

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

3'2016

Тернопіль

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2016. – № 3. – 224 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 27 вересня 2016 року (протокол №3)

Головний редактор *Григорій Терещук* — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора *Володимир Чайка* — доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор

Віра Поліщук — доктор педагогічних наук, професор

Галина Мешко — доктор педагогічних наук, професор

Бердн Меєр — доктор педагогічних наук, професор (Німеччина)

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: **Лідія Григорчук**

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

Ministry of education and science, youth and sports of Ukraine
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Scientific Issues

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University

Section: pedagogy

3'2016

Ternopil

ББК 74
Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.
Series: pedagogy. – 2016. – № 3. – 224 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
from 27 of September 2016 (record of proceedings №3)

Journal Editor **Gregory Tereshchuk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Subeditor **Volodymyr Chaika**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial board:

Iryna Zadorozhna, Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)
Volodymyr Kravets, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Meyer Berdn, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Germany)
Halyna Meshko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Liliya Morska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Bohuslav Petrulevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)
Vira Polishchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Myroslav Freiman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)
Stanislava Freiman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)
Olexandra Yankovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Literary editor: Candidate of Historical Sciences, Assistant-Professor **Petro Hutsal**

Computer imposition: **Lidiia Hryhorchuk**

Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

© Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2016

Збірник – наукове фахове видання
(затверджено наказом МОН України
№ 1021 від 07.10.2015 р.)

*Edition is included in the list of **scientific professional publications** of Ukraine
by the Ministry of Education and Science of Ukraine (# 1021 of 07.10.2015)*

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р, видане
Міністерством юстиції України 26.10.09.*

*Certificate of registration KB №15881-4353p issued
by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 26.10.09.*

*Електронну версію журналу включено до
Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*

*The electronic version of the journal is included in the database
of **Vernadsky National Library of Ukraine***

*Збірник зареєстровано в міжнародних
каталогах періодичних видань та базах даних:*

*The journal is registered in the **International
catalogs, periodicals and databases:***

***PIHC** (договір № 454-07/2014 від 23.07.2014 р.)
Scientometric Database of Russian Science Citation Index
(agreement #454-07/2014 July 23, 2014)*

CiteFactor

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Google Scholar

Index Copernicus

The Journals Impact Factor (JIF)

Open Academic Journals Index (OAJI)

OpenAIRE

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Researchbib Journal Index and Archive (ResearchBib)

Scientific Indexing Services (SIS)

Universal Impact Factor

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.521:378(477.43/.44)«18-19»

Т. П. ЗУЗЯК

zuzyak@ukr.net

кандидат мистецтвознавства, доцент,

Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В ДУХОВНИХ УЧИТЕЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ ПОДІЛЛЯ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Проаналізовано основні аспекти підготовки вчителів в духовних вчительських школах Поділля в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. На основі архівних та літературних джерел простежено історію становлення духовних вчительських шкіл. Розглянуто організацію навчально-виховного процесу та відзначено роль і значення приватної ініціативи у розвитку вчительських шкіл Поділля та в історії становлення вітчизняної педагогічної системи. Вказано на високий рівень виконання церквою навчально-виховних та інших функцій в духовному житті в зазначений період. Доведено, що в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. другокласні вчительські школи та Вінницька церковно-вчительська школа стали провідними закладами освіти в професійній підготовці вчителів у Подільському краї, що духовні вчительські школи були взірцем парафіяльного шкільного життя в Подільській єпархії.

Ключові слова: духовна вчительська школа, Вінницька церковно-вчительська школа, освітня діяльність, педагогічний клас.

Т. П. ЗУЗЯК

zuzyak@ukr.net

кандидат искусствоведения, доцент,

Винницкий государственный педагогический университет им. М. Коцюбинского

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В ДУХОВНЫХ УЧИТЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ ПОДОЛЬЯ (КОНЕЦ ХІХ – НАЧАЛО ХХ ВЕКА)

Проанализированы основные аспекты подготовки учителя в духовных учительских школах Подолья в конце ХІХ – начале ХХ века. На основе архивных и литературных источников прослежена история становления духовных учительских школ. Рассмотрена организация учебно-воспитательного процесса, подчеркнуты роль и значение частной инициативы в развитии учительских школ Подолья и в истории становления отечественной педагогической системы. Указано на высокий уровень выполнения церковью учебно-воспитательных и других функций в духовной жизни в указанный период. Доказано, что в конце ХІХ – начале ХХ в. второклассные церковно-приходские школы и Винницкая церковно-учительская школа стали ведущими учебными заведениями в профессиональной подготовке учителей на Подолье, что духовные учительские школы были образцом церковно-школьной жизни в Подольской епархии.

Ключевые слова: духовная учительская школа, Винницкая церковно-учительская школа, образовательная деятельность, педагогический класс.

T. ZUZIAK

zuzyak@ukr.net

Candidate of Art Criticism, Associate Professor,

Vinnitsia M. Kotsiubynskyyi State Pedagogical University

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**TEACHER TRAINING IN CHURCH SCHOOLS OF PODILLIA (END OF XIX –
BEG. OF XX CENTURIES)**

The study is based on the analysis of main aspects of teacher training in church teachers' schools of PODILLIA at the end of XIX – beg. of XX century. The history of the formation of church teachers' schools of Podillia was traced on the basis of archival and literary sources. The educational process was considered and the role and importance of private initiative in the development of teachers' schools of Podillia and in the history of the national educational system were underlined. Significance of the church in different spheres of life in the history of the Ukrainian people was emphasized. It was proved that in the late XIX – early XX centuries the second-class parish schools and Vinnytsia church school became the leading educational institutions in the training of teachers of Podillia. The church teachers' schools were a model of church-school life of Podillia diocese.

Keywords: *second-class teachers' school, Vinnytsia church-teachers' school, educational activities, Leontovich, teaching class.*

Вивчення та аналіз літературних джерел, архівних матеріалів дозволяє стверджувати, що у підготовці вчителів в Поділлі кінця XIX – початку XX ст. важливу роль відіграли учительські духовні школи. Вони, зазвичай, були спрямовані на те, аби здійснювати підготовку вчителя по-новому, на засадах релігійності та високого педагогічного мистецтва. Випускники учительських шкіл мали право викладати в однокласних та двокласних парафіяльних школах та школах грамоти. Вінницька церковно-вчительська школа, зокрема, була уособленням високого типу церковнопарафіяльної освіти, мала суто педагогічне призначення: підготовку вчителів та вчительок для початкових училищ усіх розрядів.

Проблема підготовки вчителя в духовних учительських школах Поділля в кінці XIX – на початку XX ст. малодосліджена у філософських, історичних, педагогічних роботах. Цілісне уявлення про учительські духовні школи та їх важливу роль у розвитку педагогічної освіти Поділля дають змогу сформувати видання та архівні документи царської Росії. Джерельною базою нашого дослідження слугували матеріали Державного архіву Вінницької області (ДАВО). Серед сучасних дослідників з історії освіти в Україні відзначимо В. Перерву, І. Сесака, А. Лисого, В. Колесник, праці яких використано.

Метою статті є висвітлення історії та основних аспектів підготовки вчителя в духовних учительських школах Поділля в кінці XIX – на початку XX ст.

Виникнення другокласних церковнопарафіяльних шкіл на Поділлі розпочалась в 1896 р. [13, с. 170]. У ці школи зараховувались найкращі учні однокласних шкіл і, провчившись там три роки, складали іспит на звання вчителя та займали вчительські посади в церковних школах. Впродовж 1896 р. відкрились другокласні церковнопарафіяльні школи в с. Чорнокозинці Кам'янецького повіту, м. Жванчик Ушицького повіту, с. Велика-Мечетна Балтського повіту, с. Чуків Брацлавського повіту [17, с. 1111; 16, с. 955; 10, арк. 23].

У листопаді 1896 р. Вінницька двокласна школа була перетворена в другокласну з ремісничим (столярною та токарною майстернями) та сільськогосподарським (садівництва та городництва) відділеннями [9, арк. 17; 33, с. 247]. У 1899 р. при ній були організовані педагогічні курси. Про цей факт свідчить прохання призначити слухачкою педагогічних курсів при школі Дарки Лесик, яка закінчила Вінницьке міське двокласне училище [9, арк. 16]. У 1900 р. на базі школи розпочали роботу постійні вчительські курси з дворічним терміном навчання. Для завідування курсами й організації на них навчальних занять були запрошені «особливий» завідуючий-законовчитель та два «особливі вчителі». Також при курсах засновано 30 стипендій для найбільш бідних слухачів [23, с. 154]. Варто акцентувати на тому, що вчительські курси мали замінити собою відкриття вчительської школи в Подільській єпархії, хоча вже давно існувала потреба здійснення належної професійної підготовки вчителів.

На початок 1898 р. на Поділлі було відкрито 8 другокласних церковнопарафіяльних шкіл, в яких навчалися 516 вихованців, не враховуючи дітей в зразкових школах грамоти [20, с. 1153]. Така невелика кількість закладів, що готували вчителів, була недостатньою для забезпечення педагогічними кадрами Подільську єпархію. Лише одна Чорнокозинська школа Кам'янецького повіту, зокрема, мала забезпечувати 100 однокласних церковнопарафіяльних шкіл, 40 шкіл грамоти та 6 спеціальних жіночих церковних шкіл [19, с. 725].

У підготовці вчителів в Поділлі багато користі принесли місцеві братства і попечительства. Так, попечительниця Чернятинської другокласної школи М. Львова прийняла на повне забезпечення в якості стипендіатів 5 найбільш вихованців [21, с. 1196–1197]. В 1899 р. була започаткована спілка допомоги учням в Сутиській другокласній школі. При інших другокласних школах, наприклад, при Вінницькій і Чорнокозинецькій, були затверджені повітові стипендії для бідних вихованців. В м. Ольгополі організовано «Православне братство любителів духовної освіти» з метою поширення народної освіти в дусі православн'я. При Чернятинській другокласній школі організовано «Шкільне попечительство», яке надавало допомогу бідним учням [24, с. 674].

Відомі випадки закриття і перетворення другокласних шкіл. Так, Подільська єпархіальна училищна рада у лютому 1901 р. звернулася до Вінницької повітової ради з проханням запропонувати проект заходів щодо виконання постанови Училищної ради при Синоді РПУ про перетворення Вінницької другокласної школи на початку нового навчального року в двокласну церковнопарафіальну школу. Архівні документи цього періоду свідчать, що в 1901 р. Вінницьку другокласну школу закінчили 10 осіб, причому тільки 7 вихованців були визнані здібними до самостійного виконання вчительських обов'язків, 2 – нездібними до такої праці, а один учень залишений на повторний курс як такий, що не виконав навчального плану [7, арк. 95–96 зв., 102]. Причиною перетворення школи міг слугувати рапорт завідувача Вінницької другокласної школи священика Д. Акатнова про нестачу засобів існування і необхідність додаткових витрат на утримання другокласної школи [7, арк. 3, 9]. Крім цього, можна припустити, що школа не досягала своєї мети – належної підготовки вчителів для церковнопарафіальних шкіл [22, с. 494].

У Вінниці відкриття церковно-вчительської школи стало результатом ініціативи спостерігача шкіл Подільської єпархії, священика В. Павлинова. 19 березня 1902 р. Подільська єпархіальна училищна рада звернулася із відповідним листом до Училищної ради Синоду з пропозицією та обґрунтуванням про необхідність відкриття школи саме у Вінниці й для цього використати приміщення двокласної школи [15, с. 447–448]. Зауважимо, що це було не перше звернення з Поділля до цього органу, зокрема, зберігся текст звернення у 1898 р. [6, арк. 248]. Ще у 1897 р. в «Подільських єпархіальних відомостях» була надрукована стаття про нагальну необхідність відкриття спеціальної вчительської школи з призначенням готувати вчителів в церковнопарафіальні школи Поділля. Було зроблено припущення про можливість відкриття педагогічного закладу на базі Вінницької другокласної школи [18, с. 1192].

Згідно з визначенням Синоду у 1902–1903 рр. у Вінниці відкрився перший клас церковно-вчительської школи, в яку зараховувались на навчання особи віком 15–17 років, котрі закінчили другокласні школи або інші навчальні заклади, курс яких був не нижчим другокласної школи [25, с. 462]. Вступники, які подавали свідоцтво про бідність, але відзначились гарними успіхами, звільнялись від третього, почасти другого і третього грошових внесків за рахунок стипендіальних сум, згідно з постановою ради школи – за умови обов'язкової служби після закінчення закладу не менше 5 років у другокласній учительській або церковнопарафіальній школі [27, с. 396].

При вступі у Вінницьку церковно-вчительську школу учні, які представили свідоцтва про успішне закінчення курсу другокласної школи зі званням учителя школи грамоти, мали скласти «перевірочний» іспит. Предмети для нього призначались наступні: Закон Божий, церковний спів, гра на скрипці, слов'янська мова, російська мова, арифметика з геометричним кресленням і землеробство. Знання з дидактики та методик усіх інших предметів остаточно визначались на загальній заключній бесіді. Усному «перевірочному» іспиту передували два письмових: твір і письмова задача з арифметики та геометрії. Особам, які закінчили інші навчальні заклади, курс яких не нижче курсу другокласної школи (наприклад, 4-класні училища), піддавались повному іспиту з програм другокласних шкіл, для чого додатково призначались іспити з вітчизняної історії, географії, відомості про предмети і явища природи, методика, дидактика та гігієна [34, с. 85–86].

Аналіз певної системи професійного добору на опанування вчительською професією дозволяє стверджувати, що саме в Поділлі, зокрема Вінниці, на початку ХХ ст. склалися стійкі традиції здійснення зарахування абітурієнтів, придатних до роботи з дітьми. Претенденти мали володіти достатнім рівнем освіти, бути всебічно розвинутими, здатними передати досвід тощо. З цією метою навіть використовувались перевірочні методики на професійну гнучкість, на бажання стати

вчителем, проводилися тести й опитування. Можна вважати, що педагогічна освіта в Поділлі в розглядуваний історичний період була передовою у професійному доборі на здобуття вчительських посад, а звідси – випускники педагогічних закладів регіону вирізнялися високим професіоналізмом, майстерністю, творчістю серед колег з інших подібних освітніх установ України.

Завідувач школою отець П. Погорилко обирав для викладання вчителів, які вміли творчо працювати. Сам він мав три дипломи про освіту, при цьому тривалий час був звичайним сільським священиком. Так, учитель малювання О. Пшеничников безкоштовно займався з 25 найбільш талановитими учнями. Впродовж 1909–1910 рр. директором Вінницької церковно-вчительської школи був отець В. Янса – випускник Санкт-Петербурзької духовної академії, вчителем словесності тут працював кандидат богослов'я М. Веретенников, вчителем церковної та російської історії й географії – О. Дитятін, вчителем математики та природознавства – агроном А. Хребтов, вчителем співу та музики – І. Цимбал, вчителем гігієни – ординатор Вінницької окружної лікарні П. Бодянский, вчителем сільського господарства – М. Корякін [15, с. 143, 451].

Цікавою є організація навчально-виховного процесу цього закладу. Згідно з твердженням В. Перерви, в школі викладали 24 дисципліни – значно більше, ніж вимагала програма: Святе Письмо Нового Завіту, Святе Письмо Старого Завіту, християнське віровчення, християнську мораль, дидактику, педагогіку, церковний спів, церковнослов'янську мову, словесність, церковну історію, історію Росії, географію, арифметику, алгебру, геометрію, фізику, хімію, ботаніку, зоологію, гігієну, креслення та малювання, основи сільського господарства, писали твори та давали практичні уроки (також як окремі предмети) [15, с. 452]. Основними підручниками та посібниками з дидактики, педагогіки та методики викладання для учнів другокласних шкіл та Вінницької церковно-вчительської школи слугували праці: А. Анастасієва «Народна школа», В. Архангельського «Методика навчальних предметів початкової школи», К. Єльніцького «Педагогічна хрестоматія», «Російські педагоги другої половини XIX ст.», «Загальна педагогіка», «Шкільне навчання (дидактика)», Л. Кельнера «Думки про шкільне та домашнє виховання», М. Куплетського «Записки з теорії релігійного виховання», О. Мальцева «Основи педагогіки», С. Миропольського «Підручник дидактики» (Вип. 1 – «Загальна дидактика» та Вип. 2 – «Практична методика предметів навчання в початковій школі»), «Думки про виховання і навчання», І. Скворцова «Записки з педагогіки», А. Сосновського «Методика предметів навчання в початковій школі», Д. Тихомирова «Чому і як вчать на уроках рідної мови в початковій школі. Методика навчання грамоті» [11, арк. 106].

Керівництво школи запрошувало нових викладачів. Одним із них був М. Озерянский, який навчав учнів садівництва, городництва, бджільництва, шовківництва. Також викладали такі предмети, як основи економіки та соціологія. У 1908 р. у школі навчалися 63 учні, а в 1914 р. їх налічувалось вже 90 [15, с. 452]. У Вінницькій церковно-вчительській школі була найбільша бібліотека для вчителів церковнопарафіяльних шкіл, її фонд налічував 2400 примірників [30, с. 448].

Статистичні дані, використані В. Перервою, дають підстави констатувати: у Вінницькій церковно-вчительській школі ґрунтовно здійснювалася педагогічна підготовка майбутніх учителів. Хоча відомостей про кількість годин на навчальні предмети не збереглося, але наявність як окремих предметів – педагогіки та дидактики, а також християнської моралі свідчить про усвідомлення керівництвом шкіл важливості педагогіки як науки. Разом з тим посилена увага в професійній підготовці майбутніх учителів зверталася на практичну складову – невід'ємну в системі здобуття вчительського фаху.

Викладачі школи вели активну просвітницьку роботу. Так, у 1905 р. були організовані публічні читання рефератів на релігійні та історичні теми, літературно-вокальні заходи та духовні концерти. Літературні читання та концерти влаштовувались у Вінницькому народному домі для учнів церковнопарафіяльних шкіл та мешканців міста. На одному з таких вечорів, зокрема, грав та співав сліпий бандурист з Чернігівської губернії; він виконав декілька історичних пісень та дум про неволю та невольників. У дискусії щодо запропонованих рефератів брали участь і вели жваві обговорення всі бажаючі. Впродовж Великого посту учнівський хор церковно-вчительської школи під орудою вчителя Є. Молчанова виконував духовні концерти. На них вінницька публіка мала можливість ознайомитись з кращими творами українських та зарубіжних духовних композиторів. До репертуару хорового колективу входили «Святий Боже» Д. Бортнянського, композиції з творів П. Чайковського,

Б. Лятошинського, М. Римського-Корсакова, М. Веделя, М. Березовського [28, с. 472]. У 1910–1911 рр. при Вінницькій церковно-вчительській школі були організовані короткотермінові педагогічні курси із вивчення Закону Божого та співу, в яких взяли участь 173 вчителів Подільської єпархії [31, с. 896]. Також з метою практичної підготовки вчителів діяла двокласна зразкова школа [5, арк. 1].

Участь майбутніх учителів у концертній та публічній діяльності мало двояке завдання: з одного боку – це важливий компонент професійної підготовки, бо публічні виступи формували здатність триматися впевнено перед аудиторією, володіти невербальними засобами комунікації – мімікою, жестами, пантомімікою; хорова робота сприяла постановці голосу, вдосконаленню техніки звучання, відточувала інтонацію та виразність мовлення вчителя, володіння гармонією звукоутворення. З іншого боку, педагогічні школи ставали осередками просвітництва дорослого населення, вели значну культурно-освітню роботу серед містян та селян, демонструючи, що школа та робітничі й селянські верстви мають спільні завдання – виховання законослухняного громадянина, здатного співіснувати в соціумі, дотримуватися правил звичаєвої моралі, властивих українцям на початку ХХ ст.

У Подільській єпархії діяли також жіночі другокласні школи Подільської єпархії. Для прикладу, 17 листопада 1902 р. відбулось перетворення Немирівського жіночого монастирського училища в другокласну церковнопарафіяльну школу [26, с. 164]. За відгуками, жіночі другокласні школи були більш впорядкованими порівняно з чоловічими з огляду на виховний та навчальний процес. Тому постало питання про однакову кількість шкіл, зокрема можливість перетворення чоловічих шкіл у жіночі. В циркулярі обер-прокурора Синоду К. Подбедоносцева єпархіальним училищним радам від 13 травня 1905 р. йшлося: «Було би корисним мати значну кількість жіночих шкіл в педагогічному відношенні, так як вчительки можуть ближче «стояти» до дітей і мати на них більший виховний вплив, ...аби в початковій школі було більше вчительок» [1, арк. 11].

На педагогічних радах другокласних шкіл Подільської єпархії постійно розглядалися питання про зміни та вдосконалення діючих програм, зокрема в Немирівській жіночій та Чуківській чоловічій другокласних школах. В протоколах зазначено, що програма з теорії словесності страждала від недоліків літературних зразків, а для учнів другокласних шкіл дуже важливі практичні уроки зі співу в зразковій школі. Програма з дидактики потребувала доповнення елементарної теорії психології дитячої душі. Також пропонувалось задля досконалого опанування предметів розподілити на 4 роки вивчення, наприклад, дидактики у поєднанні з методикою та педагогічною практикою [12, арк. 155, 160 зв.].

Зі щорічних звітів центральної і місцевої церковно-шкільної інспекції дізнаємось, що в учительських школах важливе значення надавали вивченню церковного співу, де учні знайомились з елементами теорії музики і співу, основами регентського мистецтва, правилами влаштування співочих церковних хорів. Для покращення викладання співу в школи запрошувались професійні вчителі, які володіли інструментом, нотною грамотою, диригуванням, вміли на належному рівні займатись з вихованцями співом. Зокрема, в період з 1889 по 1902 рр., після закінчення у 1899 р. Подільської духовної семінарії, М. Леонтович – відомий український композитор, громадський діяч і педагог працював викладачем співу, арифметики та географії в Чуківській другокласній школі. З перших днів роботи він узявся за організацію шкільного хору, створив оркестр, за власні кошти купив відсутні інструменти, а старовинні українські пісні записував від жителів Чукова та навколишніх сіл. Зіпсувавши службові стосунки з директором школи, М. Леонтович переїхав у Тиврів, а у 1902 р. – до Вінниці, де обійняв посаду вчителя церковно-вчительської школи [14, с. 151].

Важливим складником освітньої діяльності вчительських шкіл Поділля в розглядувальний період стала мовно-мовленєва підготовка майбутніх учителів. У 1907 р. Синод дозволив уведення до навчального плану «малоруської», тобто української мови (граматики) у Вінницькій церковно-вчительській школі та другокласних школах Подільської єпархії в позакласний час і за місцеві кошти [29, с. 1015].

Висувалися високі вимоги до професійності викладачів учительських шкіл. Так, рада Степашківської другокласної школи Гайсинського повіту в 1906 р. через газету «Подолія» оголошувала вакантними вчительські посади із призначенням дати пробного уроку. Після проведення таких уроків у всіх трьох відділеннях та у присутності членів ради школи і

повітового спостерігача документи обраної кандидатури на посаду вчителя представляли в Подільську єпархіальну училищну раду для затвердження. Не завжди єпархіальна училищна рада погоджувалась з вибором ради другокласної школи. Як свідчать архівні документи, зокрема, випускниці Тульчинського єпархіального училища В. Олесницькій, яка претендувала на посаду вчителя зразкової школи при Степашківській другокласній школі, було відмовлено, мотивуючи тим, що жінку для чоловічої другокласної школи затверджувати недоцільно [1, арк. 38–38 зв., 40–41 зв.].

