка. Комплексное описание русской лексики и словообразования / И.А. Ширшов. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство «Русские словари»: ЗАО КПП «Ермак», 2004. – 1022 с.

References:

1. Agadzhanyan N.A., Smyrnov V.M. Normal`naya fyzyologyya / N.A. Agadzhanyan, V.M. Smyrnov. – M.: «Medycynskoe ynformacyonnoe agentstvo», 2012. – 567 p.

2. Myloslavskyj Y.G. Voprosy slovoobrazovatel`nogo synteza / Y.G. Myloslavskyj. – M.: «Nauka»,1980. – 295 p.

3. Trocenko B.V., Lugyn Y.A. Osnovy obshhej gystologyy / B.V. Trocenko, Y.A. Lugyn // Uchebnoe posobye. – Symferopol`: KRP «Yzdatel`stvo «Krymuchpedgyz»,2013. – 230 p.

4. Shyrshov Y.A. Tolkovyj slovoobrazovatel`nyj slovar` russkogo yazyka. Kompleksnoe opysanye russkoj leksyky y slovoobrazovanyya / Y.A. Shyrshov. – M.: OOO «Yzdatel`stvo AST»: OOO «Yzdatel`stvo Astrel`»: OOO «Yzdatel`stvo «Russkye slovary»: ZAO KPP «Ermak», 2004. – 1022 p.

подгруппы. Так, префиксальные глаголы, обозначающие положение тела в пространстве, делятся на глаголы, обозначающие: а) нахождение предмета в непосредственной близости от другого предмета (префикс ***при-**: прилежать*); б) прикрепление к другому предмету(префикс ***при-**: присоединяться*); в) окружение предмета (префикс ***о- (об-, обо-)-**: опоясывать*); г) нахождение предмета на конце другого предмета (префикс ***за-**: заканчивать, замыкаться*, например: *Гребень книзу заканчивается острым выступом - килем*); д) нахождение предмета сверху (префикс ***по-**: покрывать*); е) пересечение (префикс ***пере-**: переплетаться, перекрещиваться, пересекать*). Глаголы, обозначающие различного рода перемещение предмета, подразделяются в зависимости от направления движения, которое указывается префиксом (***в**ливать*, ***вы**талкиваться*, ***из**ливаться*, ***при**текать*, ***при**тягиваться*, ***от**текать*, ***у**летучиваться*, ***рас**сеиваться*, ***с**капливаться*, ***с**ходиться*, ***о**пускаться*, ***нис**ходить*, ***вос**ходить*, ***вс**тряхивать*, ***на**жимать*, ***под**ставлять*, ***за**ворачиваться*, ***о**гибать*, ***об**матывать*, ***до**стигать*, ***про**никать*, ***по**гружаться*, ***пере**носиться*). Аналогичным образом рассматриваются и другие группы префиксальных глаголов.

Работая с указанными глаголами, мы обратили внимание на то, что изучение их происходит эффективнее с опорой не на один глагол, как это часто делается в практике преподавания (напр., глагол *брать* с разными префиксами, глагол *течь* с разными суффиксами и т.п.), а с опорой на группу глаголов, имеющих одинаковое семантическое строение (напр., *течь*, *лить*, *ходить* с префиксом *вы-*, с префиксом *от-* и др.).

В изучении префиксального и префиксально-суффиксального глагольного словообразования мы видим три этапа. Первый этап – наблюдение изучаемых глаголов в контексте (предложение, микротекст); выделение общепонятийных компонентов значения префиксов (напр., префиксы с пространственным, временн***ы***м значениями и т.п.). Анализируя префиксы одного типа значения, преподаватель имеет возможность остановиться на сходстве и различии префиксов, имеющих близкие значения: напр., *по-* и *про-* (временной тип значения), *на-* и *по-* (количественный тип значения). Второй этап – изучение отдельных глаголов с определённым префиксом, когда акцент делается на избирательности префикса по отношению к каждому глаголу. На этом этапе не только сравниваются значения глаголов, но и определяются условия их употребления. На третьем этапе изучаются префиксальные глаголы целой группы мотивирующих глаголов, близких по своей семантике (напр., *шить, резать, лепить, клеить; лежать, стоять, сидеть; жать, давить; лить, сыпать, класть* и т.п.). Следует отметить, что такая система даёт хорошие результаты лишь при сравнительно большом общелитературном лексическом запасе и потому её можно рекомендовать для работы со студентами, для которых русский язык является не иностранным, а неродным.