Щодо тривалості служби вчителя на одному місці, то, якщо він задовольняв керівництво, залишався на службі у тій же школі, яка давала повний заробіток для існування. Але таких шкіл в Подільській єпархії було дуже мало. Внаслідок цього вчителі залишались на одному місці не більше 1–2 років, хоча були й такі, які працювали в одній школі 15 і 20 років. За відсутності професійного вчителя (це часто-густо було в Поділлі на початку XX ст.) їхні обов'язки в школі виконували священики, диякони та псаломщики [35, с. 21–22].

З кожним роком професійні вимоги до викладачів другокласних шкіл збільшувались. Вже у 1912 р., після оголошення в газеті «Подолія», одночасні конкурсні пробні уроки відбувались в Кам'янець-Подільській другокласній школі. Після їх проведення відбувалось обговорення кожного кандидата на вакантну посаду вчителя та обрання голосуванням більшістю голосів. Про це складався відповідний акт, який передавався в училищну раду для остаточного рішення. Такий же порядок був, якщо вакансії були відкриті впродовж року [2, арк. 23–23 зв.].

Цей факт свідчить про надзвичайно високі вимоги до професійної підготовки вчителя в духовних закладах освіти Поділля початку XX ст., а саме: володіння методикою викладання предметів у початковій школі, бездоганне знання свого предмета, вміння організувати зворотній зв'язок з учнями, володіння педагогічною технікою. Складається враження, що ці вимоги надто завищені, проте належний рівень учителя був зумовлений зростаючими потребами в освіті населення Подільського краю в зв'язку з розвитком виробництва, сільського господарства й промисловості. І це усвідомлювали керівництво церковні очільники та громадськість губернії. Тому вчитель у Поділлі був поставлений на високий суспільний щабель.

Аналіз літературних та архівних джерел свідчить, що в кінці XIX – на початку XX ст. особливістю педагогічної освіти Поділля було те, що головними кандидатами на вчительські звання ставали випускники другокласних шкіл, хоча ці школи й не давали достатніх педагогічних знань, та Вінницької церковно-вчительської школи. Підтвердженням цього є чимало архівних документів, в яких мова йде, наприклад, про те, що в Степашківській другокласній школі у 1904 р. закінчили школу 20 осіб, з яких 17 були призначені на вчительські посади, в 1905 р. – 13 осіб, з яких жодного не призначено на вчительські посади, в 1908 р. із 10 осіб тільки 4 призначені на вчительські посади, а в 1910 р. із 9 осіб призначені на вчительські посади лише троє [3, арк. 1, 2, 3, 5, 16, 10, 11]. У 1913 р. в Сутиську школу закінчили 17 осіб, з них тільки 3 призначені на вчительські посади [8, арк. 373]. Також підтвердженням неналежного професійного та загального педагогічного рівня випускників другокласних учительських шкіл є відгук завідувача Вінницької церковно-вчительської школи про недостатність знань учнів другокласних шкіл єпархії на вступних іспитах у цю школу, в якому він зазначає: «Виявлені недостатні знання (крім Степашківської другокласної школи). Недостатня грамотність на диктанті, бо незадовільні бали отримали абітурієнти з Велико-Мечетнянської школи всі 3, з Сутиської з 6 – 4 вихованці, з Жолобянської з 7 – 2 вихованці, з Майдано-Трепівської з 4 – 1 вихованець. Усні відповіді з російської мови були задовільними, з церковнослов'янської мови незадовільні бали були виставлені учням Чуківської, Сутиської, Ольгопільської, Жолобянської, та Степашківської шкіл. Знання з арифметики були посередніми в усіх вихованців, хоча незадовільними балами були відзначені учні з Велико-Мечетнянської школи – 1, з Сутиської – 3, з Майдано-Трепівської – 2, з Чуківської – 1, з Жолобянської – 1, з Ольгопільської – 1» [4, арк. 96–96 зв.]. Крім цього, незадовільне матеріальне становище сільських учителів теж відбилось на бажання випускників обіймати вчительські посади [8, арк. 243–243 зв., 244].

У 1912 р. в Поділлі виникла гостра необхідність перетворення другокласних шкіл у школи вищого типу за рахунок запровадження однорічних педагогічних класів. У додатковий клас зараховувались учні без іспитів, які закінчили успішно в тому ж році курс другокласної школи, й ті, які закінчили раніше. Для зарахування вимагався обов'язково відгук від керівництва чи приходського священика. Для отримання вчительського звання абітурієнти

мали витримати установлений іспит на звання вчителя на основі діючих з цього предмета правил. [2, арк. 29–29 зв., 30].

Згідно із статистичними архівними даними в кінці 1913–1914 навчального року в 13 другокласних школах Подільської єпархії налічувалось 912 учнів, з них 312 дівчат та 600 хлопців. Зауважимо, що в цей час існували 4 жіночі школи: Немирівська, Чорнокозинецька, Кам'янець-Подільська та Ольгопільська [4, арк. 1, 3-3 зв.]. Педагогічні класи діяли при Немирівській школі – 19 вихованок, Кам'янець-Подільській – 19 вихованок, Забужанській – 32 вихованки, Майдано-Трепівській – 11 осіб. Вінницька церковно-вчительська школа налічувала 85 учнів. Серед учительського персоналу другокласних шкіл із середньою освітою працювали 22 вчителі, зі спеціальним педагогічним – лише 15, зі свідоцтвом на звання вчителя початкового училища – 2. Серед них були 7 учителів співу, 2 рукоділля, 5 ремесел та 1 сільського господарства. 190 учнів (129 хлопців та 61 дівчина) закінчили другокласні школи в 1914 р. і лише 50 з них були призначені на вчительські посади (22 дівчини та 28 хлопців). Вінницьку церковно-вчительську школу закінчили 20 вихованців і жоден з них не був призначений на вчительську посаду [32, с. 1248].

Таким чином, в умовах відсутності педагогічної освіти в Поділлі в кінці XIX – на початку XX ст. вчительські духовні школи стали провідними закладами освіти в професійній підготовці вчителів у регіоні. Головним завданням цих шкіл була належна професійна підготовка педагогічних кадрів для шкіл грамоти та однокласних церковнопарафіяльних шкіл. Вінницька церковно-вчительська школа була за своїм призначенням вищою народною школою в єпархії. Разом з тим таких навчальних закладів в Подільській єпархії було недостатньо. Суспільно-економічне життя регіону означеного історичного періоду вимагало більш професійного й педагогічно спрямованого наставника-вчителя і це, відповідно, потребувало відкриття нових закладів, що здійснювали би підготовку педагогічних працівників, і мали світський, а не суто церковно-релігійний характер та устрій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. ДАВО. – Ф. Р-189. – Оп. 1. – Спр. 20. – 46 арк.
2. ДАВО. – Ф. Р-189. – Оп. 1. – Спр. 44. – 46 арк.
3. ДАВО. – Ф. Р-189. – Оп. 1. – Спр. 48. – 22 арк.
4. ДАВО. – Ф. Р-190. – Оп. 1. – Спр. 1. – 106 арк.
5. ДАВО. – Ф. Р-281. – Оп. 1. – Спр. 58. – 37 арк.
6. ДАВО. – Ф. Р-283. – Оп. 1. – Спр. 6. – 315 арк.
7. ДАВО. – Ф. Р-283. – Оп. 1. – Спр. 37. – 107 арк.
8. ДАВО. – Ф. Р-283. – Оп. 1. – Спр. 104. – 394 арк.
9. ДАВО. – Ф. Р-283. – Оп. 1. – Спр. 105. – 144 арк.
10. ДАВО. – Ф. Р-349. – Оп. 1. – Спр. 1. – 90 арк.
11. ДАВО. – Ф. Р-349. – Оп. 1. – Спр. 4. – 118 арк.
12. ДАВО. – Ф. Р-349. – Оп. 1. – Спр. 5. – 195 арк.
13. Зузяк Т. П. Освітньо-виховна діяльність у другокласних церковно-приходських школах Поділля (кінець XIX – початок XX ст.) / Т. П. Зузяк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. Вип. 44. – К.-Вінниця, 2016. – С. 170–174.
14. Історія України в особах XIX-XX ст. / кер. авт. кол. В. Замлинський. – К.: Україна, 1995. – 479 с.
15. Перерва В. С. Церковні школи в Україні (кінець XVIII – поч. XX ст.): забутий світ / В. С. Перерва. – Біла Церква: Видавець Пшонківський О. В., 2014. – Т. 1. Загальна частина. – 576 с.
16. Подольские епархиальные ведомости. – 1896. – № 45. – С. 955.
17. Подольские епархиальные ведомости. – 1896. – № 50. – С. 1111–1113.
18. Подольские епархиальные ведомости. – 1897. – № 43. – С. 1190–1194.
19. Подольские епархиальные ведомости. – 1898. – № 27. – С. 725.
20. Подольские епархиальные ведомости. – 1898. – № 42. – С. 1153–1155.
21. Подольские епархиальные ведомости. – 1898. – № 44. – С. 1196–1197.
22. Подольские епархиальные ведомости. – 1899. – № 20–21. – С. 494.
23. Подольские епархиальные ведомости. – 1900. – № 7. – С. 154.
24. Подольские епархиальные ведомости. – 1900. – № 28. – С. 674.
25. Подольские епархиальные ведомости. – 1902. – № 41. – С. 462–463.
26. Подольские епархиальные ведомости. – 1903. – № 7. – С. 164–171.
27. Подольские епархиальные ведомости. – 1903. – № 31. – С. 396.

28. Подольские епархиальные ведомости. – 1905. – № 19. – С. 472.
29. Православная Подолия. – 1907. – № 46. – С. 1015.
30. Православная Подолия. – 1908. – № 23. – С. 448.
31. Православная Подолия. – 1912. – № 38. – С. 896.
32. Православная Подолия. – 1915. – № 27. – С. 1248.
33. Русская школа. – 1897. – № 1. – С. 247.
34. Справочник по педагогическому образованию. – Санкт-Петербург; Киев: Сотрудник, 1913. – IV, 270 с.
35. Церковные школы Российской империи: 13 июня 1884 – 1903. – Санкт-Петербург: Синодальная тип., 1903. – 23 с.

REFERENCES

1. Derzhavnyy arkhiv Vinnyts'koy oblasti (dali – DAViO). – F.R. – 189 – Op. 1. – Spr. 20. – 46 p.
2. DAVO. – F.R-189 – Op. 1. – Spr. 44. – 46 p.
3. DAVO. – F.R-189 – Op. 1. – Spr. 48. – 22 p.
4. DAVO. – F.R-190 – Op. 1. – Spr. 1. – 106 p.
5. DAVO. – F.R-281 – Op. 1. – Spr. 58. – 37 p.
6. DAVO. – F.R-283 – Op. 1. – Spr. 6. – 315 p.
7. DAVO. – F.R-283 – Op. 1. – Spr. 37. – 107 p.
8. DAVO. – F.R-283 – Op. 1. – Spr. 104. – 394 p.
9. DAVO. – F.R-283 – Op. 1. – Spr. 105. – 144 p.
10. DAVO. – F.R-349 – Op. 1. – Spr. 1. – 90 p.
11. DAVO. – F.R-349 – Op. 1. – Spr. 4. – 118 p.
12. DAVO. – F.R-349 – Op. 1. – Spr. 5. – 195 p.
13. Zuzyak T. P. Osvitn'o-vykhovna diyal'nist' u druholasnykh tserkovno-trykhdos'kykh shkolakh Podillya (kinets' XIX – pochatok XX st.) [Educational and educational activities in second-graders parish school of Podillya (end of XIX – beg. XX century)] / T. P. Zuzyak // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, dosvid, problemy: zb. nauk. prats'. – Vyp. 44. – Kyiv-Vinnytsya, 2016. – P. 170–174.
14. Istoriya Ukrainy v osobakh XIX – XX st. [History of Ukraine in personalities XIX – XX st.] / ker. avt. kol. V. Zamlyns'kyy. – Kyiv: Ukrayina, 1995. – 479 c.
15. Pererva V. S. Tserkovni shkoly v Ukraini (kinets' XVIII – poch. KhKh st.): zabutyi svit (Tekst) [Church school in Ukraine (end of XVIII - beg. XX century): forgotten world (text)] / V. S. Pererva. – Bila Tserkva: Vydavets' Pshonkivs'kyy O. V., 2014. – T. 1. Zahal'na chastyna. – 576 p.
16. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1896. – № 45. – P. 955.
17. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1896. – № 50. – P. 1111–1113.
18. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1897. – № 43. – P. 1190–1194.
19. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1898. – № 27. – P. 725.
20. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1898. – № 42. – P. 1153–1155.
21. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1898. – № 44. – P. 1196–1197.
22. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1899. – № 20-21. – P. 494.
23. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1900. – № 7. – P. 154.
24. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1900. – № 28. – P. 674.
25. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1902. – № 41. – P. 462–463.
26. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1903. – № 7. – P. 164–171.
27. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1903. – № 31. – P. 396.
28. Podol'skie eparkhial'nye vedomosti. – 1905. – № 19. – P. 472.
29. Pravoslavna Podolija. – 1907. – № 46. – P. 1015.
30. Pravoslavna Podolija. – 1908. – № 23. – P. 448.
31. Pravoslavna Podolija. – 1915. – № 27. – P. 1248.
32. Pravoslavna Podolija. – 1912. – № 38. – P. 896.
33. Russkaja shkola. – 1897. – №1. – P. 247.
34. Spravochnik po pedagogicheskomu obrazovaniju [Handbook for teaching education]. – Peterburg; Kiev: Sotrudnik, 1913. – IV, 270 p.
35. Cerkovnye shkoly Rossijskoj imperii: 13 ijunja 1884 – 1903 [Church schools of the Russian Empire: June 13th 1884–1903]. – Sankt-Peterburg: Sinodal'naja tip., 1903. – 23 p.

Т. Г. ДЕРЕКА

tanyadyba@mail.ru

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,

Київський університет ім. Б. Грінченка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Проаналізовано акмеологічний підхід до неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання. Охарактеризовано особливості створення розвивально-освітнього середовища в сучасному вищому навчальному закладі (ВНЗ). Визначено параметри оцінки ефективності освітнього середовища та його складових. Запропоновано модель системи педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору Київського університету імені Бориса Грінченка. Наведено результати SWOT-аналізу оцінки ефективних сторін діяльності і можливостей корегування слабких сторін діяльності освітнього акме-середовища кафедри фізичної культури та спортивної майстерності цього університету як випускової кафедри зі спеціальності «Фізичне виховання».

Ключові слова: акме-середовище, акмеологічний підхід, освітнє середовище, професійна підготовка, фізичне виховання, SWOT-аналіз.

Т. Г. ДЕРЕКА

tanyadyba@mail.ru

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент,

Киевский университет им. Б. Гринченко

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Проанализирован акмеологический подход к непрерывной профессиональной подготовке будущих специалистов физического воспитания. Охарактеризованы особенности создания развивающей образовательной среды в современном вузе. Определены параметры оценки эффективности образовательной среды и его составляющих. Предложена модель системы педагогического взаимодействия субъектов образовательного пространства Киевского университета имени Бориса Гринченко. Приведены результаты SWOT-анализа оценки эффективных сторон деятельности и возможностей корректировки слабых сторон деятельности образовательной акме-среды кафедры физической культуры и спортивного мастерства указанного университета как выпускающей кафедры по специальности «Физическое воспитание».

Ключевые слова: акме-среда, акмеологический подход, образовательная среда, профессиональная подготовка, физическое воспитание, SWOT-анализ.

T. DEREKA

tanyadyba@mail.ru

Candidate of Science of Physical Education and Sport (PhD), Associate Professor,

Kyiv Borys Hrinchenko University

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF ACMEOLOGICAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTION

The article focuses on the analysis of an acmeological approach to continuous professional training of physical education specialists. The peculiarities of development of educational environment of higher education establishments are characterized. The parameters for the evaluation of the educational environment potential as well as its components are defined. A model of pedagogical

interactive system in Hrinchenko University educational space is given. The SWOT-analysis results of the strong and weak points of activities in the educational environment of the department of physical culture and sports (as key department for physical education) are presented.

Keywords: *acme-environment, acmeological approach, educational environment, training, professional training, physical education, SWOT-analysis.*

Стрімкий розвиток нинішнього інформаційного суспільства потребує фахівців, здатних постійно навчатися, вдосконалювати свої вміння, навички відповідно до вимог ринку праці. Ключове завдання кожного ВНЗ полягає у створенні умов для розвитку акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця, що має розкритися у процесі його професійної діяльності. В умовах жорсткої конкуренції на сучасному ринку праці постійне удосконалення фахової компетентності фахівця – це не тільки гарантія його зайнятості, а й можливість досягти акме-вершини професійної досконалості. Вихід на такий рівень можливий тоді, коли професійна компетентність досягає творчого рівня, стає інтегрованою якістю фахівця, що виявляється у його здатності вирішувати найскладніші професійні завдання у постійно змінюваних умовах.

Проблеми оптимізації освітнього простору ВНЗ висвітлені у дослідженнях В. Андрущенка, А. Верхоли, І. Волощука, В. Загвязинського, І. Зязюна, М. Євтуха, О. Мороза, В. Огнев'юка, В. Пехоти та ін. Неперервна професійна підготовка перебуває в центрі уваги сучасної педагогічної науки, про що свідчать праці С. Гончаренка, Я. Кульбашиної, Н. Ничкало, С. Сисоевої та інших вчених. Не менш актуальною є проблема освіти фахівців галузі фізичного виховання та спорту, яку вивчали Г. Арзютов, О. Демінський, А. Конох, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян, Ю. Шкретій та ін. Необхідність створення акмеологічного середовища розглянуто в роботах Н. Кузьміної [5], С. Вітвіцької [1], С. Мартиненко [6], В. Гладкової і С. Пожарського [2].

Відтак потреба суспільства у підготовці фахівців з високим рівнем особистої професійної культури, формуванні нової парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму та недостатня забезпеченість вищої школи відповідним навчально-методичним комплексом, спрямованим на досягнення очікуваних результатів, зумовило дослідження особливостей формування акмеологічного освітнього середовища ВНЗ.

Механізми та результати впливу макро-, мезо- і мікросоціумів (держава, суспільство; навчальний і трудовий колективи; сім'я) та природних умов на людину простежує акмеологія, вирішуючи при цьому завдання розробки такої стратегії організації її життя, реалізація якої дозволила б їй оптимально об'єктивувати себе на ступені зрілості. Акмеологічний підхід до неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання передбачає створення розвивально-освітнього середовища у ВНЗ [3, с. 56].

Метою статті є визначення впливу акмеологічного середовища ВНЗ на формування компонентів акмеологічної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання в процесі неперервної професійної підготовки.

Сучасна акмеологія, на думку Н. Кузьміної, – це галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина у динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення у різних життєвих сферах, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації [5, с. 16]. Предметом акмеології є закономірності, умови, фактори та стимули самореалізації творчого потенціалу людини впродовж її життєвого шляху, розвиток творчої готовності до майбутньої діяльності, досягнення вершин життя та професіоналізму в обраній спеціальності. Заслуговує на увагу концепція акмеологічного розвитку професіонала, що має дві площини виявлення системи поглядів: змістову і структурно-процесуальну [2, с. 245]. При цьому змістовно розвиток суб'єкта праці до рівня фахівця розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного і морального «збагачення». Процесуальний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається з системних позицій: в зв'язку з розвитком підсистем професіоналізму особистості й діяльності, нормативної регуляції, мотивації на саморозвиток та професійне досягнення, рефлексивну самоорганізацію розкриття творчого потенціалу особистості. Професіоналізм особистості досягається в процесі і в результаті розвитку здібностей, особистісно ділових та професійно важливих якостей, акмеологічних

інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації, культури, творчого потенціалу, а також за наявності сильної й адекватної мотивації самоздійснення. Провідну роль у формуванні особистості майбутнього фахівця, його професійної компетентності та здатності навчатися впродовж життя є акмеологічно спрямоване освітнє середовище ВНЗ. Таку думку обґрунтовує В. Огнев'юк [7, с. 6].

О. Ярошинська визначає освітнє середовище ВНЗ як сукупність умов, що впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти і забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення цілей його суб'єктів [8, с. 476]. Освітнім середовищем С. Вітвицька називає спеціально створене предметне і соціокультурне оточення особистості, яке включає різні види умов і засобів здобуття освіти, способи забезпечення продуктивної діяльності [1, с. 78]. В. Гладкова і С. Пожарський зазначають, що акмеологічне освітнє середовище – це професійна зрілість викладачів, зовнішні та внутрішні умови й фактори впливу на формування майбутнього фахівця [2, с. 276]. На думку дослідників, акмеологічні умови – це насамперед стан суспільства, стан освіти (зокрема, середньої та вищої), навчально-виховний процес у ВНЗ та його якісне забезпечення, інтегрований освітній простір (школа – коледж – ВНЗ), внутрішній потенціал суб'єктів навчального процесу.

Акмеологічні фактори можуть як сприяти, так і перешкоджати досягненню вершин діяльності. Н. Кузьміна визначає три їхні види: об'єктивні (пов'язані з реальною системою і послідовністю дій, що спрямовані на досягнення визначеного результату); суб'єктивні (мотиви, здібності, спрямованість); об'єктивно-суб'єктивні (пов'язані з організацією освітньо-професійного середовища, професіоналізмом викладачів, якістю педагогічного менеджменту ВНЗ) [5, с. 16].

Інтегруючи і поєднуючи акмеологічний та компетентнісний підходи у підготовці майбутнього фахівця фізичного виховання, потрібно спрямувати зусилля ВНЗ для вирішення наступних завдань: забезпечення впровадження концепції акмеологічного навчання, основою якої є реалізація індивідуальної навчальної траєкторії студента; здійснення психолого-акмеологічної підтримки майбутніх професіоналів (тренінги, консультування); створення педагогічних умов, що забезпечують відповідність професійного типу особистості обраній спеціальності й дозволяють розробити індивідуальні траєкторії розвитку (за сукупністю ціннісних, мотиваційних та інших компонентів); розроблення моделі й алгоритмів оптимальної організації професійної підготовки; впровадження акмеограм особистісно професійного зростання студента. Удосконалення навчального процесу на акмеологічно-компетентнісних засадах передбачає щонайменше чотири магістральні шляхи розвитку суб'єкта навчання – студента, кожен з яких відповідає методологічному принципу його вивчення і спрямований на досягнення найвищих результатів: індивід; особистість; суб'єкт діяльності праці; індивідуальність [7, с. 8].

Однією з найважливіших акмеологічних компетентнісних умов формування майбутнього фахівця є комунікативне середовище ВНЗ, в якому відбувається зміна суб'єктивних оцінок викладача і студента, поліпшується взаємне оцінювання. Саме ціннісно-нормативна система взаємин між ними забезпечує можливість продуктивної педагогічної взаємодії, сприяє формуванню базових компонентів особистісної зрілості – таких, як відповідальність, толерантність, саморозвиток та «інтегративний компонент», що «охоплює всі попередні й одночасно присутні у кожному з них» [5, с. 15]. Це стосується позитивного мислення і позитивного ставлення до світу.

Сучасний стан розвитку суспільства та вищої освіти вимагає визначення оптимальних засобів створення акмесередовища у ВНЗ, «переходу від одновимірної до багатовимірної людини (навчання стає мистецтвом, яке сприяє прагненню особистості до саморозвитку)», зміст якого забезпечував би набуття студентами позитивного соціального досвіду, сприяв вирішенню особистісних і суспільних проблем, розкриттю потенціальних можливостей, духовному розвитку особистості [7, с. 9].

Проведений С. Мартиненко аналіз психолого-педагогічних досліджень, практики діяльності українських ВНЗ, зокрема Київського університету імені Бориса Грінченка, дав змогу дослідниці розширити сутність і зміст поняття «педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього простору», в основу якого покладено систему різноманітних форм, методів, прийомів і засобів, спрямованих на вироблення тісної співпраці педагогів та студентів [6, с. 215]. Основним результатом взаємодії, на думку авторки, є формування активної громадянської позиції, соціальної та академічної мобільності, лідерства-служіння, корпоративної культури, професійної компетентності.

Отож, прикметною ознакою діяльності вказаного університету є місія, спрямована на реалізацію системи педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору, формування акмесередовища, що передбачає: створення єдиної університетської родини; зміцнення корпоративної культури; започаткування нових університетських традицій; формування студентського товариства, заснованого на дружніх взаєминах і підтримці; орієнтація викладачів на всебічний, універсально-цілісний розвиток особистості; поєднання індивідуальних і колективних творчих справ, залучення студентів до управління освітнім процесом у ВНЗ; стимулювання їх до розроблення та реалізації інноваційних і соціальних проєктів; формування соціальної та академічної мобільності, національної гідності та правової свідомості; поєднання суб'єкт-суб'єктного, діяльнісного й акмеологічного підходів, що забезпечують умови для посилення взаємодії університету як відкритої системи і соціально-педагогічного середовища. Відтак акмеологічно спрямоване освітнє середовище ВНЗ є головною акмеологічною умовою формування компонентів акмеологічної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання у процесі неперервної професійної підготовки.

Завданням професійної підготовки є формування компетентного фахівця, здатного до постійного системного узагальнення світового та вітчизняного досвіду, інноваційного пошуку шляхів самореалізації в умовах неперервних змін швидкоплинного інформаційного суспільства [10]. Провідними сутнісними характеристиками професійної підготовки нині стають неперервність набуття знань, фахова компетентність та ціннісне ставлення до власного фізичного стану і здоров'я нації загалом.

Однією з першочергових проблем сучасності є формування акмеологічної компетентності фахівця як гармонійної особистості з високим рівнем розвитку духовних, інтелектуальних та фізичних здібностей. Провідною концептуальною ідеєю нашого дослідження є положення про те, що в умовах швидкозмінного світу, інформатизації всіх сфер суспільства, зміни сутності і значення освіти для людини, зростання актуальності збереження здоров'я людини як суспільної цінності вагомим значення набуває неперервна професійна освіта та особистісний розвиток фахівців фізичного виховання, його мотивованості і здатності у досягненні власного професійного «акме». Оскільки акмеологічна компетентність формується на всіх рівнях вищої освіти та поглиблюється на освітньо-науковому рівні й характеризує фахівця як професіонала, здатного планувати свій неперервний розвиток з постійним ускладненням завдань, зростанням рівня досягнень відповідно до потреб та змін суспільства, тенденцій розвитку фахової галузі. Вважаємо, що фахівець зі сформованою акмеологічною компетентністю в процесі неперервної професійної підготовки у ВНЗ, надалі буде здатним до вирішення завдань та проблем різного рівня складності, постійного самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності. Авторська концепція неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання на засадах акмеології реалізується в процесі навчання у ВНЗ та спрямована на формування акмеологічної компетентності на всіх рівнях вищої фізкультурної освіти. Акценти у формуванні такої компетентності у зазначеному процесі зміщуються від короткого циклу вищої освіти до бакалаврського та магістерського циклів.

На початковому рівні вищої освіти у майбутніх фахівців фізичного виховання переважно формується акме-мотиваційна компонента акмеологічної компетентності як сукупність спонукань та умов, що детермінують, активують, спрямовують і регулюють акмеологічно орієнтований саморозвиток фахівця. На бакалаврському рівні вищої освіти у студентів акцент зміщується на формування когнітивної компоненти акмеологічної компетентності під час вивчення навчальних дисциплін гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів професійної підготовки [4, с. 17]. На магістерському рівні вищої освіти професійна підготовка акцентується на формуванні діяльнісної компоненти акмеологічної компетентності в самостійній та науково-дослідній роботі студентів. Під час неперервної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології акме-якості особистості вдосконалюються на всіх рівнях освіти та сприяють прояву її активності в процесі професійного становлення та постійного самовдосконалення й саморозвитку.

З метою визначення ефективності формування освітнього середовища Київського університету імені Бориса Грінченка та безпосередньо його кафедри фізичного виховання та спортивної майстерності, яка здійснює професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного

виховання, ми провели SWOT-аналіз для оцінки ефективних сторін діяльності і можливостей коректування слабких сторін, тобто визначили зовнішні і внутрішні фактори.

Питання застосування методу SWOT-аналізу та побудови матриці рішень досліджували Л. В. Балабанова, Дж. Вествуд, П. Дойль, Н. Куденко й інші вчені [9, с. 14]. Головною метою проведення цього аналізу є отримання достовірних даних про можливості та загрози розвитку.

Сильними складовими освітнього простору університету та кафедри є: відповідна педагогічна кваліфікація фахівців, які забезпечують професійну підготовку студентів спеціальності «фізичне виховання»; дружнє, робоче налаштування колективу кафедри; ентузіазм, відповідальність та постійне самовдосконалення співробітників кафедри.

Також визначено слабкі сторони процесу освіти в університеті: недостатній матеріальний стимул працівників; не мотивовані до професійного зростання молоді фахівці; відсутність ефективної системи професійного відбору абітурієнтів до педагогічної роботи.

У результаті проведеного SWOT-аналізу визначено можливі шляхи зміни системи освіти за напрямом підготовки «Фізичне виховання»: гарантія та забезпечення роботою випускників за фахом з відповідною оплатою праці; створення умов для підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукових та інформаційних технологій; достатня матеріально-технічна база; тісна співпраця з дитячо-юнацькими спортивними школами, спеціалізованими навчальними закладами спортивного профілю; вища професійна майстерність.

Загрозою для існуючої системи освіти за напрямом підготовки «Фізичне виховання» є: відставання від світових стандартів ресурсного забезпечення галузі; невисока престижність професій в галузі фізичної культури і виховання; низький рівень матеріального заохочення працівників бюджетного сектора галузі «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини».

Акмеологічним результатом професійної підготовки є готовність фахівця до саморозвитку у професійному середовищі та продуктивної діяльності, сформована акмеологічна компетентність. Проведення SWOT-аналізу має важливе значення для здійснення стратегічного планування. Він дозволяє систематизувати проблемні ситуації, краще розуміти структуру ресурсів, на які потрібно опиратися в удосконаленні діяльності та розвитку спеціальності на перспективу, відстежувати загальний стан зовнішнього середовища, використовувати нові потенційні можливості, вибирати оптимальну дорогу розвитку і уникати небезпек, приймати зважені рішення щодо професійного розвитку, оскільки вони впливають на конкурентоспроможність фахівців на ринку праці.

Перспективи подальших наукових розвідок полягатимуть у визначенні критеріїв сформованості компонентів акмеологічної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання в процесі неперервної професійної підготовки на засадах акмеології у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Підготовка магістрів освіти до інноваційної діяльності: акмеологічний підхід. / С. С. Вітвицька // Проблеми освіти: збірник наукових праць. Вип. 84. – Житомир; К., 2015. – С. 77–81.
2. Гладкова В. М. Основи акмеології: підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів: Новий Світ–2000, 2011. – 320 с.
3. Дерєка Т. Г. Формування акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання в процесі неперервної професійної освіти / Т. Г. Дерєка // Науковий вісник Донбасу. – 2015. – № 4 – С. 54–62.
4. Диба Т. Г. Сучасні аспекти формування змісту неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання / Т. Г. Диба // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 5–6 – С. 16–21.
5. Кузьмина Н. В. Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования / Н. В. Кузьмина // Проблеми освіти: збірник наукових праць. Вип. 84. – Житомир; К., 2015. – С. 14–20.
6. Мартиненко С. М. Педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього простору в акмесередовищі вищого навчального закладу / С. М. Мартиненко // Проблеми освіти: збірник наукових праць. Вип. 84. – Житомир; К., 2015. – С. 214–218.
7. Огнев'юк В. О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця / В. О. Огнев'юк // Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 17–18 лютого 2011 р. – К., 2011. – С. 6–9.
8. Ярошинська О. О. Особливості сприймання студентами освітнього середовища професійної підготовки в умовах інтеграції до європейського освітнього простору / О. О. Ярошинська //

- Гуманітарний вісник. Додаток 1 до Вип. 27. Т. 6. Тематичний випуск «Вища освіта в Україні в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Гнозис, 2012. – С. 475–482.
9. SWOT-аналіз – основа формування маркетингових стратегій: навч. посібник / за ред. Л. В. Балабанової. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2005. – 301 с.
 10. Quennerstedt M., Larsson H. Learning movement cultures in physical education practice / M. Quennerstedt, H. Larsson // Sport, Education and Society. – Published online: 21 Jan 2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.994490#>.

REFERENCES

1. Vitvycjka S. S. Pidghotovka maghistriv osvity do innovacijnoji dijalnosti: akmeologichnyj pidkhd [Preparation of education masters to innovation activity: acmeological approach]. / Problemy osvity: zbirnyk naukovykh pracj. – Vyp. 84. – Zhytomyr – Kyjiv, 2015. S. 77-81.
2. Ghladkova V. M. Osnovy akmeologhiji [Acmeology basises]: Pidruchnyk / V. M. Ghladkova, S. D. Pozharskyj. – Ljviv: Novyj Svit-2000, 2011. – 320 s.
3. Dereka T. Gh. Formuvannja akmeologhichnoji kompetentnosti fakhivciv fizychnogho vykhovannja v procesi neperervnoji profesijnoji osvity [The physical education specialists' acmeological competence formation in the process of continuous professional education] / Naukovyj Visnyk Donbasu, 2015. – # 4 – S. 54-62.
4. Dyba T. Gh. Suchasni aspekty formuvannja zmistu neperervnoji profesijnoji pidghotovky fakhivciv fizychnogho vykhovannja [The modern aspects of contents of lifelong physical education specialists' training development] / Pedagoghichnyj proces: teorija i praktyka, 2015. – #5–6 – S. 16–21.
5. Kuz'mina N. V. Fundamental'naja akmeologija kak vazhnejshij resurs processa povyshenija produktivnosti obrazovanija [The fundamental acmeology as a crucial resource of education process productivity increasing] / Problemi osvity: zbirnyk naukovykh pracj. – Vip. 84. – Zhitomir – Kiïv, 2015. S. – 14–20.
6. Martynenko S. M. Pedagoghichna vzajemodija sub'ektiv osvitnjogho prostoru v akmeseredovyshhi vyshhogho navchalnogho zakladu [The pedagogical interaction of educational environment subjects in higher education institution acmeo-surroundings] / Problemy osvity: zbirnyk naukovykh pracj. – Vyp. 84. – Zhytomyr – Kyjiv, 2015. S. 214–218.
7. Oghnev'juk V. O. Rozvytok v universytetskij osviti akme-kompetentnisnogho potencialu majbutnjogho fakhivcja [Development of future professional acme-competence potential in university education] / Akmeologhija – nauka KhKhI stolittja. Materialy III Mizhnarodnoji naukovo-praktyčnoji konferenciji, 17-18 ljutogho 2011 roku. – Kyjiv, 2011. – S. 6–9.
8. Jaroshynsjka O. O. Osoblyvosti sprymannja studentamy osvitnjogho seredovyshha profesijnoji pidghotovky v umovakh integraciji do jevropsjckogho osvitnjogho prostoru [The features of students' perception of professional training educational environment in terms of integration into the European educational space] // Ghumanitarnyj visnyk. – Dodatok 1 do Vyp. 27. T.6. Tematychnyj vypusk «Vyshha osvita v Ukraini v konteksti integraciji do jevropsjckogho prostoru» – Ghnozys, 2012. – S. 475–482.
9. SWOT-analiz – osnova formuvannja marketyngovykh strategij: Navchalnyj posibnyk [SWOT-analysis as basis of marketing strategies] / Za red. L. V. Balabanovoji. – 2-ghe vyd., vypr. i dop. – K.: Znannja, 2005. – 301 s.
10. Quennerstedt M., Larsson H. Learning movement cultures in physical education practice [Електронний ресурс] / M. Quennerstedt, H. Larsson // Sport, Education and Society. – Published online: 21 Jan 2015. – DOI: 10.1080/13573322.2014.994490. – Режим доступу: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.994490#>

УДК 796 (091)

В. І. НАУМЧУК

v_i_n_69@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

РОЗВИТОК ІГРОВОГО ФЕНОМЕНА В ЕПОХУ НОВОГО ЧАСУ І ПРОСВІТНИЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Обґрунтовано необхідність вивчення ігрового феномену в часовому просторі. Розкрито основні погляди мислителів щодо феномену гри в епоху Нового часу і Просвітництва. З'ясовано, що ігровий феномен відображає складне й багатогранне явище, яке пізнається людиною через

досвід, досягається на чуттєвому рівні і сприяє розвитку та самовдосконаленню особистості. Визначено властиві для цього періоду розвитку людства провідні характеристики гри, що обумовлені соціальними, економічними та політичними чинниками. Сутнісні характеристики гри пов'язуються з такими категоріями, як активність, свобода, естетика, насолода, суперечливість, трансформація й удосконалення. Вказано, що потенційні можливості гри доцільно використовувати не виокремлено (як форму, засіб чи метод педагогічного впливу), а комплексно, забезпечуючи одночасно різнобічний розвиток особистості, досягнення цілей фізичного виховання і спорту.

Ключові слова: гра, феномен, педагогічний вплив, мислитель, Новий час, Просвітництво.

В. І. НАУМЧУК

v_i_n_69@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент

Тернопольський національний педагогічний університету ім. В. Гнатюка

РАЗВИТИЕ ИГРОВОГО ФЕНОМЕНА В ЭПОХУ НОВОГО ВРЕМЕНИ И ПРОСВЕЩЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Обоснована необходимость изучения игрового феномена во временном пространстве. Раскрыты основные взгляды мыслителей относительно феномена игры в эпоху Нового времени и Просвещения. Выяснено, что игровой феномен отражает сложное и многогранное явление, которое познается человеком через опыт, постигается на чувственном уровне и способствует развитию и самосовершенствованию личности. Определены характерные для этого периода развития человечества ведущие характеристики игры, обусловленные социальными, экономическими и политическими факторами. Сущностные характеристики игры связываются с такими категориями, как активность, свобода, эстетика, наслаждение, противоречивость, трансформация и совершенствование. Подчеркнуто, что потенциальные возможности игры целесообразно использовать не разрозненно (как форму, средство или метод педагогического воздействия), а комплексно, обеспечивая одновременно с всесторонним развитием личности, достижение целей физического воспитания и спорта.

Ключевые слова: игра, феномен, педагогическое воздействие, мыслитель, Новое время, Просвещение.

V. NAUMCHUK

v_i_n_69@mail.ru

Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

DEVELOPMENT OF GAMING PHENOMENON IN THE ERA OF NEW AGE AND ENLIGHTENMENT AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The necessity of studying the phenomenon of playing time in space was grounded. The basic views of scholars on the phenomenon of play in the era of the New Age and the Enlightenment were presented. It was found that gaming phenomenon constitutes a complex and multifaceted notion, which a person gains through experience and perceives with senses and which promotes self-identity. Key features of the game determined by social, economic and political factors characteristic of that period of human history were identified. The essential characteristics of the game associated with such categories as energy, freedom, aesthetics, pleasure, competition, transformation and improvement were distinguished. It was emphasized that the elements of the game should not be used separately (as a form, means or a method of pedagogical influence) but as a unity securing a comprehensive and balanced development of personality and achievement of educational goals.

Keywords: game phenomenon, pedagogical impact, scholars, New Era, the Enlightenment.

Вивчення природи, суспільства і людини неможливе без теоретичного осмислення й узагальнення ігрового феномена. Гра є глобальним й універсальним явищем, невід'ємною

складовою життя і будь-які перетворення та зміни в життєдіяльності кожної людини прямо чи опосередковано співвідносяться з ігровим чинником.

Необхідність дослідження ігрового феномена обґрунтовується потребою формування особистості людини з урахуванням як надбань попередніх поколінь, насамперед в освіті та культурі, так і реалій сьогодення, що визначають швидкі й кардинальні зміни в Україні та світі. Це стосується й процесу професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, діяльність якого апріорі нерозривно пов'язана з грою.

Ігрова діяльність є важливим й органічним способом буття людини. У різноманітних її проявах відбувається виявлення та розуміння людської сутності. Гра акумулює досвід й надбання суспільства, в якому людина пізнає свій внутрішній світ і взаємодіє з навколишньою дійсністю. Ігровий феномен поєднує і структурує різноманітні процеси та явища, розкриває особливості й уподобання певного періоду, моделює та апробує будь-які аспекти життєдіяльності.

Гра завжди цікавила людство і нині є складною та актуальною проблемою для наукової думки. Сучасні дослідження ґрунтуються на історично усталених підходах до теорії гри, кожний з яких характеризується власними поглядами на її сутність. Науковий пошук спрямований на вивчення психолого-педагогічної сутності гри, з'ясування її філософських та культурологічних засад, властивостей та якостей, визначення місця та ролі ігрового чинника у навчально-виховному процесі, соціальній і терапевтичній практиці, використання можливостей ігрового феномена в багатьох сферах життєдіяльності.

Культурологічні засади гри вивчали М. Зубрицька, І. Куриленко, Б. Мандель, В. Пономарьов та ін. Психолого-педагогічні аспекти ігрової діяльності представлені у працях Л. Артемової, С. Довбні, Л. Разасвої, С. Шмакова та ін. У галузі фізичного виховання і спорту гра є предметом вивчення у дослідженнях Ю. Железняка, В. Костюкевича, Т. Лопатік, Ю. Портнова, А. Цюся та інших науковців.

Мета статті – проаналізувати основні філософські, психолого-педагогічні та культурологічні погляди мислителів, що визначали розвиток ігрового феномена в епоху Нового часу і Просвітництва.

На ранній стадії розвитку суспільства гра не екстрагувалася із загальної життєдіяльності людини. Вона була органічною складовою її буття і розглядалася природним процесом, ступінь причетності до якого визначалася соціальними, економічними, політичними, біологічними та іншими чинниками. За умови значної питомої ваги ігрового компонента в житті людини власне ігрова діяльність як певне творіння не була предметом рефлексії. Адже теоретичні знання щодо ігрового феномена є результатом історичного розвитку цивілізації і культури, а первинні їх взірці у доіндустріальний період представлені лише філософськими знаннями, які тоді були єдиною формою теоретичних надбань [6].

В епоху Нового часу і Просвітництва характерне для Відродження поєднання філософії та релігії замінив союз філософії і науки, що обумовив перехід під управління останньої вчення про природу. Провідною у філософії висувалася проблема досягнення людиною закономірностей природи і можливості раціонального панування над нею. Центром мисленнєвих конструкцій поставав пізнавальний суб'єкт, що значно розширювало межі ігрових проявів у фізичній та духовній сфері. Ф. Бекон, Т. Гоббс, Я. А. Коменський, Р. Декарт, Б. Спіноза, Д. Локк, Г. В. Лейбніц, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Г. С. Сковорода та інші філософи-просвітителі розглядали гру як багатоаспектне явище, здатне проявлятися в різних сферах буття.

Вивчення фундаментальних проблем існування людини передбачало врахування ігрового характеру життя, що, відповідно, вимагало виокремлення феномена гри та безпосереднього його дослідження. Наукова й філософська думка вдавалася до досягнення гри як однієї із форм буття людини, де критерієм бездоганності припущень та міркувань було життя.

Вагомі зрушення у розвитку ігрового феномена пов'язані з формуванням наукового способу мислення. Висунута Ф. Беконом теза «Знання – це сила» відображала усвідомлення пріоритету наукового пізнання та прагнення оволодіти потужністю природи. Ідея експериментальної науки передбачала засвоєння знань з метою їх безпосереднього емпіричного застосування. Пошук оптимального методу, що відкриває людині найкоротший шлях до істини та спрямовує її пізнавальну і практичну діяльність, визначив зосередженість думки на продуктивності людської активності, з точки зору якої гра, на переконання Ф. Бекона, є пустопорожньою формою проведення дозвілля або майстерним вивертом у політичних справах.

Розглядаючи різні проблеми чи питання, Р. Декарт намагався оперувати математичними доказами, зрозумілість та виразність яких він пов'язував з можливостями ґрунтового аналізу. Розробка проблеми достовірності знань привела французького мислителя до створення загального наукового методу, який, на його думку, дозволяв перетворювати пізнання на організовану діяльність і налаштовував не на окремі відкриття, а на поєднання зусиль усіх наук. Моральна філософія Р. Декарта розглядає життя як об'єкт насолоди. Вищим благом для людини мислитель визначав свободу волі, яку він розумів як здатність жити своїм розумом [1]. У свободі дій чи волі проявляється досконалість людини, що неможлива без етичної складової. Це означало ототожнення філософом розумності зі свободою та моральністю, через які актуалізувався ігровий феномен.

Гра у філософії Р. Декарта є реальною й активною складовою буття людини, що відображає його невизначеність і припускає взаємовиключні результати. Завдяки проявам пристрастей, які забезпечують єдність тілесного і духовного, в ігровій діяльності відбувається самотворення та саморуйнування особистості, адже гра містить у собі не тільки бажану насолоду, а й розчарування, розкриває як позитивні, так і негативні потенції. Достеменно проникливість «Я так думаю» раціоналізму Р. Декарта унеможливило сприйняття гри як пустопорожнього проведення часу чи забави. Філософ приходив до висновку про необхідність «відділяти задоволення від пороків і для уникнення нудьги при цілковитому дозвіллі любитися у всіх пристойних розвагах», що дозволить «досягти більшого успіху у пізнанні істини, ніж займатися винятково читанням книжок та спілкуванням з освіченими особами» [1, с. 14].

Я. А. Коменський розглядав людину найдосконалішим творінням Всевишнього, яка є органічною частиною природи і підпорядкована її загальним законам. Невпинне прагнення великого педагога зібрати всі знання людства у єдину систему було відтворено в його ідеї пансофії – всезагальній мудрості. Пансофія пов'язувалася з універсалізмом, що передбачав синтез й узагальнення знань, інтеграцію свідомості та поведінки людини, зв'язок її внутрішнього світу із зовнішньою оточуючою дійсністю. Це обумовлювало формування багатомірного бачення світу, взаємне доповнення різних аспектів світосприйняття людини.

На концептуальних засадах пансофії будувалася й педагогічна система Я. А. Коменського, яка, стверджуючи єдність навчання, виховання та розвитку, спрямовувалася на подальший прогрес людства. На думку основоположника наукової педагогіки, кожна школа може стати універсальною грою [4]. У різноманітних своїх проявах ігровий чинник тісно співвідноситься з педагогічними положеннями Я. А. Коменського, які певним чином актуалізували гру та розширювали сфери її застосування. Реалізація принципу природовідповідності – врахування вроджених природних сил та вікових особливостей дитини пов'язувалась й з її ігровою діяльністю, оскільки розвиток особистості дитини має бути забезпечений грою як невід'ємною складовою її життєдіяльності у цей віковий період. Гра є важливою формою колективної діяльності учнів і органічно вписується у класно-урочну систему організації навчання. Для стимуляції зусиль учнів і перетворення навчання у приємну цілеспрямовану діяльність великий педагог пропонував переймати від гри радісний настрій, натхнення та концентрацію сил. Будучи природним механізмом і моделюючи різні сторони життя, гра спонукає молоду людину до активних дій та вимагає певного напруження, що уможливорює підготовку до майбутньої діяльності. Ігровий чинник оживляє у дитини дух, вносить успіх у вивчення наук, стимулює до рухової активності. З одного боку, гра є розвагою і відпочинком, а з іншого – демонстрацією власних знань та вправлянням, визначаючи тим самим свою мультикорисність.