На кафедре русского языка Крымского государственного медицинского университета имени С. И. Георгиевского подготовлен и введён в учебный процесс ряд материалов по обучению словообразованию, учитывающих внутриязыковую и межъязыковую интерференцию при изучении данного раздела языкознания (случаи типа *Спереди пищевод прилежит *на трахее; Лимфа оттекает * с лимфатических сосудов* и т.п.), однако задача создания специального учебного пособия, в котором работа по словообразованию сопутствовала бы изучению категорий языка на всех уровнях, пока не решена.

Педагогика

УДК:378.4:61(07)

кандидат медицинских наук, доцент Лугин Игорь Анатольевич;
старший преподаватель Фильцова Марина Сергеевна
Крымский государственный медицинский университет
имени С. И. Георгиевского (г. Симферополь)

МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОГОВОРЯЩИМ СТУДЕНТАМ

Анотація. У статті дається теоретичне обгрунтування необхідності навчання іншомовних студентів-медиків російському словотвору у взаємозв'язку з усіма рівнями мови. Підкреслюється, що важливість словотвору в практичному оволодінні російською мовою зумовлює необхідність використання всіх видів навчальних занять для організації цілеспрямованої теоретичної та практичної роботи студентів над словотвором протягом усього періоду навчання у вузі.

Ключові слова: російська мова як нерідна, префіксальний словотвір, системність навчання.

Аннотация. В статье даётся теоретическое обоснование необходимости обучения иноговорящих студентов-медиков русскому словообразованию во взаимосвязи со всеми уровнями языка. Подчёркивается, что важность словообразования в практическом овладении русским языком предопределяет необходимость использования всех видов учебных занятий для организации целенаправленной теоретической и практической работы студентов над словообразованием в течение всего периода обучения в вузе.

Ключевые слова: русский язык как неродной, префиксальное словообразование, системность обучения.

Annotation. The paper is a theoretical justification for the need for training foreign medical students Russian word formation in conjunction with all levels of language. The importance of word-formation in the practical mastery of the Russian language determines the need for the use of all types of training sessions for organization of theoretical and practical work of students on word formation during the entire period of study at the university.

Key words: Russian as a second language, prefixed word formation, systematic training.

Введение. Методика обучения иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, находится в непосредственной зависимости от степени изученности языковых явлений, от наличия / отсутствия системы в самом языковом материале, составляющем предмет обучения. Учебный материал, представленный в определённой системе, позволяет находить более эффективные и интенсивные способы обучения языку.

На словообразовательном уровне языка часть лексики представлена определённым образом организованной с помощью словообразовательных морфем – префиксов, суффиксов, а также с помощью производящих основ. Именно поэтому при обучении русскому языку как иностранному / как неродному изучение словообразования разных частей речи рассматривается как источник пополнения лексического запаса учащихся, а эффективность

подобного способа объясняется наличием систематизированного учебного материала. Следует отметить тесную связь словообразования с лексикой и грамматикой, что представляется для методики особенно важным, ибо «значение того или иного слова во многих случаях может быть раскрыто именно с помощью словообразовательных средств, и в то же время понимание словообразовательной структуры способствует осознанию грамматической формы слова» [1, с. 35].

Изучение словообразовательных отношений, усвоение продуктивных моделей связывается прежде всего с рецептивной речевой деятельностью - в частности, с пониманием неизученного слова, в первую очередь при чтении. При этом, однако, нельзя забывать о тех возможностях, которые открывает обучение словообразованию в плане репродукции. При изучении словообразовательных моделей создаются дополнительные логические и образные опоры, что способствует более быстрому извлечению из памяти нужного слова. Напротив, незнание семантики производных слов является одним из препятствий при восприятии речи, а отсутствие производной лексики в словарном запасе студентов тормозит их речь при порождении высказывания.