В епоху формування самостійних наукових дисциплін, диференціації та спеціалізації наук Я. А. Коменський одним із перших здійснив спробу розглянути сутність гри. І хоча педагог вказував, що ігри супроводжують людську природу все життя, даруючи «наолоду від жартів і тому подібних розрядок розуму», сутність ігрового феномена він намагався розкрити насамперед через природу дитини, її вікові та психологічні особливості. Основними сутнісними характеристиками гри Я. А. Коменський вважав добровільність, яка ототожнювалася зі свободою, змагальність, що передбачала спільну діяльність та порівняння результатів дій, передчуття та пошук чогось нового, радість, пов'язану з приємністю та піднесенням [3, с. 589].

На переконання Б. Спінози, квінтесенцією будь-якої філософії є проблема людини і її щастя. Філософ вважав, що у матеріальному і духовному світі все підпорядковується

причинно-наслідковим зв'язкам. У його поглядах людина є породженням потреб і обумовленої ними життєвої активності, а мислення – форма і продовження практичної предметної діяльності індивіда. Провідна етична ідея філософії Б. Спінози полягає у тому, що вищим проявом сутності людини, її блаженством є адекватне пізнання та розуміння природи, яка визначається як «причина самої себе» [10].

У контексті співвідношення природи і людини мислитель розглядає й ігровий феномен, сутність якого, на його думку, полягає в єдності загального і особливого. Загальне визначається тим, що людина є частиною та знаряддям всієї нескінченної природи і не може бути її завершальною метою. Особливе пов'язується з виокремленням людини, її обмеженими характеристиками та можливостями. Гра сприймається як вихід за сенс існування окремої людини і разом з тим, відображаючи щось більше, ніж тільки одиничне, вона не означає й безмежно загальне.

Потреба у достовірному знанні сутності речей, природних та суспільних явищ спонукала Дж. Локка до ретельного аналізу і систематизації пізнавальних здібностей людини. У філософських поглядах мислителя всі знання та ідеї виникають у людини внаслідок дії предметів зовнішнього світу на органи її відчуттів. Процес пізнання людини може сягати так далеко, наскільки це допускає її досвід. З'ясування можливостей людського розуму, визначення тих сфер людського пізнання, які завдяки його структурі є природними межами, спрямовує зусилля людини на практичне вирішення реальних проблем. Таким чином, досліджуючи закономірності людського розуміння, Дж. Локк прагнув створити спільний базис для науки, не втручаючись в окремі її галузі.

Дж. Локк пропонував довершений тип людини з практичним складом характеру, яка володіє бездоганними манерами і вміє майстерно управляти своїми емоціями та пристрастями. Просування до вказаного ідеалу передбачало обов'язкове оволодіння різними соціальними та ігровими ролями, що визначалися суспільною природою індивідуального буття людини, а вправність їх виконання відповідала мірі наближення до високої мети. За короткий час кількість ролей, їх статус, зміст та складність може змінюватися і навіть в одній ситуації людина відіграє чимало ролей. Свою позицію філософ обґрунтовує тим, що «одна людина може одночасно перебувати у чисельних відношеннях», а останні «є способом порівняння або розгляду двох речей разом і привласнення на підставі цього порівняння назви одній чи обом, іноді навіть самому відношенню» [5, с. 325].

Розроблена Дж. Локком філософсько-психологічна теорія «чистої дошки», що заперечувала існування в свідомості людини вроджених ідей та уявлень, детермінувала вирішальну роль виховання у її становленні і розвитку. Основним вихідним положенням пропонованої просвітелем системи виховання, в якій значна увага приділялася фізичним можливостям дітей та підлітків, був принцип корисності. Саме з позиції останнього визначався вибір інструментів педагогічного впливу на молоду людину, серед яких проявлявся й ігровий чинник. За допомогою ігор та розваг пропонувалося реалізовувати корисні для дітей заняття, підвищуючи цим їх привабливість, емоційну забарвленість та унеможливаючи перетворення навчання в нудну обов'язкову роботу.

Переосмислення в добу Просвітництва надбань і досвіду попередніх часів обумовило підвищення інтересу мислителів не тільки до людини як суб'єкту пізнання, а й до всього, що її оточує та створено нею. Змінилося також розуміння людини, що трансформувалося з умоглядного індивіда в особистість, котра володіє розумом, духовною і фізичною силою. Висунута просвітниками ідея формування особистості передбачала активізацію суб'єкта пізнавальної діяльності, відзначаючи тим самим його визначальну роль на шляху до гармонії.

Обґрунтована Ж.-Ж. Руссо система формування особистості включала вікову періодизацію розвитку дитини з визначенням змісту і спрямованості педагогічного впливу на кожному із них. Важливою складовою представленого мислителем вільного виховання, що забезпечувало належний розвиток особистості, була гра, яка «становить справжню картину дитячого віку, чарівну і милу, що викликає захоплення» [7, с. 184]. Автор вказував, що в іграх, розвагах і забавах проявляється мислення та інтелект дитини, її інтереси й уподобання щодо навколишньої дійсності. Гра є певним середовищем, в якому дитина відчуває самостійність і свободу, реалізовує вроджені здібності та прагнення, набуває особистого досвіду і знання. Завдяки ігровому досвіду дитина може досягти значно більше успіхів у навчанні, вихованні та розвитку. Підкреслюючи провідну роль учителя в педагогічному процесі, Ж.-Ж. Руссо звертав

увагу на якість організації і проведення ігор, необхідність урахування статевих особливостей дітей та використання відповідних їм іграшок й ігрових атрибутів [7]. Адже у дітей різні ігрові пріоритети – хлопчики потребують більше руху та шуму, а дівчатка люблять більше те, що милує очі і пов'язано з красою, доглядом й увагою.

Ж.-Ж. Руссо розглядав гру як природну основу занять дитини. Проте вважав, що вже у юнацькому віці надмірне захоплення грою може спокушати молоду людину, згубно впливати і стати причиною пороків та невгамовних пристрастей. Тому, на його думку, із дорослішанням людини ігри повинні відходити на другий план. Виступаючи проти штучності та награності людського життя, мислитель чітко означив прагнення людини здаватися іншою, ніж вона є насправді. Він сформулював одну із фундаментальних проблем людини – «бути чи здаватися».

Вирішальну роль середовища для формування особистості відзначав Д. Дідро, у вченні якого свідоме перетворення оточуючого світу є головною умовою вдосконалення людини і суспільства. Для кращого розуміння й тлумачення протиріч навколишньої дійсності, у т. ч. гри, він застосовував форми парадокса. Філософ звернув увагу на притаманні для гри властивості парадокса, що відкривають неосяжне розумом містичне прояснення дуалізму предметів та відношень.

У контексті філософсько-просвітницької думки, яка вбачала переважну опозиційність життя і гри, Д. Дідро виявив протиставлення й диференціальність у середині самого ігрового феномена. Він пов'язав гру з мистецтвом зазначивши, що останнє «лише наслідує природу, яка є вищим за нього, оскільки копія нездатна повністю відтворити оригінал» [9, с. 50]. Разом з тим природа в мистецтві «подібна рабу, який навчився вільно рухатися в кайданах і так звик до них, що не помічає ні тяжкості, ні примусу» [2, с. 580]. Зразок людини, створеної природою протистойть образу, створеному актором, що проявляється у наслідуванні гри життя, і навпаки, життя – гри. І якщо в діяльності людини простежується парадокс наслідування, імітації чи удавання, то створюється ілюзія справжнього життя. При цьому гра в уособленні мистецтва лише тоді стає дієвим важелем виховання, коли вона відповідає високим ідеалам і звертається до життя народу.

Натомість стороннього споглядання, напускних й невиразних прагнень народу, справжнє його життя і відображення реальних проблем та жадань складають творчість Г. С. Сковороди. У роздумах українського філософа буття постає як безперервне творення людиною самої себе. Життя людини єдине, безцінне і неповторне, мірою якого може бути лише щастя. Для перебудови життя на розумних засадах необхідне перетворення людини, її духовне переродження. Такий перехід від зовнішнього, недійсного до внутрішнього – істинного єства людини можливий через її самопізнання та самовдосконалення. Адже всі питання й таємниці світу зосереджені у людині і той, хто пізнає себе, зможе зрозуміти навколишню дійсність.

Розглядаючи джерелом життя «веселіє серця», яке породжує відповідні думки і почуття, Г. Сковорода прагнув формувати життєвий простір людини за допомогою передусім повсякденних складових буття, що для неї мають важливе значення і є незамінними. Запорукою здоров'я душі мислителем визначалися радість та кураж, а єдиною підставою приведення людини до діяльності стверджувався ігровий зачин: «Коли помислити, то з усіх людських затій, скільки їх там тисяч не буває, є один кінець – радість серця» [8, с. 325].

Концепція «веселіє сродного деланія человеческого» розкриває спільні та відмінні ознаки гри і праці, яка, на переконання провідника вітчизняної філософської школи, має відповідати природним нахилам, здібностям й уподобанням людини. Усунення відчуженості праці перетворює її у життєво важливу потребу, найвищу насолоду, тим самим зближуючи з грою. Г. Сковорода розрізняв процес праці і його результат – прибуток, який, виступаючи продуктом споживання, не є справжньою насолодою людини. Істинне ж задоволення, за аналогією з ігровою діяльністю, забезпечується процесом «сродного деланія»: «Прибуток не є вдоволенням, а заспокоєнням тілесної потреби, а якщо і є вдоволенням, то не внутрішнім. Справжнє сердешне вдоволення родиться із вродженої діяльності. Чим більш вона вроджена, тим більш вона солодша» [8, с. 432]. Сутність праці за покликанням полягає не лише у її потребності чи почутті виконаного обов'язку, а насамперед у можливості людини дізнатися своє призначення й оновитися духовно. Щодо такої праці філософ вживав поняття «забава» та «свято», оскільки вони надають розраду духові і допомагають людині відчути себе щасливою. Трудитися в «сродному ділі» означає бути вправним і незалежним від корисливості своєї справи та її мети. Ця незалежність співвідноситься зі свободою в ігровій діяльності, адже грати під примусом чи за наказом неможливо.

Г. С. Сковорода надзвичайно цінував досягнення свободи духу, можливість залишатися самим собою, бути вільним й незалежним. Всі його життєві ідеали тісно пов'язані з грою, про що завжди нагадуватиме загальновідомий вислів на його могилі: «Світ ловив мене, та не спіймав».

Гра є важливою і незамінною складовою буття людини. У поглядах мислителів Нового часу і Просвітництва ігровий феномен відображає складне й багатогранне явище, що пізнається людиною через досвід і досягається на чуттєвому рівні. Сутнісні характеристики гри пов'язуються з такими категоріями, як активність, свобода, естетика, насолода, суперечливість, трансформація й удосконалення. Органічно поєднуючи минуле і майбутнє, дійсне та уявне, зрозуміле й незбагненне, ігровий феномен увиразнює неповторність й унікальність людини. Через гру людина відкриває у собі витоки, що дозволяють їй піднятися над собою.

Аналіз становлення та розвитку ігрового феномена дозволяє виявити внутрішню єдність різноманітних поглядів на гру, яка завжди зберігає прояви феномену і притаманний лише для себе перелік властивостей та якостей. Минуле, виступаючи дзеркалом майбутнього, визначає всі події, явища й тенденції, що обумовлюють життя людини. При цьому не сторонні чинники роблять людину щасливою, не її єство чи доля, а належне вивчення себе, у т. ч. через гру, що відкриває шлях до щастя та гармонії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Декарт Р. Міркування про метод, щоб правильно спрямовувати свій розум і відшукувати істину в науках; пер. з фр. В. Андрушко, С. Гатальська / Р. Декарт. – К.: ТанDEM, 2001. – 102 с.
2. Дидро Д. Парадокс об актере; пер. Р. Линцер / Д. Дидро // Дени Дидро. Эстетика и литературная критика. – М.: Х. литература, 1980. – С. 538–591.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
5. Локк Д. Избранные философские произведения / Дж. Локк. – М.: Соцэкгиз, 1960. – Т. 1. – 736 с.
6. Наумчук В. І. Становлення феномену гри з античних часів до епохи Відродження / В. І. Наумчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт): зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 8(78K)16. – С. 66–71.
7. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2-х томах; под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 656 с.
8. Сковорода Г. Твори у 2-х томах / Г. Сковорода. – К.: Обереги, 2005. – Т. 1. – 528 с.
9. Социология искусства: хрестоматия / Сост. В. С. Жидков, Т. А. Клявина. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – 496 с.
10. Спиноза Б. Этика / Б. Спиноза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vzms.org/spinoza.htm>

REFERENCES

1. Dekart, R. (2001), *Mirkuvannya pro metod, shchob pravyl'no spryamovuvaty sviy rozum i vidshukovuvaty istynu v naukakh* [Discourse on the Method of Rightly Conducting the Reason and Seeking the Truth in the Sciences], Tandem, Kyiv. (in Ukr.)
2. Dydro, D. (1980), "The Paradox of the actor", *Эстетика и lyteraturnaya krytyka*, available at: <http://philolog.petsru.ru/filolog/didropar.htm> (accessed 25 October 2016).
3. Komenskiy Ya. A. (1982), *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*, T. 1 [Selected pedagogical works, Vol. 1], Pedagogika, Moskva. (in Russ.)
4. Komenskiy Ya. A. (1982), *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*, T. 2 [Selected pedagogical works, Vol. 2], Pedagogika, Moskva. (in Russ.)
5. Lокk, D. (1960), *Izbrannyye filosofskie proizvedeniya*, T. 1 [Selected philosophical works, Vol. 1], Sotsekgiz, Moskva. (in Russ.)
6. Naumchuk, V. I. (2016), "Making of a game phenomenon from ancient times to the Renaissance era", *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*, Vol. 15. № 8(78K)16, pp. 66-71. (in Ukr.)
7. Russo, Zh.-Zh. (1981), *Pedagogicheskie sochineniya. V 2-kh tomakh* [Pedagogical writings. In 2 vols], Pedagogika, Moskva. (in Russ.)
8. Skovoroda, H. (2005), *Tvory u 2-kh tomakh* [Works in 2 volumes], Oberehy, Kyiv. (in Ukr.)
9. Zhidkov, V. S. & Klyavina, T. A. (2010), *Sotsiologiya iskusstva* [Sociology of art], Progress-Traditsiya, Moskva. (in Russ.)
11. Spinoza, B. (2015), "Ethics", available at: <http://vzms.org/spinoza.htm> (accessed 10 November 2016).

О. Б. ШЕВЧУК

univinfot@gmail.com

кандидат економічних наук, доцент,

Луганський національний університет ім. Т. Шевченка

АРХИТЕКТУРА БАГАТОКОМПОНЕНТНОЇ РОЗПОДІЛЕНОЇ ГІБРИДНОЇ ЕКСПЕРТНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Обґрунтовано архітектуру багатокомпонентної розподіленої гібридної експертної навчальної системи, що може використовуватися для навчання бази знань внутрішніх і зовнішніх експертних систем і систем штучного інтелекту, які розподілені на серверах інтернету та інших комп'ютерних мереж. Експертна навчальна система (ЕНС) побудована на трьох групах базових принципів: кібернетичних – відображають досвід попередніх досліджень систем штучного інтелекту, ЕНС; педагогічних – визначають принципи, на яких будується педагогічне проектування і застосування ЕНС; психологічних – визначають вихідні положення і розуміння психіки учня, на яких ґрунтуються процеси проектування і використання ЕНС у професійній підготовці майбутніх фахівців. Встановлено, що це дозволяє перейти до ефективного навчання з використанням розподіленого знання в інтернеті і суттєво розширює дидактичні можливості системи.

Ключові слова: педагогічні технології навчання, експертна навчаюча система, архітектура, системи штучного інтелекту, принципи проектування.

О. Б. ШЕВЧУК

univinfot@gmail.com

кандидат экономических наук, доцент

Луганский национальный университет им. Т. Шевченко

АРХИТЕКТУРА МНОГОКОМПОНЕНТНОЙ РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ГИБРИДНОЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ

Обоснована архитектура многокомпонентной распределенной гибридной экспертной обучающей системы, которая может использовать для обучения базы знаний внутренних и внешних экспертных систем и систем искусственного интеллекта, которые распределены на серверах интернета и других компьютерных сетей. Экспертная обучающая система (ЕНС) построена на трех группах базовых принципов: кибернетических – отражают опыт предыдущих исследований систем искусственного интеллекта, ЕНС; педагогических – определяют принципы, на которых строится педагогическое проектирование и применение ЕНС; психологических – определяют исходные положения и понимания психики ученика, на которых основываются процессы проектирования и использования ЕНС в профессиональной подготовке будущих специалистов. Установлено, что это позволяет перейти к эффективному обучению с использованием распределенного знания в интернете и существенно расширяет дидактические возможности системы.

Ключевые слова: педагогические технологии обучения, экспертная обучающая система, архитектура, системы искусственного интеллекта, принципы проектирования.

O. SHEVCHUK

univinfot@gmail.com

Candidate of Economic Sciences (PhD), Associate Professor,

Luhansk National University. Shevchenko

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**THE ARCHITECTURE OF MULTI-COMPONENT DISTRIBUTED HYBRID
EXPERT TRAINING SYSTEM**

The paper reports on the design of a multi-component architecture of distributed hybrid expert training system that can be used for the study of knowledge base of both internal and external expert systems and artificial intelligence systems that are distributed on Internet servers and other computer networks. Expert training system is based on three groups of basic principles: cybernetic, reflecting experience of previous research of systems of artificial intelligence, expert training systems; pedagogical, determining the principles, on which pedagogical design and use of expert training systems are based; psychological, determining preconditions and understanding of pupils psychics, on which the processes of design and use of expert training systems in professional training of future specialists are based. It accounts for the efficient training through the distributed knowledge via the Internet, which greatly increases the didactic capabilities of the system.

Keywords: pedagogical technology of training, expert training system, architecture, artificial intelligence systems, design principles.

Інтенсивний розвиток сучасних інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), глобалізація, інноваційні процеси та багато інших факторів значно розширили та підвищили вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Це відображено в основних засадах розвитку системи вищої освіти України в контексті Болонського процесу, в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття).

Нині від вишів України вимагається забезпечення більш якісного освітнього рівня та вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців згідно з вимогами та умовам міжнародного ринку праці. Досягти цього можливо тільки на основі розробки нових, високоефективних педагогічних технологій, заснованих на використанні сучасних інформаційних систем навчання, які дозволять майбутньому фахівцеві знаходити самостійні рішення в складних проблемних та суперечливих ситуаціях з різним ступенем невизначеності, що зустрічаються в професійній практиці.

Разом з тим створення таких високоефективних педагогічних технологій та інформаційних систем є маловивченим [3; 6; 9]. Можна стверджувати, що існує об'єктивна педагогічна проблема, пов'язана з необхідністю удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на основі використання інформаційних технологій навчання.

Проблемі удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців на основі використання ІКТ в навчанні присвячено велику кількість статей, монографій, дисертаційних робіт зарубіжних і вітчизняних учених [1; 2; 4; 7]. Загалом виокремлюються два основні напрями досліджень [7]: кібернетичний (інтелектуальні, експертні та експертні навчальні системи як складові теорії штучного інтелекту) та психолого-педагогічний (інтелектуальні, експертні та експертні навчальні системи як засоби навчання у сучасній освіті).

На основі аналізу цих напрямів досліджень виявлено, що початковим етапом проектування інтелектуальних та експертних навчаючих систем є побудова їх архітектури, яка повинна базуватися на певній системі принципів, засобів і методів її реалізації.

Питання аналізу принципів побудови і архітектури відомих сучасних інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем першого і другого поколінь, а також їх класифікації, розглядалися в роботах [5; 14]. У них показано, що основним базовим типом архітектури сучасних інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем є багатокомпонентна розподілена гібридна система, в якій використовується «клієнт-серверна» технологія побудови комп'ютерної мережі. Це дозволило здійснити перехід до принципово нової інформаційної технології навчання на основі розподіленого знання.

У процесі аналізу розробок конкретних інтелектуальних та експертних систем [1; 4; 5] встановлено, що не існує загальноприйнятого способу побудови та подання архітектури сучасних інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем, недостатньо формалізована система принципів на основі яких вони повинні проектуватися та використовуватись, не формалізовано понятійний апарат тощо.

Отже, аналіз публікацій з педагогічної проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців показує, що в наш час, створення інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем має дослідницький характер, а методичні та технологічні

аспекти проектування архітектури таких систем недостатньо розроблені. Це вказує на важливість і актуальність проведення досліджень для вирішення педагогічної проблеми удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

У дослідженні проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на основі використання ІКТ вирішується актуальне завдання: розробка з цією метою архітектури експертної навчальної системи (ЕНС).

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування та розробка архітектури багатокомпонентної розподіленої гібридної експертної навчальної системи (БРГЕНС), а також формалізація її понятійного апарату.

Початковим етапом проектування ЕНС для професійної підготовки майбутніх фахівців є побудова її архітектури, яка повинна базуватися на певній системі принципів. У роботах автора [10; 11; 12; 13], з урахуванням досвіду розробки та використання цієї системи, визначено основні принципи, на основі яких необхідно вести проектування ЕНС.

Вказана система принципів представлена у вигляді трьох, відносно самостійних груп: 1) кібернетичні принципи – відображають досвід попередніх досліджень в області систем штучного інтелекту, експертних та експертних навчальних систем; 2) педагогічні принципи – визначають принципи, на яких будується педагогічне проектування і застосування ЕНС в навчальному процесі; 3) психологічні принципи – визначають вихідні положення і розуміння психіки учня, на яких повинні будуватися процеси проектування і використання ЕНС у професійній підготовці майбутніх фахівців [12; 13; 14].

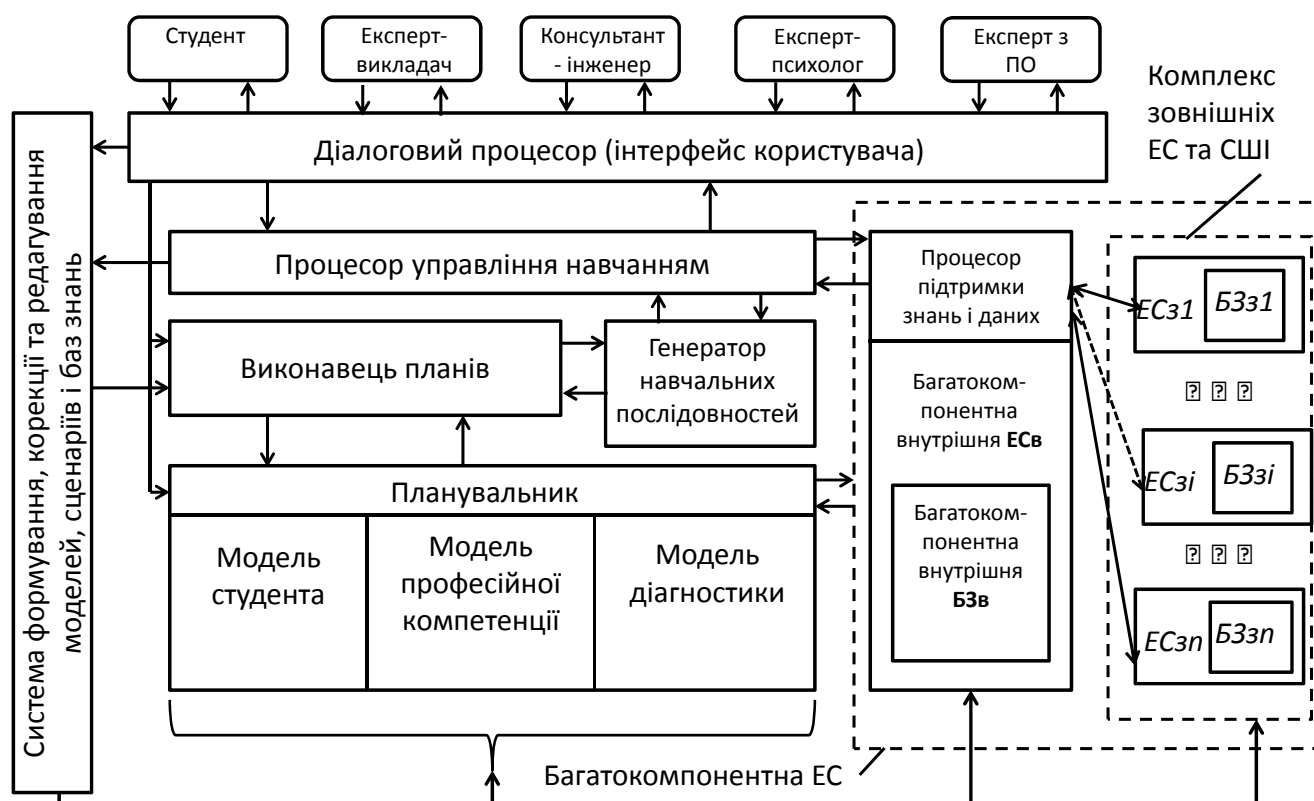


Рис. 1. Архітектура БРГЕНС.

Примітка: $ЕСз1, \dots, ЕСзі, \dots, ЕСзн$ – зовнішні експертні системи (ЕС) і системи штучного інтелекту (СШІ); $БЗз1, \dots, БЗзі, \dots, БЗзн$ – відповідно бази знань зовнішніх експертних систем та систем штучного інтелекту; n – кількість зовнішніх $ЕСз$ та $СШІ$ ($1 \leq i \leq n$).

Ґрунтуючись на виокремленій системі принципів побудови і застосування ЕНС, нами обґрунтовано експертно-навчальний підхід, який визначає педагогічні особливості

використання ЕНС для професійної підготовки майбутніх фахівців. На основі цього підходу і певної системи принципів розроблена архітектура БРГЕНС (див. рис. 1 і 2).

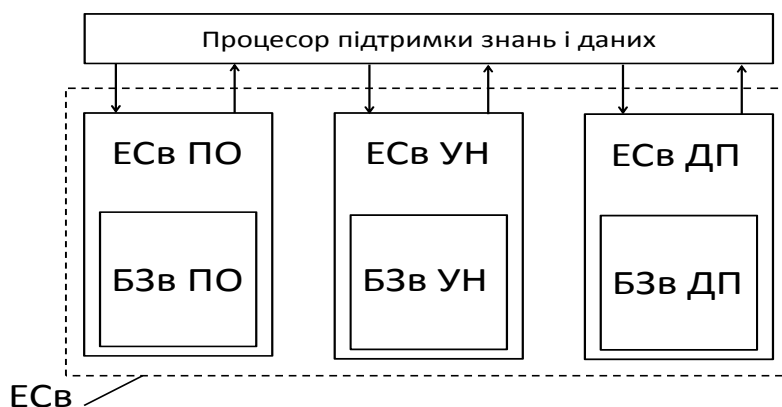


Рис. 2. Структура багатокомпонентної внутрішньої експертної системи ЕСв.

Примітка: ЕСв ПО – експертна система знань про предметну область; ЕСв УН – експертна система управління навчанням; ЕСв ДП – експертна система діагностики помилок учнів (тих, кого навчають) (статистика); БЗв ПО, БЗв УН, БЗв ДП – відповідно бази знань внутрішніх експертних систем ЕСв ПО, ЕСв УН, ЕСв ДП.

Архітектура БРГЕНС, як видно на рис. 1 і 2, включає наступні основні компоненти.

1. Багатокомпонентна внутрішня експертна система ЕСв складається з трьох внутрішніх експертних систем та їх баз знань: 1) ЕСв ПО призначена для вироблення еталонних рішень погано формалізованих задач в учнів з досліджуваної ПО. Вона будується на знаннях експерта з ПО (рис. 1) і заздалегідь заготовленої сукупності завдань (кейсів, прецедентів та ін.). База знань БЗв ПО описує структуру, основні поняття і методи рішень задач досліджуваної ПО; 2) ЕСв УН враховує обмеження, що накладаються на наявний навчальний матеріал, з урахуванням яких здійснює планування процесу навчання (компонент Планувальник), включаючи дидактичні можливості та особливості комплексу зовнішніх ЕС та СШІ. База знань БЗв УН містить опис мети, типи курсів і повідомлень, що обробляє ЕСв УН, способи їх аналізу та ін. Система ЕСв УН формалізує знання експерта-викладача про принципи і методики навчання, на яких будується експертно-навчальний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців; 3) ЕСв ДП використовується для виявлення невірних уявлень учнів про досліджувану ПО. Ця система формалізує знання експерта-психолога, яким також може бути викладач.

База знань БЗв ДП містить каталог можливих помилок учнів (тих, хто навчається) і правила висунення та перевірки гіпотез про їх неправильні уявлення з досліджуваної ПО, а також статистичні дані про процес навчання.

2. Комплекс зовнішніх ЕС і СШІ та їх баз знань розширює дидактичні можливості багатокомпонентної розподіленої гібридної ЕНС для професійної підготовки майбутніх фахівців за рахунок включення у процес навчання знань, розподілених в комп'ютерних мережах (інтернет) СШІ, реальних або навчальних ЕС, які використовуються фахівцями в професійній діяльності при вирішенні складних завдань з різним ступенем інформаційної невизначеності (наприклад, в фінансово-економічній сфері).

Взаємодія між компонентами експертних систем ЕСв ПО, ЕСв УН, ЕСв ДП, зовнішніми ЕС та СШІ, а також їх базами знань, здійснюється через процесор підтримки знань і даних та процесор управління навчанням.

3. Діалоговий процесор (інтерфейс користувача) забезпечує взаємодію всіх користувачів (студента, експерта-викладача, консультанта-інженера, експерта-психолога, експерта з ПО) із

БРГЕНС. Як синоніми назви вказаного компонента в цій системі також використовуються терміни: інтерфейс користувача, передавач інформації, підсистема організації діалогу та ін.

4. Процесор управління навчанням (вирішувач) реалізує логіку роботи з базами знань БРГЕНС, генератором навчальних послідовностей, системою формування корекції та редагування моделей, сценаріїв і баз знань, та користувачами системи через діалоговий процесор. Як синоніми цього компонента також використовують терміни: вирішувач, розв'язувач, блок перевірки, аналізатор характеристик [8].

5. Планувальник на основі обмежень, що накладаються на процес навчання, поточних значень в моделі студента, моделі професійної компетенції майбутнього фахівця та моделі діагностики студента, баз знань БРГЕНС, планує методи та створює алгоритм формування знань, умінь, навичок, поведінкових індикаторів тощо професійних компетенцій майбутнього фахівця. Він «знає» скільки і яких навчальних завдань є в базах знань – зовнішніх і внутрішніх, для чого вони призначені, використовуваний алгоритм планування та формування, на підставі чого створюється набір завдань для досягнення заданих професійних компетенцій майбутнього фахівця. Планувальник та процесор управління навчанням також забезпечують взаємодію з БРГЕНС.

6. Виконавець планів декомпозує план, створений планувальником, на більш дрібні завдання і виконує його. Він моделює хід міркувань експерта з ПО на підставі знань, наявних в базах знань ЕС.

7. Генератор навчальних послідовностей, використовуючи вихідні дані з БЗ, Виконавця планів і Планувальника, формує таку послідовність правил, які, будучи застосовані до вихідних даних, приводять до рішення задачі [8].

8. Комплекс моделей. Архітектура БРГЕНС включає наступні три основні моделі: модель студента, модель професійної компетенції фахівця і модель діагностики процесу навчання.

Модель студента відображає поточний стан студента. Вона представляє знання про студента, які використовуються в процесі навчання або вчення і є моделлю поточного стану знань індивідуально для кожного студента. Ця модель може уточнюватися експертами як при налаштуванні ЕНС, так і в процесі попередньої діагностики знань учня.

Модель професійної компетенції фахівця (модель професійних компетенцій фахівця) задає ідеальний, бажаний рівень професійної підготовки майбутніх фахівців і становить набір компетенцій, що визначають набір видів діяльності, які повинен виконувати той, якого навчають (студент).

Модель діагностики процесу навчання забезпечує автоматичну діагностику та результати вивчення студентами ПО, включаючи статистичні дані та ін.

9. Система формування, корекції та редагування моделей, сценаріїв і баз знань дозволяє експерту-викладачу, консультанту-інженеру з знань, експерту-психологу та експерту з ПО здійснювати динамічне оновлення знань в галузі професійної підготовки майбутніх фахівців та забезпечувати: 1) структурування ПО відповідно до правил організації баз знань; 2) корекцію моделей: студента, професійної компетенції і діагностики процесу навчання; 3) редагування та корекцію сценаріїв навчання з урахуванням змісту внутрішніх та зовнішніх баз знань.

10. Користувачі БРГЕНС. З нею взаємодіють 5 основних категорій користувачів.

Студент – використовує закладені в цій системі знання для вивчення різних видів діяльності, які він повинен здійснювати в майбутній професійній роботі відповідно до моделі професійних компетенцій фахівця.

Експерт-викладач – передає свої знання про ПО до вказаної системи з метою надання допомоги в процесі вирішення завдань, а також оцінки дій студентів (оцінок успішності навчання).

Консультант або інженер із знань (когнітолог) в БРГЕНС – це прикладний програміст, який добуває і завантажує знання експертів у багатокомпонентні внутрішні бази знань ЕСв. Він є посередником між експертами і системою БРГЕНС на етапі формування відповідних зовнішніх та внутрішніх баз знань [2]. З позицій консультанта-інженера із знань, БРГЕНС повинна: 1) забезпечувати зручними засобами формування і редагування багатокомпонентні внутрішні бази знань БЗв в діалоговому режимі; 2) здійснювати перевірку несуперечності інформації, яка зберігається у внутрішніх та зовнішніх базах знань; 3) поєднувати процедурні й декларативні способи подання знань; 4) ефективно представляти процедурні і декларативні знання, що розміщені у внутрішніх і зовнішніх базах знань; 5) забезпечувати програмний інтерфейс взаємодії ЕНС з базами знань комплексу зовнішніх БРГЕНС та СШІ.

Експерт-психолог – враховує особистісні характеристики студента і передає його «психологічний портрет особистості» в модель студента. Знання експерта-психолога необхідні для забезпечення найбільш адекватної адаптації БРГЕНС до індивідуальних особливостей учня [2].

Експерт з ПО – фахівець, що володіє достатнім обсягом професійних знань в прийнятті рішень для досліджуваної ПО, який погодився поділитися своїм досвідом і передати знання, а також забезпечити їх повноту та правильність введення в БРГЕНС [2; 8]. Він, за підтримки консультанта (інженера із знань), описує досліджувану ПО у вигляді сукупності даних і правил. Дані визначають об'єкти та їх властивості (характеристики, значення, поведінку та ін.), які є складовими моделі професійної компетенції майбутнього фахівця у досліджуваній ПО. Правила визначають способи взаємодії і використання даних, в різних ситуаціях, найбільш характерних (типових) для досліджуваної ПО.

Таким чином, розроблена архітектура БРГЕНС базується на інформаційній технології навчання з використанням розподіленого знання. Така система може використовуватися для навчання бази знань інших ЕС і СШ, які розподілені на серверах інтернету й інших комп'ютерних мереж, що суттєво розширює її дидактичні можливості.

БРГЕНС – це інформаційна система, заснована: на сукупності педагогічних, психологічних і кібернетичних принципів, які визначають процеси розробки та застосування системи; гібридному поданні знань експертів в певній ПО, що вирішує клас складних, практично значущих і важко формалізованих навчальних завдань цієї ПО, включаючи, за необхідності діагностику знань студентів, управління навчанням, а також демонстрацію поведінки на рівні експертів, в якій використовуються бази знань як внутрішні, вбудовані в систему, так і зовнішні, розподілені в локальних або глобальних комп'ютерних мережах, інших СШ, ЕС тощо.

Аналіз публікацій з педагогічної проблеми, пов'язаної з необхідністю вдосконалення та підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у вишах на основі сучасних ІКТ показує, що основним базовим типом архітектури сучасних навчальних систем є розподілені гібридні системи, в яких застосовується «клієнт-серверна» технологія. Використання таких систем дозволяє перейти до навчання на основі розподіленого знання.

Грунтуючись на експертно-навчальному підході, який визначає особливості створення та використання експертних навчальних систем для професійної підготовки майбутніх фахівців, розроблено архітектуру БРГЕНС, яка може використовуватися для навчання бази знань внутрішніх і зовнішніх ЕС і СШ, які розподілені на серверах інтернету та інших комп'ютерних мереж.

Архітектура цієї системи базується на новій інформаційній технології навчання з використанням розподіленого знання, що суттєво розширює її дидактичні можливості.

Перспективними напрямками подальших розвідок є вдосконалення БРГЕНС у професійній підготовці майбутніх фахівців, її програмна реалізація.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдаев В. П. Клиент-серверная технология экспертной обучающей системы для сетей Интернет и Интранет / В. П. Бурдаев // Искусственный интеллект. – 2008. – №3. – С. 364–369.
2. Голенков В. В. Инструментальные средства проектирования интеллектуальных обучающих систем: методическое пособие по курсу «Интеллектуальные обучающие и тренажерные системы» для студентов специальности «Искусственный интеллект» / В. В. Голенков, Н. А. Гулякина, О. Е. Елисеева. – Мн.: БГУИР, 1999. – 102 с.
3. Каленський А. А. Застосування педагогічних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи / А. А. Каленський. – К.: Аграрна освіта, 2011. – 280 с.
4. Костюченко М. П. Інформаційно-кібернетичні та психолого-дидактичні аспекти проектування експертно-навчальних систем / М. П. Костюченко // Искусственный интеллект – 2013. – № 4. – С. 127–137.
5. Костюченко М. П. Формування загальної архітектури експертно-навчальних систем / М. П. Костюченко // Наукові праці ДонНТУ. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2013. – № 2 (14). – С. 127–137.
6. Набока О. Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів: теорія та методика застосування: монографія / О. Г. Набока. – Слов'янськ: Підприємство Маторін Б. І., 2012. – 303 с.
7. Словак К. Використання експертних систем під час узагальнення та систематизації у процесі навчання вищої математики / К. Словак // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка – 2011. – № 1. – С. 141–148.
8. Сороко В. Н. Автоматизовані навчаючі системи з елементами штучного інтелекту: навч. посібник / В. Н. Сороко, О. В. Журавльов. – К.: УМК ВО, 1992. – 214 с.

9. Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Н. Т. Тверезовська – Харків, 2003. – 198 с.
10. Шевчук О. Б. Психологічні принципи в проектуванні та розробці експертних навчальних систем / О. Б. Шевчук // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 1. – С. 307–313.
11. Шевчук О. Б. Кібернетичні принципи проектування та розробки експертних навчальних систем / О. Б. Шевчук // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2016. – № 1 (298). – С. 137–142.
12. Шевчук О. Б. Педагогічні принципи проектування та розробки експертних систем навчання / О. Б. Шевчук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2016. – № 1. – С. 38–43.
13. Шевчук О. Б. Теоретико-методологічне обґрунтування принципів побудови експертних навчальних систем з підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку / О. Б. Шевчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. Вип. 43. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 509–512.
14. Jacobsen H. A. A generic architecture for hybrid intelligent systems // IEEE Fuzzy Systems. Encourage. – Alaska, 1998. – P. 709–714.

REFERENCES

1. Burdaev V. P. Klient-servernaya tekhnologiya ekspertnoi obuchayushchei sistemy dlya setei Internet i Intranet [Client-server technology expert training system for the Internet and Intranet networks] / V. P. Burdaev. – Shtuchnyy intelekt, #3. – 2008. – P.364–369.
2. Golenkov V. V. Instrumental'nye sredstva proektirovaniya intellektual'nykh obuchayushchikh sistem: Metodicheskoe posobie po kursu «Intellektual'nye obuchayushchie i trenazhernye sistemy» dlya studentov spetsial'nosti «Iskusstvennyi intelekt» [Tools design of intelligent tutoring systems: the textbook for the course "Intellectual training and training systems" for students majoring in «Artificial Intelligence»] / V. V. Golenkov, N.A.Gulyakina, O.E.Eliseeva // Mn.: BGUIR, 1999. – 102 p.
3. Kalens'kyi A. A. Zastosuvannya pedahohichnykh informatsiynykh tekhnolohiy u navchal'nomu protsesi vyshchoyi shkoly [The use of educational information technologies in educational process of high school] / Andriy Anatoliyovych Kalens'kyi – K.: Ahrama osvita, 2011. – 280 p.
4. Kostyuchenko M. P. Informatsiyno-kibernetichni ta psykholoho-dydaktychni aspekty proektuvannya ekspertno-navchal'nykh system [Tekst] [Information and cybernetic psychological and didactic aspects of design expert training systems] / M. P. Kostyuchenko // Iskusstvennyi intelekt, 2013, #4. – P.127–137.
5. Kostyuchenko M. P. Formuvannya zahal'noyi arkhitektury ekspertno-navchal'nykh system [Tekst] [Formation of the overall architecture expert and training systems] / M.P. Kostyuchenko // Naukovi pratsi DonNTU. Seriya: «Pedahohika, psykholohiya i sotsiolohiya». # 2 (14), 2013. – P.127–137.
6. Naboka O. H. Profesiyno-oriyentovani tekhnolohiyi navchannya u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh ekonomistiv: teoriya ta metodyka zastosuvannya: monohrafiya [Professionally-oriented technology training in the professional training of future economists: Theory and Methods of Use: monograph] / O. H. Naboka. – Slov'yansk: Pidpryemets' Matorin B.I., 2012. – 303 p.
7. Slovak K. Vykorystannya ekspertnykh system pid chas uzahal'nennya ta systematyzatsiyi u protsesi navchannya vyshchoyi matematyky [The use of expert systems in the generalization and systematization in the teaching of Mathematics] / Kateryna Slovak // Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatyuka. Ser. Pedahohika / hol. red. H. Tereshchuk. – Ternopil', 2011. – #1. – S. 141–148.
8. Soroko V. N., Zhuravl'ov O. V. Avtomatyzovani navchayuchi systemy z elementamy shtuchnoho intelektu. Navchal'nyy posibnyk [Automated teaching system with elements of artificial intelligence. Tutorial] / V. N. Soroko, O. V. Zhuravl'ov. – K.: UMK VO. 1992. – 214 p.
9. Tverezov's'ka N. T. Teoretychni ta metodychni osnovy stvorenniya i vykorystannya navchal'nykh ekspertnykh system u pidhotovtsi fakhivtsiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv [Theoretical and methodological bases of creation and use of educational expertise in training institutions of higher education]: dys. ... dok. ped. nauk: 13.00.04 / Tverezov's'ka Nina Trokhymivna. – Kharkiv, 2003. – 198 p.
10. Shevchuk O. B. Psykholohichni pryntsypy v proektuvanni ta rozrobtsi ekspertnykh navchal'nykh system [Psychological principles in the design and development of expert training systems] / O. B. Shevchuk // Naukovi zapysky Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky. – 2016. – Vyp. 1. – P. 307–313.
11. Shevchuk O.B. Kibernetichni pryntsypy proektuvannya ta rozrobky ekspertnykh navchayuchykh system [Cybernetic principles of design and development expert teaching system] / O.B.Shevchuk // Visn. Luhan. nats. un-tu im. Tarasa Shevchenka: Ped. nauky. – 2016. – #1 (298). – P. 137–142.
12. Shevchuk O. B. Pedahohichni pryntsypy proektuvannya ta rozrobky ekspertnykh system navchannya [Teaching the principles of design and development of expert systems training] / O. B. Shevchuk // Naukovi zapysky

Ternopil's'koho natsional'noho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seriya: pedahohika. – 2016. – #1. – P. 38–43.

13. Shevchuk O. B. Teoretyko-metodolohichne obgruntuvannya pryntsyviv pobudovy ekspertnykh navchayuchykh system z pidhotovky fakhivtsiv finansovo-ekonomichnoho napryamu [Theoretical and methodological substantiation of principles of construction of expert teaching system for training of financial and economic direction] / O. B. Shevchuk // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. – Vypusk 43 / Redkol. – Kyiv-Vinnitsya: TOV firma «Planer», 2015. – P. 509–512.

УДК 37.091

J. KARBOWNICZEK

jkarbow@poczta.onet.pl

Dr Hab, Professor

Jesuit University of Philosophy and Education Ignatianum (Cracow)

PARADIGMATIC TRANSFORMATION IN EARLY EDUCATION - FROM BEHAVIOURAL TO EMANCIPATORY DISCOURSE

The interpretation of the phenomenon of school teaching as the process of early education in Polish schools has been suggested in the article through the prism of philosophical, psychological and sociological of human development. The author has made an attempt to outline different possibilities to approach the subject of education: pupils, teachers and parents. The researched problem has been analyzed from the point of view of a number of scientific paradigms: behavioural, humanistic, constructivist and critical-emancipatory pedagogical discourses. A conclusion has been made, that all presented concepts are the basis for making multi- and interdisciplinary discourse in early education, suggesting various approaches in this regard.

Keywords: early childhood education, school, educational process, paradigm.

Й. КАРБОВНИЧЕК

jkarbow@poczta.onet.pl

доктор наук, професор,

Академія ім. Святителя Ігнатія (Краків)

ПАРАДИГМАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В РАННІЙ ОСВІТІ: ВІД ПОВЕДІНКОВОГО ДО ЕМАНСИПОВАНОГО ДИСКУРСУ

Подано інтерпретацію феномену викладання у школі – освітнього процесу раннього навчання у польських освітніх закладах крізь призму філософської, психологічної та соціологічної концепції розвитку людини. Зроблена спроба окреслити різні можливості підходу до суб'єктів навчального процесу: учнів, учителів і батьків. Досліджувана проблема розглядається з позиції парадигм: біхевіоризму, гуманістичного, конструктивістського та критично-емансипаційного педагогічного дискурсу. Зроблено висновок про те, що представлені концепції виступають основою для проведення міждисциплінарного вивчення ранньої освіти і пропонують для цього різні підходи.

Ключові слова: раннє навчання, школа, освітній процес, парадигма.

Й. КАРБОВНИЧЕК

jkarbow@poczta.onet.pl

доктор наук, професор,

Академия им. Святителя Игнатия (Краков)

**ПАРАДИГМАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В НАЧАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАННІ:
ОТ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО К ЭМАНСИПИРОВАННОМУ ДИСКУРСУ**

Подано інтерпретацію феномена преподавания в школе - образовательного процесса раннего обучения в польских учебных заведениях сквозь призму философской, психологической и социологической концепции развития человека. Сделана попытка очертить возможности подхода к субъектам учебного процесса: учеников, учителей и родителей. Исследуемая проблема рассматривается с позиции парадигм: бихевиоризма, гуманистической, конструктивистского и критически эмансипационного педагогического дискурса. Сделан вывод о том, что представленные концепции выступают основой для проведения междисциплинарного изучения раннего образования и предлагают для этого различные подходы.

Ключевые слова: начальное обучение, школа, образовательный процесс, парадигма.