Названные проблемы достаточно полно изучены и описаны применительно к иноговорящим учащимся, владеющим русским языком в объёме сертификационных уровней В1 и частично В2. Однако значительное увеличение числа учащихся из республик бывшего СССР (Узбекистан, Азербайджан, Туркменистан), изучавших русский язык в иной, нежели собственно иностранцы, системе, возвращают этим вопросам прежнюю актуальность – об этом свидетельствуют многочисленные ошибки в сфере префиксального и суффиксального словообразования, в первую очередь глагольного. Следует подчеркнуть, что за годы учебы в медицинском вузе названные студенты должны овладеть русским языком прежде всего как языком специальности, и это заставляет по-новому задумываться об отборе материала и его презентации с учётом типологической неоднородности родного и изучаемого (русского) языка. Типологическая неоднородность особенно проявляется именно в словообразовании. Так, в узбекском языке (агглютинативном) структура слова является прозрачной, легко поддаётся анализу, в то время как в русском (флективном) языке морфемы в структуре слова так тесно спаяны между собой, что одна без другой часто не имеют полнозначного лексического и грамматического значения. Большие расхождения наблюдаются и в определении самой сущности аффиксов русского и узбекского языков. Из сказанного можно сделать вывод, что трудности, возникающие при изучении русского словообразования, двоякой природы: они связаны не только со спецификой словообразовательной системы русского языка, но и с интерферирующим влиянием родного языка. На основании этого мы принимаем как гипотезу следующий тезис: если при обучении русскому словообразованию в национальных группах будут учтены внутриязыковые и межъязыковые трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении русского языка как неродного, если работа по словообразованию будет построена от слова к словосочетанию, от него к предложению и далее к тексту, то знания по русскому словообразованию будут глубокими и прочными, поскольку такой отбор, организация и презентация материала в учебных целях способствуют, во-первых,

пониманию студентами языка как системы и словообразования как особой его подсистемы, имеющей непосредственный выход в другие уровни языка; во-вторых, видению материала с проекцией на конкретный тюркоязычный регион; в-третьих, осознанному пониманию производной лексики и употреблению её в спонтанной речи, совершенствованию культуры русской речи. Подчеркнём при этом, что сопоставление явлений двух языков должно быть скрытым, а работа по словообразованию, обеспечивающая планомерное обогащение лексического запаса студентов национальных групп и способствующая более глубокому пониманию явлений языка, не может быть ограничена тем количеством часов, которое отводится по учебному плану. В зависимости от этапа обучения работа по словообразованию выступает в той или иной форме и служит реализации конкретных целей и задач курса русского языка на данном этапе. Кроме того, мы считаем необходимым обучать русскому словообразованию во взаимосвязи со всеми уровнями языка и всеми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письменная речь).

Особую трудность в обучении в силу своей распространённости в языке представляют префиксальные глаголы, чрезвычайно употребительные в научном стиле речи. Так, даже на коротком поле одного параграфа учебника нам встретилось 109 префиксальных глагольных форм и лишь 14 суффиксальных [2, с. 39 - 45]. Круг префиксальных глаголов в научном стиле речи постоянно расширяется и обновляется. Ср., например: *1) На одном полюсе бластулы бластодерма начинает* ***впячиваться****. 2) Хрящ* ***омелевает****, клетки его сморщиваются и погибают. 3) Петли* ***заякориваются*** *основаниями во внутриядерных нехроматиновых белковых структурах.* Всё это приводит к возникновению у студентов, обучавшихся в национальных школах и не владеющих основами русского научного стиля речи, серьёзных трудностей при чтении литературы по специальности и подготовке собственных монологических высказываний по рассматриваемым вопросам.

Формулировка цели статьи. В свете изложенного цель исследования может быть сформулирована следующим образом: выделить префиксальные и префиксально-суффиксальные модели глагольного словообразования, используемые в научном стиле речи (учебно-профессиональная и научно-профессиональная сферы общения); определить круг наиболее продуктивных словообразовательных моделей с целью их изучения в группах студентов-медиков, для которых русский язык является неродным; выявить оптимальные пути развития речи студентов и обогащения её производными названных словообразовательных моделей.

Изложение основного материала статьи. Для решения поставленной задачи нами были использованы следующие методы исследования: сопоставительный (выявление основных трудностей усвоения русского словообразования студентами-узбеками и на основе этого прогнозирование типичных ошибок, определение причин их возникновения); наблюдение за речью студентов-билингвов; анализ текстов вузовских учебников по биологии, химии, гистологии, физиологии. В результате мы пришли к выводу о том, что в научном стиле речи употребляются префиксальные глаголы, обозначающие: 1) положение или перемещение тела в пространстве; 2) изменение количества или качества предмета; 3) степень охвата предмета действием; 4) моменты (фазы) действия. Каждая из названных групп включает в себя более мелкие