The effective changes in early school pedagogy as a subdiscipline of educational sciences should be seen in the broader context from the perspective of the transformation of theoretical and methodological bases understood as a paradigmatic transformation. Thanks to them, we can refer to the status of early childhood education implemented in Polish schools, we can determine ways to analyse the educational reality, explain the observed or recorded research facts and phenomena. There are several reasons tending to take up issues related to the transformations. They have their theoretical source in the changing conditions of the research taking place in the methodology of pedagogy and the new orientation, associated with the departure from the positivist and scientific paradigm, especially in pursuit of formulating general laws and principles that are the basis of universal educational procedures. Not less important are the prerequisites set by the different areas of the development of civilization, characteristic for the beginning of the twenty-first century, social, scientific-technical, ideological and philosophical changes in consciousness, culture and customs worthy of the postmodern age (Ratajek 2011). The paradigms of education are very important to the discourse on the meaning of education because they take different approaches to the three entities of the educational process – students, teachers and parents. Variety of discourses childhood education: functional – behavioural, humanistic – adaptive constructivist – developmental and critical – emancipatory are role models for the analysis and interpretation of the transformation paradigm (Klus – Stańska 2009).

Due to the fact that in the pedagogy of early childhood the dual paradigmatic of their ways of practicing is visible, we are gradually trying to move away from the technology – subjective, positivist, conservative, functional - behaviourist orientation for the humanities – subjective, positivist, progressivism, postmodern, dialogue orientation. I will focus more widely on these two orientations. Other gradually begin to permeate each other and gradually enter into pedagogics.

Behaviourism is a psychological direction, created in America in the early twentieth century, being the opposition to introspection and psychoanalysis. Its representatives are J.B. Watson and J. Pavlov, presenting the classical form of real behaviourism, B. F. Skinner - the founder of the experimental analysis of behaviour and program teaching, and followers C. L. Hull and E. C. Tolman. J. B. Watson argued that every child can be any shape, basing on the principles of learning theory, and according to B.F. Skinner even more complex language skills and problem-solving skills can be understood as the behaviour produced in response to environmental stimuli. Technology orientation is based on configuration, modelling the unit devoid of subjectivity, freedom, will, reactive, accepting the principle of determinism, subject to external control in the development process, extremely controlled by the external environment. It is based on the assumptions of positive, real, reliable, useful, relative philosophy. Positive philosophy, actual (later empirio-criticism and logical positivism) recognizes the value of experience as a reliable source of scientific knowledge, recognizes only available to our sensory cognition facts, guided by human reason toward what is useful, excluding everything that cannot be proven, strengthened in natural sciences and mathematics and their methods (scientism). Natural methods of research are the basis for the empirical methodology of human world, and the external facts of nature correspond to the external human facts. Unites and builds, showing the way of successful development and progress. According to F. W. Kron (2012: 89) is this tradition of thought, in which what counts is what can be observed and verified only in reality, so what can be determined using the five senses and giving to use thanks to the appropriate ancillary instruments. Interpretations are considered not relevant and, as such, are rejected. It provides certain knowledge, empirical, scientific, indisputable, is the material for further investigations, provides further facts. It examines useful issues for a better quality of life, altruism and empathy, is preparing for a positive working and social system is based on the idea and order.

Methodology of scientism (the pursuit of objective knowledge, explain and formulate scientific theses) and of positivism (specific route to the investigation of human mastery over reality and to influence its course) influenced the development of scientific education and the adoption of its specific way of interpreting the phenomena associated with education. In addition, positivist education (scientific, conservative, technological) in addition to the obvious philosophical inspiration based its assumptions on the achievements of mainstream behaviourist psychology, which also contributed to the specific treatment of a pupil and educational processes. This paradigm for many years operating in the Polish contemporary early school pedagogy, and its assumptions are certainly with unilateral impacts further exemplified in educational practice. Behaviourists created a scientific paradigm based on objectivity, investigating the relationship between objective phenomena, which are the external stimuli and responses or behaviour of an individual. They constitute the subject of analysis. Pedagogy, adopting the methodology of this orientation has therefore focused on the study of observable facts, phenomena and pedagogical situations, creating assessments and generalisations about their course and determining the role played by external factors. It is based on imitation (modelling) without the participation of consciousness - the personality of the child in the course of rationally organized educational activity, as a result of which the outer controllability development have the lead. In this case we are dealing with an unconscious taking over someone's behaviour (someone else becomes our model). Behaviourists call the way of modelling, modifying, programming as "behavioural engineering" (behaviour technology). For the purpose of education behaviourists accepted adaptation of the student to the current social system. Changes in the behaviour of students, work during lessons, activities, contacts and interpersonal relations, as well as organisational activities can be planned and call according to your expectations, applying exterior strengthening in order to achieve specific educational effect. Controllability of pupil to create stereotyping of thinking is evident in primarily in the transfer of knowledge that the student receives at school. Observation of the world, experience, experimentation, tasks, activities of pupils are the effect of reinforcing stimuli typically extravert and, as D. Klus – Stańska (2009: 49) writes, applied step by step, exactly in the form and order, without skipping any of micro stages or without reordering. Behaviour and its compatibility with the expected pattern had to be constantly monitored in order to apply the appropriate positive strengthening (awards) to correct behaviour or blanking the negative reinforcement (punishment) when it was inappropriate. The same stimuli should induce in different units the same predictable reactions (factors differentiating the reactions are genetic equipment and the current incentive training).

In early childhood education following the adoption of paradigmatic assumptions of technological orientation we see the hierarchical social structure and top-down decision making. Objectives are imposed from above by the Ministry of Education in the regulation relating to the core curriculum. The curriculum serve to the implementation of the educational process, which according the behaviouristic assumptions, should be consistent in theoretical philosophical - psychological and sociological basis of the accepted ideology. These programs which are in line with this trend should be fully implemented. The person responsible for the design, organization, implementation and evaluation of the process of teaching is the teacher, having the managerial and decision-making role, subordinating the students (Kwaśniewska 2012: 95,96). In the educational practice, the mainstream values of the process includes: the predictability of the education effects (measurability of educational purposes), the dynamic pace of acquired competences (decision of the teacher), the possibilities of applying the level of development of a child to accepted standards, a smooth transition to the next level of education, objective treatment of children by their parents. The deliberately planned teaching process dominates the independent learning process. The primacy of manual over the primacy of the structure is visible. According to D. Waloszek (2006: 207) the threat are: locking children's individuality, routine and schematics of activities, focus on the intellect, the limitation of individual social experience, imitative nature of the undertaken tasks, exercises and activities. Behaviouristic didactics therefore focuses on controlling the process of teaching - learning in such a way that the child with the least effort and as soon as possible achieves satisfactory results in education. Result of teaching seems to be achieved, but the student-dominated by negative reinforcement is deprived of self-reliance, independence, novelty, search for specific solutions, problems, thank to which he learns something new, in a new and unfamiliar situation. Student therefore shows reactivity, is not plenipotentiary, is used to the stereotyped solutions, devoid of innovation and critical thinking. He requires provision of guidance, support, and its degree of dependence on adults is significant in the everyday functioning and taking any action. In contemporary Polish school visible are: the indoctrination of values, norms, behaviours and socio-moral attitudes of students, instrumental treatment of the individual as an object of interactions, restriction of freedom and the freedom of the child, unidirectional communication, imitation of programmed reaction of the

social environment (remembering, adoption, implementation). We can quote many other examples of everyday educational practice, in which we see the transmission and monologue model of the modern learning theory developed by behaviourists, which, rejecting introspective inner motives of unit, focuses only on specific «hard», strong and standard solutions. Presented, one-sided teaching style gives evidence of rigid and uniform didactic-educational work with children of early school age, also, the accompanying top-down bureaucracy, «textbook-handbook» routine, infantile activities, especially those encyclopaedic worthless and sterile removes the unique nature of the child. Behaviourist vision of contemporary early childhood education is a vision of this type of education: «enslaved» in advance provided by adults, instructional, subordinated «unstable», «congealed», «beleaguered» and monopolistic, underestimating the importance of vocabulary and cognitive processes, schematically designed, which counts the activity of the child and not his personality.

The opposite of the behavioural paradigm in early childhood education is a humanistic vision of education, amending the current thinking about the child's upbringing and education. Humanism is a multilateral intellectual and cultural current of the Revival period (XIV–XVI) recognizing the man as the highest value and the source of all other moral values, giving human affairs prevail over others. Due to the fact that today there are many different varieties, options and approaches to the humanistic concept as a new educational philosophy I will confine myself here only to provide the general basis and assumptions, and then refer reflections to the educational process and its factors. Humanistic orientation puts the learner at the centre of education and training, and its main principle is the principle of respect for human dignity, freedom, individuality and the right to multi intelligent development. The subject here is the humanistic upbringing and education „help in becoming a man” education of «a new man», regardless of the environmental conditions (family, school, peer groups, local environment), cultural, social-political and other. It is worth quoting the words of E. Fromm, who claimed that the humanistic worldview can be characterized as follows: first is distinguished the faith in a community of people, a belief that there is nothing that is human and it would not be found in anybody; secondly: it is the visibility of human dignity; thirdly, it is to emphasize that a person has the ability to further development and improvement; fourth: it is the emphasis on reason, objectivity and peace. According to him, the most important is the development of the individual, quality and prosperity of its operation, the needs, integrity, strengthening the physical and spiritual sense of own agency and experience, independence, care for oneself and creative life that stimulates awareness in contrast to conformism, which it suppresses. (Fromm 2012, 2013; Dauber 1997: 164). Source of humanist concept is also pedagogical progressivism, derived from the pragmatic philosophy, based on three arguments: ontological (action - the primary means of learning about the world), epistemological (learning by exploring the surrounding reality, to participate in its development and variation, knowledge and skills, the study of the world, taking action, problem solving) and axiological (taking into account the value of practical preparation for life). He preached the need to focus on the child, his needs, individual features, abilities, interests and social predispositions. Integrated several directions, i.e. experimentalism (individualization, learning by experimentation), instrumentalism (selectable content by students, program and methods suited to their abilities, arranging social space). The philosophical basis for this original concept is also personalize, previously recognized as «doctrine of personality» that has set itself the task to prove by logic and moral arguments, that knowing the person, as consciousness and will is the foundation of all human recognition, and today as a doctrine emphasizing the autonomic value of the human being as a person and postulating its full affirmation. (Nowak 2003: 235.247; Guardini 1991). Making the genesis of the concept of the humanities, its significant relationship with pedagogical naturalism should be emphasised, represented by J. J. Rousseau, who built his views on the basis of subjective idealism, and by E. Claparede and in Poland by J. W. David. Rousseau postulates included the nature of the child in education, respect for his rights determined by the nature, put forward humanities education content, axiological values, principles based on anthropology and psychology. In his view, education is the «great art», which needs luck to reach the objective, consisting of teaching the child habits that are compatible with nature. The best educated is the one who is able to bear good and evil, which meets in everyday life. Experiences and adventures of childhood in the bosom of nature and the struggle with it, becoming a driving force in education without limits, standards, prohibitions and penalties. Rousseau pedagogical naturalism was thus subordinated to nature and living in harmony with the nature. He believed that in each unit, in each nature lies impeccably moral «humanity» that you need to «develop» and not «shape», from an early age a child should «learn to live» (2013 Karbowniczek 29; Lane, 1999: 46). Its educational system advocated freedom and joyous freedom of the child (the category of freedom linked with the process of education), forbade any interference in the development, implemented for independent thinking and action, work, taught to feel, reason and love the world as it is. Although the whole educational process is

trying to keep out of the public, it actually raises the child to the public, but for society in accordance with nature, wise, in which the child will be understood and respected. Education in line with the humanities concept is assisting student in his natural and personal development (in terms of individual spheres, i.e. physical, mental, emotional, social, ethical) helps him become fully operational, i.e. to create their own identity, to control himself and the situation, in which it is located, present oneself in action, stand „over each other”, strive for the experience, to be guided by their emotions, demonstrate empathy and spontaneity in thinking, behaviour and conduct, originality, be a part of others experiences, seek own interpersonal space communications and others. Student equipped with the capabilities, abilities, interests, diagnoses them individually and develops engaging in such activities, which are compatible with their predispositions. They create a clear theoretical model or a pattern pupil, perfect. Assimilation of these qualities by educators is to assist children in achieving a progressively higher level of maturity. The unit according to the assumptions of Maslow (1986, 2004, 2006) becomes a person exhibiting an inner tendency to self-realization. Self-realization is a unique and idiosyncratic process. It can be manifested by love, creativity, altruism, self-development. Every human being is capable of self-realization, the sources of growth of humanity are inside a person and hetero-education can only help him or limit that development (...) Each person is part «own project» and creates oneself. (Kozielecki 1980 Maslow 1986: 188 for Śliwerski 2012: 257.258). I. Gryniuk (2008: 42–43) analysing the assumptions of education centered on the person pointed to the basic regularities of the learning process: the desire to learn (curiosity, enthusiasm, desire to know each other and the environment, independence in exploring the world, develop interests), the importance of learning (that meet the needs and objectives, the acquisition of assets of information and personalization, validity, thoroughness and objectivity of knowledge), learning without risks (by creating an area free of hazards, strengthening, checking abilities, trying to gain new experiences and challenges, making mistakes without criticism), initiating learning (engaging emotions and mind of the learner, all spheres of human activity: cognitive and affective, the ability to choose the direction of own learning, discovering sources, formulating problems, verifying hypotheses, evaluating the effects of building a sense of independence-reliance). The learning process meeting the above correctness was called by Rogers (1983) and other humanistic psychologists an experiential learning, «celiac» as opposed to superficial learning, partially involving student «from the neck up». They believed that education personally involving the student, stimulates the action, allows to experience the excitement, motivates to further learning. A student explores the world alone or in cooperation with other, constructs his own learning program, discovers in this way own interests, learns to make decisions and bear responsibility for them. It is important for him especially to know how to learn, what he would like to know, what progress he achieved, which skills he acquired in self-assessment? In addition, consciously participates and cope in different situations and conditions, demonstrates the ability of rational reasoning.

Nowadays, the humanistic concept in theory and practice of early childhood education, despite a wide range of advantages (I refer to its assumptions) raises a lot of questions, because of the unexplained issues, and the teachers solutions itself link only vague strategy and ideology education. At school, at the early stage we could observe only clippings, manifestations, elements of the humanistic paradigm, namely: the pedagogical foundation of schools was a humanistic conception of a man, participative management style of institutions and team of teachers, program pluralism, the possibility of constructing own curricula adapted to specific conditions of schools, taking into account the psychophysical possibilities of students, their interests and abilities, taking into account the concept of the humanities in some programs of early childhood education, using own lesson plans or modifying and supplementing proposals offered by educational publications, the diagnosis of student development, individualization of learning, taking into account differences in development, the use of the principle of gradation of difficulty, the use of different educational methods to develop the cognitive activity of students, observations, experiences, dialogue, negotiations, etc., openness to collaboration and cooperation of school with parents and the local community, active participation of all stakeholders of education in the life of the school, the adoption by the teacher the role of organizer, supervisor that cares about the safety of students, improving the methodological skills through various forms of training, modification of the objectives, methods, techniques and forms of work in integrated classes, creating an inspiring environment for all-round development of the child. In the world of teaching the humanistic concept arouses curiosity and although little is implemented, its value in the evaluation of teachers is much higher than the value of the behavioural concept (now implemented) due to: subjectivity, individualization, capacity development in a variety of educational situations, socio - cultural, holistic perception of the world, oneself and others, mutual interpersonal relationships and fulfilling social roles, etc. Early childhood education draws more attention to its aspirational character, referring to the guidelines, but

the exemplification itself is difficult, requires modernization, diversity looks at the child's nature, the multidimensional development of childhood and the whole complexity of the process of teaching – education.

Another perspective to look at education and thinking about education is constructivism, based on the creative and multi-cognitive activity of students, on leaving the education of their specific knowledge and belief, creating opportunities and conditions for creating, testing and verification of critical knowledge. Its sources are believed to be in various philosophical concepts, for example, in the views of Socrates, J.J. Rousseau and Kant later progressivism and liberalism, J. Dewey, Montessori, O. Decroly's systems and above all draws its main assumptions of the theory of J. Piaget (developmental constructivism), L.S. Vygotsky (social constructivism), J.S. Bruner (socio-cultural constructivism) and L. Kohlberg (cognitive theory of moral development) - promoting the teaching supporting the development of the child. It is a thinking being, able to deal with reality in a specific way for him in his mind. His contact with the world around him is based on perceptions and actions can think of an unlimited number of things. The word and ideas are necessary to him, which symbolically represent the true reality of its varieties. In addition to words and ideas he has ideas, which are generalizations, and which are reflected in the mind of a variety of relationships existing between the various aspects of reality. The concepts are very important, remain in the connections and relationships with other elements. Many things and phenomena are linked, which is reflected in the mind. Ideas, words and concepts build knowledge about the reality, which is partly formed on the basis of concrete experiences which leave their traces in the mind. As a result, the child deals with reality only in the mind, without concrete experiences and activities. The second part of the knowledge of the world is created only in the mind, without any specific experiences. It can deduce new conclusions about reality and predict what might happen in the future based on their existing knowledge. This kind of ability to understand something as a result of a thought process based on the content of memory is considered to be the highest form of learning. Learning is achieved only by thinking and solving problems creates new content in the mind. Thoughts consist of words and images created by the associations. The child thinks, makes matchmaking content existing in memory and their regrouping in words, images and concepts. Most situations easily locates in the mind and in a very quick thought process matches the current event to what we already know and understand. He notices, records, performs combination. Cognitive development refers to all forms of mental activity that is related to the acquisition, processing, organizing knowledge and skills associated with thinking and knowledge (Kohnstamm 1989: 232-235; Andrzejewska 2013: 67; Głoskowska-Soldatow 2013: 30; Piaget 1993, 1997).

In the constructivist model, learner is perceived as a unique and individual unit, assumes the position of an active participant, observer, theorist and pragmatic (Hamer 1994), develops multidirectional and multidimensional cognitive activity, stimulates knowledge, which constitutes the basis for creating comprehensive, coherent and functional structures, uses knowledge, including new particles, modules, components in the structure of knowledge specific to activate cognitive processes, consciously participates in the process of acquiring new knowledge, explores, experiments, discovers, compares, selects, interprets, subjects to reflection, by trials and mistakes seeks for the multitude solutions, by himself, internally constructs a kind of knowledge about the world and himself, becoming responsible, is not recording and reproducing, acquires the ability to interpret and transmit meanings in different situations, learns processing, categorizes and organizes information, solves problems, tasks, works on projects, works with peers, discusses, negotiates, diversifies, expands gained observations, builds self-esteem. The teacher, in turn, acts as an experienced and knowledgeable tour guide, tutor, counsellor, understands learning as a process of collecting, structuring and restructuring cognitive, social, practical experience that child gains mainly in the process of socialization (Uszyńska – Jarmoc 2013: 46), diagnoses development, knowledge and skills of students, differentiates their level of learning, uses individualization of the objectives, methods, techniques and forms of work, stimulates, develops and supports cognitive student potential, knows the children's cognitive abilities and their interests, applies phases of constructivist model of learning and teaching-learning strategies, departs from the routine, stereotypes, avoiding restorative work planning and rigid steering the program and scenario activities, puts the problem questions, creates a cognitive conflict, introduces the self-creation, arranges educational process of the student, predicts, creates learning situations, accepts a variety of opportunities to direct children's activities, considering their quality, variety and attractiveness, shows flexibility, openness to reality, examines the knowledge of the child in the individual, social and cultural context, uses varied methods (discovery, auto-instruction, receptive, mastering) – Galloway (1988) and forms of teaching, i.e. work in pairs, groups, used dialogue recognition of environmental and socio - cultural reality as well as multi-directional communication, creates an optimal environment for active learning (comfortable working conditions, class space, friendly

atmosphere, attractive teaching aids), cooperates, take care of proper interpersonal relations, uses the plane integration, monitors the work of students, strives to achieve high educational effects, evaluates.

The foundation of the creation of this paradigm are: critical pedagogy, emancipatory and resistance and sociological theories of conflict. It is based on domination and liberation. With regard to the criticism, its characteristic is pessimism, overbearing importance and meanings while the currents based on emancipation and resistance in education fluctuates around the equipment unit in the competence of emancipation (Klus-Stańska 2009: 68–69; Kwieciński 1995: 125). Representative of this orientation is P. Bourdieu and his concept of symbolic violence. Symbolic violence is recognized as a soft kind of violence that affects their social subject with the subject's participation (Turner 2004). Is a signpost of influence of dominant classes on society, imposing solutions schemes, standards, policies, ways of thinking in order to better access to attractive assets. Therefore, the essence of symbolic violence lies in the transmission patterns, symbols and marks appearing in the culture of imposition of meanings and interpretation. Symbolic violence plays an important role in the upbringing and education of children in a given culture and in shaping their personalities. In educational institutions we observe the reproduction process of the educational system. Because the educational process is the same for all groups of society it becomes, according to Bourdieu, a place of symbolic violence. Reproduction in such process undergo: knowledge, social relationships and patterns of culture, order and discipline. Symbolic violence is manifested in the existence of the model of dependence children from adults, in which the manifestation of the power of teacher is visible, in language, kinetic and evaluation behaviour, in terms of creating educational space and the organization of educational work. According to the violence, the students are divided into classes, the division of activity into periods, detailed control. Emancipation, in turn, is based on the student's liberation from social violence, creating him the opportunity to create his personality, autonomy, obtaining internal independence from dominant social groups. It is the opposition to the compelling nature of the functioning of modern school. Emancipation leads to education to freedom, equality and happiness, to freely expressing own needs, the right to self-determination, self-regulation, specifically and unfettered development (Śliwerski 2003). This paradigm recognizes the school as a unit dependent on political conditions and orders of the dominant class. It focuses its attention on the destructive identity-political effects of a school unfavorable to liberation. The paradigm includes the feminist pedagogy as well. In Polish education function hard ways of imposing meanings and rigid understanding of the concepts. Critical - emancipatory education is exemplified in social practice, in the practice of the surrounding world. (Klus-Stańska, 2009: 70–72). Its aim is to enhance the ability to make personal intellectual, axiological and social decisions. Children learn to think critically and to express, to actively engage in various risky situations, they become responsible for their activities and undertaken challenges, have their own point of view and a peculiar interpretation of the world. Openness of the school for events and reality, the right to judge, to express beliefs, criticisms, consent to understanding, reasoning and concept of student activity, sensitivity to social stereotypes and habitual thinking about other factors, create an educational climate of resistance education and emancipation. Emancipatory education requires that teachers and students of liberalism, mutual consideration of own point of view, actively engaging in various activities, equivalence and authenticity, participation in the educational process, respect for subjectivity, creating the conditions for self-creation and conscious participation in the surrounding world, multidirectional communication. Teachers encourage and support children's development by applying individualization, taking into account the three levels of education (for talented students, average and weak), create them into units capable of criticism, they teach skills to make specific choices, decision-making and solving a variety of problems, provide opportunities for multilateral development, freely choose varied teaching methods, forms of work (group, in pairs) and teaching aids, taking into account the growth and education of the child (the principle of gradation of difficulty), interact, collaborate, freely choose interesting learning content provided by the program of early childhood education, create conditions for active and effective education, use a democratic style of work, agree with the students on the rules, tasks, activities, attach great importance to the mutual interaction and partnership dialogue, involve their self-control and self-esteem. Critical - emancipatory paradigm has its supporters and opponents. In is not present in the Polish educational system, is not practiced, it is even reviled and rejected.

All presented concepts are the basis for making multi- and interdisciplinary discourse in early education, presenting a variety of approaches to students, teachers and the education system. Paradigms: behaviouristic and humanistic occur most frequently in contemporary Polish early school education. They have their optimists and pessimists, and strong forms of their implementation in educational practice. Particularly stressed is, according to D. Klus-Stańska (2009:77) the behaviouristic trend in educational

activities of teachers in Polish schools, in educational traditions of the working class and the rhetoric of the conservatives, less humane, especially in kindergartens and in the environment of some of the middle class representatives. In turn, the constructivist paradigm methodology is observed in the early child education as a type of proposals, suggestions, appearances, innovation, fashionable concept with original assumptions.

REFERENCES

1. Andrzejewska J., 2013 The diversity of educational models in kindergarten and psychosocial functioning of children, Ed. UMCS, Lublin. Bourdieu P., 2001 Invitation to Sociology reflective, Publishing House Warsaw.
2. Dauber H., 1997, Fundamentals of humanistic education. Integrated circuits between therapy and politics, Impulse Publishing House, Krakow.
3. Lane W., 1999, Pedagogy as a humanist conception of educational practice «Scientifica Acta Academiae Ostroviensis». The work Pedagogical and 1999 No. 5, pp. 43–52.
4. Fromm E., 2012 The art of existence, the crowd. R. Saciuk, PWN, Warsaw.
5. Galloway Ch., 1988, Psychology of learning and teaching, PWN, Warsaw.
6. Głowska-Soldatow M., 2013 cognitive and social constructivism as a theoretical base of key competencies in Developing key competences of students in the process of early childhood education, ed. J. Uszyńska – Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow, Impuls Publishing House, Cracow.
7. Gryniuk I. Education as supporting the student in personal development. «Notebooks Teachers» in 2008 No. 7, pp. 42–43.
8. Guardini R., 1991, Fundamentals of pedagogy, the crowd. Koźbial J., ed. W drodze, Poznan.
9. Hamer H., 1994, Key to the effectiveness of teaching. Guidance for teachers, Ed. Veda, Warsaw.
10. Karbowniczek J., 2012 Objectives and tasks of pre-school education, in Karbowniczek J., Kwaśniewska M., B. Surma, Fundamentals of preschool education with the methodology, Ed. WAM, AIK, Krakow.
11. Klus-Stańska D., 2009 Discourses early childhood pedagogy, in Pedagogy Early - discourses, problems, solutions, ed. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Academic & Professional Publishing, Warsaw.
12. Kohnstamm R., 1989, Practical psychology of the child. Crowd. B. Borisovich, WSiP, Warsaw.
13. Kozielecki J., 1980, Psychological concepts of man, PWN, Warsaw.
14. Kron W. F., 2012 Pedagogy. Key issues. Academic handbook. Concepts. Processes. Models, Ed. GWP, Sopot.
15. Kwaśniewska M., 2012 Current state of preschool education in Poland: Basics of preschool education with the methodology, J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Ed. AI, WAM, Krakow.
16. Kwieciński Z., 1995, Sociopathological education, ed. Nicolaus Copernicus University, Torun.
17. Maslow A., 1986, Towards a psychology of existence, trans. I. Wyrzykowska, Ed. Pax, Warsaw.
18. Maslow A., 2004, Towards a psychology of existence, Rebis Publishing House, Poznań.
19. Maslow A., 2006 Motivation and Personality, PWN, Warsaw.
20. Nowak M., 2003, Personal pedagogy, in Pedagogy, ed. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warsaw.
21. Piaget, J., B. Inhelder, 1993, Child Psychology, Ed. Transylvania, Wrocław.
22. Piaget, J., 1997, Whither education, PWN, Warsaw.
23. Ratajek Z., Pedagogy Early to the real problems of education in times of breakthrough, «Pedagogical Studies. Problems of social, educational and artistic», Volume XX, 2011, p. 19–35.
24. Rogers C., 1983, Freedom to Learn for the 80's, C.E. Merrill Publishing Company, New York.
25. Skinner B. F. , 2003, Behaviour of organisms, PWN, Warsaw.
26. Steenberg U., 2004, Pedagogy of Maria Montessori kindergarten, Ed. Unity, Kielce.
27. Śliwerski B., 2003, Contemporary theories and trends in education, Publishing House Impuls, Kraków.
28. Śliwerski B., 2012 General Pedagogy. Basic regularities Impulse Publishing House, Krakow.
29. Turner J. H., 2004, The structure of sociological theory, ed. New Warsaw.
30. Uszyńska - Jarmoc J., 2013 Learning to children as a condition of their development and acquisition of key competences in Developing key competences of students in the process of early childhood education, ed. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudała, M. Głowska-Soldatow, Publishing Impuls, Kraków.
31. Waloszek D., 2006 Preschool Pedagogy, metamorphosis and the status of the test subject, Ed. WSP, Kraków 200.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 373.8.016:811.161.2(07)

А. В. ГАМЗА

Nyse4kaa@mail.ru

аспірант,

Рівненський державний гуманітарний університет

ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СИНТАКСИЧНОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Окреслено теоретичні аспекти щодо змісту поняття «текстотворча компетентність» у методиці навчання української мови. Проаналізовано практичні елементи формування навички текстотворення шляхом використання синтаксичних засобів. Апробовано дослідження щодо означеної проблеми. Науково обґрунтовано важливість застосування синтаксичних понять як одного із мовних засобів формування текстотворчої компетентності в учнів початкових класів. З'ясовано методику роботи над синтаксичними поняттями при роботі з короткими зв'язними висловлюваннями. Визначено основні синтаксичні одиниці, що сприяють розвитку навички текстотворення на уроках української мови. Опрацьовано вправи методико-практичного характеру, які є основою формування текстотворчих умінь і навичок в учнів початкових класів.

Ключові слова: компетентність, текстотворча компетентність, навичка текстотворення, система мовних понять, синтаксична єдність, одиниці мови та мовлення, слово, речення, текст.

А. В. ГАМЗА

Nyse4kaa@mail.ru

аспірант,

Ровенский государственный гуманитарный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

Рассмотрены теоретические аспекты относительно содержания понятия «текстотворческая компетентность» в методике обучения украинскому языку. Проанализированы практические элементы формирования навыка текстотворения путем использования синтаксических средств. Апробированы исследования относительно отмеченной проблемы. Научно обоснована важность применения синтаксических понятий как одного из языковых средств формирования текстотворческой компетентности в учеников начальных классов. Выяснена методика работы над синтаксическими понятиями при работе с короткими связными высказываниями. Определены основные синтаксические единицы, которые содействуют развитию навыка текстотворения на уроках украинского языка. Проработаны упражнения методико-практического характера, которые являются основой формирования текстотворческих умений и навыков в учеников начальных классов.

Ключевые слова: компетентность, текстотворческая компетентность, навык текстотворения, система языковых понятий, синтаксическое единство, единицы языка и речи, слово, предложение, текст.

THE DEVELOPMENT OF WORD-TO-TEXT COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF SYNTAX-RELATED EXERCISES AT THE LESSONS OF UKRAINIAN

The article gives an outline of theoretical aspects regarding the nature of "word-to-text competence" in methodological studies of the Ukrainian language; the practical elements of formation of skills constituting the word-to-text competence are analyzed by the use of syntactic facilities; the research by home and modern scholars is approved in relation to the given issue; the importance of application of syntactic concepts is grounded as one of linguistic means of competence development; the methods for primary school children to work with short coherent expressions are described; basic syntactic units that assist in development of word-to-text skills at the lessons of Ukrainian are illustrated; exercises of practical character are developed.

Keywords: competence, word-to-text competence, skills, syntactic unity, units of language and speech, word, sentence, text.

З введенням нового Державного стандарту початкової загальної освіти (№ 462 від 24 квітня 2011 р.) у галузі «Мова та література» змінилися підходи до навчання української мови. Відзначено, що основна мета її вивчення полягає у формуванні ключових компетентностей молодшого школяра, яка виявляється у зростанні вміння користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності [8, с. 56].

При застосуванні компетентнісного підходу вивчення української мови у початковій школі задовольняється потреба опанування не окремими знаннями і вміннями, а здатністю використовувати сформовані навички у різноманітних ситуаціях, досягаючи при цьому високого рівня особистісного розвитку.

Спираючись на дослідження І. П. Гудзик щодо компетентнісного підходу, зазначимо, що зміст понять «компетентність» і «компетенція» потребує детальнішого аналізу. Провівши детальний огляд методологічних джерел, можемо стверджувати, що компетенція – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Сама по собі вона не є характеристикою особистості, а стає нею в процесі засвоєння і рефлексії того, хто навчається, перетворюючись у компетентність. Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою вирішення певних важливих проблем. Вона є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини [4, с. 16].

Основа розвитку мовленнєвої діяльності молодшого школяра – текстотворення, тобто постійний розвиток вмінь створювати тексти як за чітко окресленою тематикою, так і на вільну тему, залежно від мети спілкування та середовища виступу. У цьому процесі важливе місце займає формування текстотворчої компетентності, оскільки вона сприяє удосконаленню обох типів мовлення: усного і писемного.

Складність проблеми щодо формування текстотворчої компетентності молодших школярів засобом синтаксичної роботи та багатоаспектність її вивчення зумовили розгляд означеного питання: психологічний аспект розвитку мовлення молодших школярів (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, М. І. Жинкін, О. Р. Лурія); збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (К. Ушинський, М. Вашуленко, Л. Кулибчук, Н. Сіранчук, М. Наумчук, Г. Передрій, В. Шляхова, Н. Голуб, Н. Гац, В. Собко); культура мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, Л. Мацько); мовний аспект (М. Вашуленко, К. Пономарьова, Н. Сіранчук, М. Пентилюк, М. Рамзаєва, О. Хорошковська); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, В. Мельничайко, М. Пентилюк).

Аналіз науково-методичних джерел засвідчив, що проблема формування текстотворчої компетентності засобом синтаксичної роботи на уроках української мови ще недостатньо

досліджена. Нечітко простежується методологічна основа формування навички текстотворення у молодших школярів. Психологічна структура не повністю вирішена щодо визначення змісту навчання, методики формування навички говоріння через процес текстотворення.

Вивчаючи елементи синтаксису, молодші школярі оволодівають здобутими вміннями та навичками у початкових класах. Опанування знаннями з синтаксису в початкових класах сприяє: формуванню у школярів правильного уявлення про мову та мовлення як особливу форму діяльності; розвитку певних лінгвістичних знань.

Мета статті – розкрити суть процесу формування текстотворчої компетентності засобом синтаксичної роботи на уроках української мови у початкових класах.

Згідно з положеннями діючої програми для початкових класів у шкільному курсі української мови стосовно розділів «Текст» і «Речення» є наведення відомостей, що на нинішньому етапі навчання української мови у початкових класах класифікація речень здійснюється на комунікативному рівні, тобто існує чіткий поділ речень за метою висловлювання на розповідні, питальні та спонукальні.

Учні початкових класів одержують знання про речення на основі змістової, формально-граматичної та інтонаційної сторін. Вважаємо, що такий підхід вимагає відповідного спрямування, насамперед лінгвістичного опису, що зорієнтований на формування у молодших школярів поняття про речення як функціональну одиницю мови та мовлення.

Важливість систематичної роботи над реченням полягає в тому, що у процесі роботи над реченням, а саме вивчення його синтаксичної основи, молодші школярі засвоюють лексичне значення, основи фонетики, орфоєпії, орфографії, морфологічні форми слів, їх пунктуацію.

Формуючи поняття про речення, вчитель з учнями класу насамперед повинен з'ясувати, що є словосполучення та окремі речення. Відмінність між означеними синтаксичними одиницями він може показати, продемонструвавши закінченість і незакінченість думки, завершеність і незавершеність інтонаційної будови. Наприклад, аналізуючи речення «Улітку школярі відпочивають» з його частиною «Улітку школярі», учні переконуються, що у першому випадку ми маємо речення, бо в ньому знаходимо відповідь на запитання: про кого розповідається (про школярів) і що розповідається (відпочивають), воно виражає певну думку і вимовляється з інтонацією завершення, тобто в кінці речення голос знижується.

Розглядаючи словосполучення чи окремі слова, можна зауважити, що думка висловлена частково, повідомляється особа або дія, але не вказана ознака. Додаючи до слова «ллється» синтаксичні одиниці «кришталева вода», ми отримуємо частину речення, яке набуває логічної завершеності.

Найважливішим і найскладнішим для засвоєння під час опрацювання матеріалу про основу речення є його головні члени (підмет і присудок). На першому етапі (1–2 класи) формуємо уявлення у молодших школярів про центр речення, застосовуючи його смисловий аналіз, який дозволяє визначити про що або про кого йдеться в реченні. На даному етапі молодші школярі вчаться ставити граматичні питання: Хто? Що? Що робить? Що зробить? Таким чином, ознайомлення з основою речення на уроках української мови відбувається практично, без опрацювання теорії.

На другому етапі учням початкових класів варто усвідомити матеріал про те, що слова, до яких можна поставити питання, є членами цього речення. Слова, які вказують на предмет, можуть відповідати на питання «Хто?» (істота) або «Що?» (не істота), а також бути у реченні підметом. Підмет завжди доповнюється словом, яке вказувало б на дію визначеного предмета. Зазвичай, у реченнях такі слова називаються присудком і відповідають на запитання «Що робити?» Підмет і присудок – головні члени речення, що становлять його основу.

Методика навчання української мови поділяє всі вправи у початкових класах на аналітичні, яким властивий аналіз вже готових речень, і синтетичні, що мають характер самостійного складання речень залежно від мети спілкування. На перших етапах навчання потрібно використовувати перший вид вправ, оскільки діти мають проаналізувати вже складені кимось речення, визначивши їх основу (головні та другорядні члени). Синтетичні вправи мають виконуватись якщо не після власне аналітичних, то на аналітичному мисленні молодшого школяра, адже за тим чи іншим прикладом дитина зможе скласти своє речення, опираючись на власний досвід.

Такі вправи допоможуть краще усвідомити учневі ознаки речення як синтаксичної одиниці зв'язного мовлення. Спираючись на принцип поступового нарощування труднощів,

молодших школярів варто спрямовувати на складання вже кількох речень, поєднаних за змістом та інтонацією. Наприклад:

- 1) доповни (пошир) речення за запитанням: Марійка малює (що?);
- 2) добери залежне слово потрібної форми: Учень пише (кольоровим) маркером;
- 3) добери залежне слово, що виражало б ознаку предмета: троянда (яка?), сонце (яке?), стіл (який?);
- 4) встанови зв'язки між реченнями за допомогою питань запиши словосполучення: Швидкий струмочок біжить вперед. – Струмочок (що робить?) біжить, струмочок (який?) швидкий, біжить (куди?) вперед.

Такий методичний підхід ознайомлює учнів з правильним порядком встановлення зв'язків між членами речення.

Вправи, спрямовані на спостереження за реченнями граматичної будови, мають важливе методичне значення для розвитку мовлення молодшого школяра. Учні читають і записують зразки речень, аналізують їх, відтворюють за вчителем інтонаційно-змістову структуру кожного речення.

Вправа 1. Відновлення чи побудова речень із розрізнених слів.

1. Усі слова деформованого речення подаються у потрібній формі: Вітчизну, щиро, ми, любимо, і, дорогу.

2. Окремі слова подаються у початковій формі: Ми, щиро, дорога, любимо, рідна, Вітчизну.

3. Всі слова подаються лише в початковій формі: Щиро, рідна, любити, дорога, і, ми, Вітчизна.

Виконуючи вправи на побудову розрізнених речень, у молодших школярів формуються уміння встановлювати правильний порядок розташування слів у реченнях, пов'язувати слова з опорою на прийменники, сполучники, закінчення.

Вправа 2. Редагування деформованого тексту, його поділ на окремі речення:

білка швидко знайшла його вона поласувала смачним зернятком зірвався з гілки лісовий горішок здійснювся великий вітер

Означені вправи допомагають дітям усвідомити зміст прочитаного, написаного, навчитися правильно складати речення. Така робота має проводитись у кожному з початкових класів, враховуючи принцип послідовного зростання труднощів (прості речення замінюємо більш поширеними реченнями).

Вправа 3. Складання речень:

- 1) на задану тему (про озеро в сонячну погоду; про прогулянку в осінній ліс; про відліт птахів);
- 2) за сюжетним малюнком;
- 3) за 2–3 опорними словами (даються, наприклад, недавно почуті учнями слова, які ще не увійшли до їх активного словника, або форми слів, при вживанні яких учні припускаються помилок);
- 4) за опорними словосполученнями (високе небо, наполеглива праця, сумлінне навчання) або порівняльними зворотами (щедрий, як осінь; летів, як стріла) чи фразеологізмами (сімраз відмірай, а раз відріж; не кидати слів на вітер);
- 5) речень-запитань і речень-відповідей;
- 6) на основі власних спостережень за змінами в природі (якого стала земля; що сталося з деревами; які зміни сталися в полі);
- 7) на основі переглянутого фільму чи вистави (що особливо сподобалось; яка подія дуже вразила; які вчинки не сподобались);
- 8) складання різних варіантів речень про одне і те саме.

Наприклад, за одним і тим же малюнком можна скласти різні речення: Вітер нагинає берізку. Берізка нагинається від вітру. Берізка, яку нагинає вітер. Берізка, зігнута вітром. Можливий інший варіант завдання: з трьох речень (Лісова галявина. Одинок берізка. Вітер її нагинає) скласти одне (Вітер на лісовій галявині нагинає одинок берізка. Одинок берізка на галявині нагинається від вітру. Берізка, яка одинок росте на галявині, нагинається від вітру). Можна організувати роботу у формі творчого змагання, в якому виграє той, хто складе речення швидше і краще, виразніше за змістом, більш поширене другорядними членами.

Щоб переконатися у ефективності методики роботи над синтаксичними поняттями у процесі формування текстотворчої компетентності молодших школярів, нами проведено експериментальне дослідження у міських школах м. Києва № 8 та № 37.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Як показали результати експерименту, відповідні уміння і навички, сформовані на основі використання певних вправ і завдань, краще розвинені в учнів експериментального класу, ніж контрольного. Дані результати представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Формування текстотворчої компетентності молодших школярів у процесі роботи над основними синтаксичними поняттями контрольного та експериментального класів на уроках української мови шкіл м. Києва № 8 та № 37

	УМІННЯ	Контрольний клас Школа № 8	Експериментальний клас Школа № 8	Контрольний клас Школа № 37	Експериментальний клас Школа № 37
.	Відновлення або побудова речень із розрізнених слів.	70%	86%	75%	88%
.	Редагування деформованого тексту, його поділ на окремі речення.	65%	77%	64%	88%
.	Складання речень.	77%	91%	75%	88%

Орієнтуючись на динаміку проведеного експериментального дослідження у школах м. Києва, можна стверджувати, що робота, яка проводилася нами в експериментальному класі, якісно впливає на формування текстотворчої компетентності та сприяє ефективному засвоєнню синтаксичних понять молодшими школярами. Учні експериментального класу значно краще виконали запропоновані вправи, ніж учні контрольного, що свідчить про ефективність методики опрацювання синтаксичного матеріалу при створенні власних зв'язних висловлювань на уроках української мови.

Отже, спираючись на теоретико-практичні основи проаналізованого матеріалу та проведене експериментальне дослідження, можемо зробити висновок, що правильно організована робота на уроках української мови з учнями початкових класів сприяє формуванню текстотворчої компетентності та розвитку цілої плеяди мовних та мовленнєвих навичок, які слугують фундаментом для розвитку мовленнєвого потоку молодших школярів. Синтаксичний матеріал, що вивчається у початкових класах, формує основи роботи над текстом, дає можливість чітко та якісно вивчити структурні одиниці мовлення, підготувати дітей до опрацювання матеріалу з даної теми, спираючись на диференціацію навчально-виховного процесу, та сформувати вміння будувати власні зв'язні висловлювання залежно від мети спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посібник для студентів вищих навч. закладів / М. С. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Вашуленко М. С. Орфоепія і орфографія в 1–3 класах / М. С. Вашуленко. – К.: Рад. школа, 1982. – 104 с.
3. Варзацька Л. О. Навчання мови і мовлення на основі тексту / Л. О. Варзацька. – К.: Рад. школа, 1986. – 105 с.
4. Гудзик І. П. Компетентнісно орієнтоване навчання у початковій школі / І. П. Гудзик. – К., 2008. – 39 с.

5. Заболотний О. Система уроків узагальнення та систематизації знань учнів з розділу «Синтаксис» в 4 класі / О. Заболотний // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 3. – С. 14–18.
6. Омелчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / С. Омелчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2–6.
7. Пентиліук М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. Пентиліук // Українська мова в школі. – 1999. – № 3. – С. 8–10.
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». – К.: МОН, 2011.
9. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів. – К.: Початкова школа, 2013. – 432 с.
10. Хорошковська О. Текст як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови / О. Хорошковська, О. Петрук // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 11–14.

REFERENCES

1. Vashulenko M. S. Metoducka navchnia ukrainskoi movu u pochkoviy shkoli: navchalno-metoduchnuy posibnik dlia studentiv vushchuh navchlnuh zakladiv [Methodology of studies of Ukrainian in the primary school] / M. S. Vashulenko. – K.: Litera LTD, 2011. – 364 s.
2. Vashulenko M. S. Orfoepiya i orfografiya v 1–3 clasax [Orthoepy and Orthography in the 1–3 Forms] / M. S. Vashulenko. – K.: Rad. Shkola, 1982. – 104 s.
3. Varzatska L. A. Navchannya movu I movlennya na osnovi texty. [Learning language broadcasting based of the text] / L. A. Varzatska. – K.: Rad. Shkola, 1986. – 105 s.
4. Gudzuk I. P. Kompetentnisno orientovane navchannya u pochkoviy shkoli [Competence oriented learning in elementary school] / I. P. Gudzuk. – K., 2008. – 39 s.
5. Zabolotnuy O. Sustema uroktiv uzahalnennia I sistematuizacii uchniv z rozdily «Suntaksus» v 4 classi. [System of lessons of generalization and systematization of knowledge of students from a division «Syntax» in 4 class] / O. Zabolotnuy // Ukrainska mova I literatyra v shkoli. – 2001. – № 3. – S. 14–18.
6. Omelchuk S. Formyvannya komynikativno-movlennyeuvuh umin u procesi vuvchennya suntaxsusy. [Formations speech and communicative skills in the study of syntax] / S. Omelchuk // Dialogist. – 2006. – № 9. – S. 2–6.
7. Pentylyuk M. Naukovi zasadu komynikativnoi spryamovanosti u navchanni ridnoi movu. [Scientific basis communicative orientation in teaching their native language] / M. Pentylyuk // Ukrainska mova v shkoli. – 1999. – № 3. – S. 8–10.
8. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainu «Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi zagal'noi osvitu» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «About Claim of State Standart of Primary General Education»]. – K.: MON, 2011.
9. Programu dlya serednix zahalnoosvitnih shkil 1–4 clasiv [Applications for secondary school 1–4 classes]. – K.: Primary school, 2013. – 432 s.
10. Horoshkovska A. Text yak osnova rozvutky usih vudiv movlenyevoi diyalnosti na yrokah ukrainskoi movu [Text as the basis of all kinds of speech activity at the Ukrainian lessons] / Horoshkovska A., O. Petruk // School. – 2010. – № 12. – S. 11–14.

УДК 378.147:81`243:388.6

Н. М. ЛЕНЮК

lenyuk101@gmail.com

кандидат педагогічних наук, викладач ,

Херсонський державний університет

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-НЕЛІНГВІСТІВ

Актуалізовано проблему аналізу і відбору оптимальних компонентів, що входять до складу змісту навчання професійно орієнтованої іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі (ВНЗ). Розглянуто компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності, а саме: визначено мету навчання іноземної мови у немовному ВНЗ, а також вміння, формування яких забезпечує досягнення цієї мети. Розкрито теоретичні основи змістовного компонента навчання, виокремлені ті, з них, що мають пріоритетну значимість під час навчання німецької мови студентів-нелінгвістів. Визначено тематику навчання німецької мови для студентів-нелінгвістів.

Ключові слова: зміст навчання, комунікативна ситуація, компонент навчання, методика викладання, німецька мова, мета навчання, мовний матеріал, студент-нелінгвіст.

Н. М. ЛЕНЮК

lenyuk101@gmail.com

кандидат педагогических наук, преподаватель,

Херсонский государственный университет

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

Актуализирована проблема анализа и отбора оптимальных компонентов, входящих в состав содержательного аспекта профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Рассмотрены компоненты системы обучения профессионально направленному иностранному языку через содержание профессиональной деятельности, определена цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе и умения, формирование которых обеспечивает достижение этой цели. Раскрыты теоретические основы содержательного компонента обучения, выделены те из них, которые имеют приоритетную значимость при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов. Определена тематика обучения иностранному языку для студентов-нелингвистов.

Ключевые слова: содержание обучения, коммуникативная ситуация, компонент обучения, методика преподавания, немецкий язык, цель обучения, языковой материал, студент-нелингвист.

N. LENYUK

lenyuk101@gmail.com

PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), University teacher,

Kherson Pedagogical University

THE IMPROVING OF THE CONTENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING THE GERMAN LANGUAGE OF THE STUDENTS WHO ARE NOT LINGUISTS

In the given article there has been raised the problem of the analysis and selection of the optimum components of the system of professionally oriented teaching a foreign language in a non-linguistic educational establishment. This article discusses the components of system of training professionally oriented foreign language through the content of professional activity. There has been suggested the purpose of teaching a foreign language in a non-linguistic educational establishment as well as the skills the formation of which ensures the achievement of this goal. The subject matter of teaching the German language of the students who are not linguists has been grounded.

Keywords: the content of teaching, communicative situation, a component of teaching, methods of teaching, German language, purpose of teaching, language material, student who is not a linguist.

Однією з найсуттєвіших вимог до професійної компетентності майбутнього фахівця є володіння іноземною мовою, що зумовлюється Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Основні напрями реформування вищої освіти» тощо. Головною метою навчання іноземної мови студентів-нелінгвістів стає формування іншомовної компетентності особистості, а очікуваним результатом – вміле використання іноземної мови як засобу спілкування. Перегляд та оновлення цілей, змісту навчання, принципів, методів, різновидів контролю та форм оцінювання потребує реформи.

Обґрунтуванню теоретичних засад змісту навчання іноземних мов присвячено праці О. Бігич, Н. Бориско, І. Задорожної, С. Ніколаєвої, Р. Мартинової, В. Плахотника, Г. Рогової та ін. Зарубіжні дослідники теж приділяють велику увагу навчанню іноземної мови студентів: К. Агвадо, Б. Хенриксен, Б. Лауфер, Б. Дальхаус, Г. Нойнер, Б. Хуфайзен та ін. Зміст навчання іноземної мови професійного спрямування досліджено у працях Л. Зені, М. Кокор,

Н. Микитенко, Н. Рубель, О. Тинкалюк та ін. На цей момент у галузі викладання іноземної мови професійного спрямування досягнуто значних успіхів. Про це свідчать дослідження О. Тарнопольського, С. Кожушко, З. Корневої, Л. Гайдукової. Специфіку комунікативної підготовки студентів-нелінгвістів вивчали Я. Булахова, І. Деркач, Н. Длугунович та ін.

Зазначені напрями досліджень не вичерпують усіх питань професійної підготовки студентів-нелінгвістів, а головне – не розкривають проблеми відбору змісту навчання професійно орієнтованої німецької мови, яка і є предметом нашого дослідження.

Мета статті – уточнити цілі та виокремити складники змісту навчання професійно орієнтованої німецької мови студентів-нелінгвістів.

Головна роль у навчання професійно орієнтованої німецької мови студентів-нелінгвістів належить меті навчання, яка визначає вибір підходу до навчання, принципи, зміст, форми, методи, засоби навчання.

На думку науковців [1], основна мета формування іншомовної комунікативної компетентності мови полягає у формуванні мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей, розвитку самостійності як риси особистості. Особливість навчання німецької мови студентів-нелінгвістів полягає в тому, що у процесі її вивчення формуються навички і вміння користуватися іноземною мовою як засобом спілкування у процесі вирішення професійних завдань, отримання нової, професійно значущої інформації. Через це навчання німецької мови студентів-нелінгвістів має багатоцільовий характер.

Практична мета полягає у формуванні у студента здатності і готовності до міжкультурної комунікації у сфері професійної діяльності, що передбачає розвиток умінь опосередкованого письмового (читання, письмо) і безпосереднього усного (говоріння, аудіювання) іншомовного спілкування. Беручи за основу програму з навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (німецька)» [3], уточнюємо які уміння необхідно розрізняти у кожному виді мовленнєвої діяльності: читанні (розуміння та реагування на інформацію подану в текстах зі своєї спеціальності; визначення позиції, наміру та точки зору автора письмового тексту; виділення головної інформації; оцінювання та узагальнення інформації), письмі (написання зрозумілих текстів, пов'язаних з академічною (на першому курсі) й професійною (на другому курсі) сферами; описання інформації, представленої у вигляді графіків та схем; висловлення своєї точки зору на певну професійну проблему), аудіюванні (розуміння основні ідеї аудіотексту; розпізнавання інформації в аудіотекстах зі спеціальності студентів; розуміння інструкцій в академічному та професійному середовищах), говорінні (реагування на основні ідеї та розпізнавання суттєво важливої інформації під час обговорень, дискусій, лекцій, бесід, що пов'язані з навчанням чи професією; продукування детального монологу з широкого кола тем, пов'язаних з навчанням та спеціальністю).

Освітня мета передбачає вивчення іноземної мови не як лінгвістичної системи, а як засобу міжкультурного спілкування та інструменту пізнання культури. Залучення до елементів цієї культури розглядається як обов'язкова умова успішних безпосередніх та опосередкованих мовних професійних і особистісних контактів з представниками даної культури.

Розвивальна мета спрямована на активізацію пізнавальних здібностей студентів, загальнонавчальних умінь, удосконалення набутих ними знань і умінь навчально-професійної діяльності. Розвивальна мета при вивченні мови реалізується у вирішенні завдань, що сприяють формуванню механізму мовної здогадки, вміння переносити сформовані навички в нову ситуацію на основі проблемно-пошукової діяльності, готовності вступати в іншомовне спілкування, потреби в подальшому опануванні мови яку вивчають, мотивації до подальшого самостійного оволодіння іноземною мовою і т. д.

Виховна мета навчання передбачає вирішення завдань, пов'язаних з підвищенням самостійності та відповідальності студентів за свою професійну підготовку та розвитком індивідуальності. Реалізація цієї мети сприяє формуванню у студентів-нелінгвістів прагнення до подальшого безперервного самостійного набуття нових знань, розуміння важливості вивчення німецької мови і потреби користуватися нею як засобом спілкування у сфері професійної діяльності.

Реалізація соціокультурної мети пов'язана з досягненням студентами розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, для того щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій. Професійна

мета спрямована на оволодіння студентами знаннями і навичками та вміннями у сфері професійної діяльності.

На думку В. Редько, навчально-мовленнєві ситуації дають можливість моделювати акти спілкування в навчальному процесі під час формування навичок і вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: вони визначають не тільки зміст комунікації, а й структуру, вибір мовних засобів, темп мовлення тощо.

До основних типів ситуацій міжкультурного спілкування Г. Єлізарова [3] відносить такі: психологічні (моделюють психологічні особливості «відкриття» явищ шляхом виконання нескладних психологічних завдань); мовленнєві з міжкультурним компонентом (моделюють ситуації реального міжкультурного спілкування).

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій [4] мовленнєва ситуація має наступні зовнішні характеристики: сфера, місце, соціальна характеристика місця дії, учасники спілкування, предмети, події, дії і тексти.

У методичній літературі з іноземної мови виділяють комунікативні ситуації, які впливають на вибір тематики спілкування, які можуть бути як монотемними, так і політемними. Вони повинні відповідати реальним інтересам і можливостям студентів, а також бути особистісно значущими для них, створювати умови для виявлення творчої активності та самостійності.

Використання навчальних ситуацій сприяє формуванню у студентів-нелінгвістів досвіду виконувати не тільки певні мовленнєві дії, зумовлені темою спілкування, але й використовувати для цього відповідні мовні та мовленнєві засоби, адекватно здійснювати поведінкові дії, характерні для носіїв мови в різноманітних видах реальної життєдіяльності.

До типових комунікативних ситуацій, в яких студенти-нелінгвісти використовують знання, набуті в процесі оволодіння німецькою мовою відносимо: участь у конференціях та проектах, обговорення професійних та технічних питань.

Навчання німецької мови студентів-нелінгвістів відбувається на основі формування мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, читанні, говорінні і письмі.

Використання сучасних технічних засобів навчання іноземної мови сприяє формуванню у студентів-нелінгвістів компетентності в аудіюванні. Професійно орієнтована компетентність в говорінні передбачає компетентність у діалогічному і монологічному мовленні. У оволодінні студентами-нелінгвістами вміннями монологічного мовлення варто використовувати можливості інтернету. Формування професійно орієнтованої компетентності у письмі передбачає написання повідомлень, анотацій, планів та створення проектів.

Студенти-нелінгвісти повинні вміти читати тексти, які можуть бути представлені у вигляді інтернет-текстів науково-технічного стилю і матеріалів електронних видань зі спеціальності. Уміння максимально точно отримувати з тексту інформацію характеризує вивчаюче читання яке сприяє проникненню у смисловий зміст професійно-орієнтованого тексту і адекватного його розуміння. Вивчаюче читання вимагає повного розуміння всієї інформації. Вивчаюче читання характерне для опрацювання наукових матеріалів, статей, які містять дуже важливу для студентів-нелінгвістів інформацію. Це найбільш поширений вид читання, який використовуємо під час читання професійної (науково-технічної) літератури.

Ознайомлювальне читання орієнтоване на визначення та адекватне розуміння основних деталей професійно-орієнтованого тексту, що вимагає від студентів-нелінгвістів цілісного сприйняття елементів тексту різних рівнів, володіння автоматизмами впізнання слів та об'єднання їх значень у єдине смислове ціле, а також уміння швидко розпізнавати значення невідомих слів.

Пошукове читання спрямоване на знаходження в тексті конкретної інформації. Цей вид читання передбачає наявність уміння орієнтуватися в структурі тексту, вибрати необхідну інформацію з певної проблеми, вибрати і об'єднати інформацію кількох текстів з окремих питань. Переглядове читання передбачає отримання загального уявлення про інформацію, яка знаходиться в тексті.

Мовний матеріал є складником змісту і включає характерний для німецької мови лексичний і граматичний мінімуми. До лексичного мінімуму включена спеціальна і загальна лексика науково-технічного стилю. У граматичний мінімум включаємо видо-часові форми дієслів (Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum I, II), пасивні конструкції, неозначені форми дієслів, вказівні займенники.

Наступним складником змісту є лінгвосоціокультурний. Сукупність лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурологічних і міжкультурних знань сприяють розвитку особистості студента, ознайомленню з соціокультурною інформацією та виступають засобом збагачення духовного світу особистості на основі знань культури країни, мова якої вивчається [5]. До лінгвосоціокультурного компонента змісту навчання німецької мови відносять тексти країнознавчого та соціокультурного характеру, пов'язані зі сферою майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, змістовний компонент навчання німецької мови студентів-нелінгвістів розглядають як сукупність того, що майбутні фахівці повинні засвоїти в процесі навчання, щоб якість і рівень володіння іноземною мовою відповідали їхнім запитам і цілям, а також цілям і задачам даного рівня навчання. Відбір змісту покликаний сприяти різнобічному і цілісному формуванню особистості студента, підготовці його до майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Робоча програма з дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням (німецька)" / Уклад. О. Подвойська. – Херсон: Херсон. нац. тех. університет, 2013. – 30 с.
3. Єлізарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Єлізарова. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / перекл. з англ.; наук. ред. укр. видання д-ра пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва.] – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Бориско Н. Ф. Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 8–14.

REFERENCES

1. The method of teaching foreign languages and cultures: theory and practice / Bihych O. B., Borysko N. F. / Under total. ed. S. Nikolaeva. – K.: Lenvit, 2013. – 590 p.
2. The work program of discipline "Foreign language for professional purposes (German)" / life. A. Podvoisky. – Kherson: Kherson National Technical University, 2013. – 30 p.
3. Elizarova G. V. Culture and Language Learning of Foreign language / G. V. Elizarova. – SPb.: Caro, 2005. – 352 p.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Trans. from English; - K.: Lenvit, 2003. – 273 p.
5. Borysko N. F. Common competence: Study, Learning, comments. Analysis of some aspekts / N. F. Borysko // Languages. - 2005.– № 1. – P. 8–14.

УДК 372.8:378.147:811.111

В. В. БОЛІК

volik.v@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут

ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЧИТАННІ АНГЛОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ

Розглянуто проблему формування стратегічних умінь читання спеціалізованих текстів англійською мовою. Обґрунтовано необхідність володіння студентами зазначеною компетенцією. Подано визначення понять «стратегії у читанні» і «стратегії у компресії». Зазначені стратегії класифіковано у групи: планування, виконання, оцінювання і корекції. Охарактеризовано названі стратегії. Стратегічні вміння професійно-орієнтованого читання запропоновано формувати за допомогою відповідних вправ і завдань. Доведено, що формуванню умінь застосовувати рецептивні стратегії планування слугують підготовчі вправи, які виконуються перед читанням тексту, мовні вправи та мовленнєві завдання сприяють використанню стратегій виконання у читанні й компресії, а завдання для перевірки розуміння прочитаного – стратегії оцінювання та корекції.

Ключові слова: стратегії у читанні, стратегії у компресії, професійно-орієнтоване читання.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЧТЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Рассмотрена проблема формирования стратегических умений чтения специализированных текстов на английском языке. Обоснована необходимость владения студентами указанной компетенцией. Дано определение понятий «стратегии в чтении» и «стратегии в компрессии». Указанные стратегии классифицированы в группы планирования, исполнения, оценивания и коррекции. Дана характеристика названным стратегиям. Стратегические умения предлагается формировать с помощью соответствующих упражнений и заданий. Определено, что формированию стратегических умений планирования служат подготовительные упражнения, языковые упражнения и речевые задания содействуют использованию стратегий исполнения в чтении и компрессии, а задания на проверку понимания прочтенного – стратегий оценивания и коррекции.

Ключевые слова: стратегии в чтении, стратегии в компрессии, профессионально ориентированное чтение.

V. VOLIK

volik.v@mail.ru

PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,

Khmelnytsky Cooperative Trade and Economic Institute

THE DEVELOPMENT OF THE STRATEGY COMPETENCE OF STUDENTS IN READING ESP TEXTS

The article deals with the problem of the development of strategic skills of ESP reading. There has been grounded the necessity of students' mastering the above mentioned competence. The terms "reading strategies" and "compression (sense reduction) strategies" have been defined. These strategies fall into the following groups: planning (framing), inferring, hypothesis testing (evaluating), revising hypotheses (correcting). The author gives a full description of the strategies. The strategic skills are suggested to be developed with the help of corresponding exercises and tasks. It has been proved that pre-reading exercises aim to form strategic skills of planning, reading exercises and tasks enable to use reading strategies of inferring and compression while post-reading tasks help to develop strategies of evaluating and correcting. The research results can be used for further studies of the problem.

Keywords: reading strategies, sense reduction strategies, ESP reading.

У світлі політичної та економічної інтеграції України з західноєвропейською та світовою спільнотою, з одного боку, та змін у системі вищої освіти в контексті Болонського процесу, з другого, постає питання формування особистості фахівця, здатного залучатися до комунікації та співпраці зі своїми зарубіжними партнерами. Зважаючи на специфіку професійної діяльності вітчизняних фахівців з маркетингової діяльності, що полягає в їхній участі у налагодженні ділових контактів із зарубіжними партнерами, підписанні договорів, діловому листуванні тощо, виникає необхідність у володінні ними відповідними компетентностями в іншомовному професійному спілкуванні. Важливою передумовою цього є розуміння письмової інформації.

У зв'язку з цим все більшого значення набуває проблема подальшого вдосконалення методики навчання професійно орієнтованого читання, що становить невід'ємний компонент іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців. Згідно з вимогами «Програми з англійської мови для професійного спілкування» таке навчання має проводитися, зокрема, на матеріалі спеціалізованих публіцистичних статей [3, с. 102]. Важливою передумовою володіння належним рівнем умінь читання зазначених текстів є формування у студентів стратегічної компетенції.

За останні десятиріччя науковцями проведено чимало досліджень з проблем формування стратегічної компетенції в іншомовному читанні. Так, вивчено комунікативні стратегії у цьому виді мовленнєвої діяльності (К. Нуталь, В. Граб), розроблено навчально-пізнавальні (когнітивні) стратегії (Н. Г. Михайлова); запропоновано методику формування навчальних стратегій читання автентичних спеціалізованих текстів у ВНЗ (Н. В. Васькіна) та модифікованих для студентів коледжів (Т. І. Труханова).

Однак, незважаючи на значну увагу науковців до зазначеної проблеми, необхідно констатувати, що не всі аспекти цього питання вирішено. Так, недостатньо висвітленим у дослідницькій літературі залишається питання застосування рецептивних стратегій у процесі професійно орієнтованого читання. Крім того, поза увагою залишається питання використання стратегій у компресії публіцистичних текстів.

Мета статті полягає у висвітленні основних положень формування стратегічних умінь професійно орієнтованого читання.

Необхідність формування стратегічної компетенції у читанні зумовлена мовною складністю професійно орієнтованих текстів, умінями читання яких мають оволодіти студенти-бакалаври. Цільовим рівнем володіння мовою для бакалаврів є B2, відповідно до якого студенти повинні вміти знаходити та аналізувати нову текстову інформацію, що міститься в англомовних галузевих матеріалах (у друкованому та електронному вигляді), користуючись відповідними пошуковими методами і термінологією [3, с. 3].

Сучасне трактування процесу читання передбачає його нерозривний зв'язок із рецептивними стратегіями. Так, У. Грейб розглядає читання як активний процес розуміння, в якому студентів необхідно навчити ефективних читацьких стратегій [7, с. 377]. А. Паран вважає, що читання – це діяльність, яка передбачає формулювання здогадів (гіпотез) щодо змісту того, що буде читатись, які пізніше підтверджуються або відхиляються [11, с. 25]. Таким чином, процес розуміння розглядається як висунення гіпотез та їх перевірка, тобто читач може зрозуміти головну ідею прочитаного, перевіривши достовірність вихідної гіпотези (за наявності відповідних фонових знань).

Термін «стратегія» трактується авторами Загальноєвропейських рекомендацій як певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання [2, с. 10]. Отже, під стратегіями в читанні ми розуміємо способи, які студенти цілеспрямовано використовують для мобілізації навичок і вмінь повно і точно розуміти основний та детальний зміст англомовних публіцистичних статей економічної тематики.

У дослідницькій літературі виділяють три загальні стратегії читання. Читання «знизу – догори» є стратегією послідовного читання. На думку вітчизняних і зарубіжних дослідників (О. Б. Тарнопольський, Д. Нунан), вона не сприяє розвитку повноцінних умінь читання, а сам процес перетворюється в дешифрування тексту. Для ефективнішого навчання читання потрібно навчити студентів розуміти значно більші текстові одиниці: абзац або цілий текст.

Інформаційний пошук, переробка й оцінка інформації здійснюються за допомогою стратегії «згори – донизу». Такий підхід передбачає відбір, як правило, невеликої кількості найбільш ємних інформативних елементів тексту для висунення гіпотез про його зміст. Ці два підходи об'єднуються в інтерактивній (інтерактивно-компенсаторній) моделі читання, яка ґрунтується на твердженні, що читання – це інтерактивний процес, в якому читач постійно перемикається з стратегії «знизу – догори» на стратегію «згори – донизу» [8, с. 255].

На думку багатьох дослідників, повного і точного розуміння того, що читається, можна досягти за таких умов: 1) з'ясування основної (-их) ідеї (-й) тексту; 2) переформулювання та зміни послідовності викладу інформації; 3) узагальнення; 4) смислового згортання. Відомо, що умови 2–4 пов'язані з відповідними операціями з компресії, а відтак виникає потреба у формуванні вмінь смислового згортання текстової інформації. Оскільки компресія передбачає чимало складних операцій, постає необхідність навчити студентів застосовувати відповідні стратегії з метою полегшення виконання смислової редукції. Стратегії у компресії розглядаються нами як способи, що студенти використовують для виконання різних операцій зі згортання інформації оригінальних спеціалізованих публіцистичних статей (лексико-граматичне перефразування, узагальнення, об'єднання) з метою її кращого розуміння.

Застосування стратегій розглядається у методичній літературі як реалізація когнітивних принципів планування, виконання, оцінювання та корекції у читанні. У зв'язку з цим нами

виокремлено 4 основні групи стратегій: планування (ідентифікації); виконання; контролю (перевірки) та корекції і запропоновано процедуру їх застосування на різних етапах навчання читання.

Група стратегій планування у читанні включає:

- 1) планування процесу читання. Це передбачає перевірку достатності наявних знань, визначення тих знань, яких недостатньо, а також організацію ліквідації дефіциту знань;
- 2) визначення тематики тексту за його структурними елементами і за нелінгвістичними ключами (рисунками, таблицями, діаграмами тощо);
- 3) антиципація змісту тексту, що буде читатись. Для її успішної реалізації потрібно усвідомити та передбачити те, що буде читатись, через ознайомлення з його тематикою;

Стратегії виконання в читанні полягають у «побудові репрезентації вираження значень та гіпотез, а також комунікативних намірів, що стоять за ними» [2, с. 68], тобто відбувається ідентифікація змісту тексту та його складових частин. До стратегій цієї групи ми відносимо:

- 1) розуміння основної ідеї. З цією метою студентам пропонується вибіркоче читання, тобто ознайомлення з найважливішими текстовими елементами: заголовком, підзаголовком, першим абзацом тощо;
- 2) аналіз частин прочитаного: перечитування або вибіркоче читання вголос (особливо важких для розуміння текстових елементів);
- 3) використання семантичного поля слів і словосполучень для здогадки про їх значення;
- 4) осмислення прочитаних текстових фрагментів, використовуючи паузацію в процесі читання;
- 5) визначення основної та другорядної інформації; виділення (підкреслювання, занотовування) основних фактів;
- 6) використання лінгвістичних ключів та контекстуальної здогадки про значення незнайомих слів;
- 7) переклад рідною мовою важких для розуміння фрагментів тексту.

У результаті компресії тексту в скороченому варіанті залишаються здебільшого основні і деяка кількість другорядних смислових одиниць. Компресія або семантичне згортання тексту передбачає наступні операції: 1) перефразування, яке, з точки зору дотримання авторських засобів вираження думки, може бути рівнозначним, зі зміною фізичного обсягу висловлювання або із розширенням смислу; з точки зору мовних трансформацій воно може бути: а) адекватно-лексичним; б) еквівалентно-лексичним; в) граматичним; г) лексико-граматичним на основі конверсивів; 2) синтезування окремих текстових елементів; 3) узагальнення; 4) об'єднання текстових предикатів [1, с. 93].

З огляду на вище сказане, до групи стратегій у компресії ми відносимо:

- переструктурування та перефразування складних лексико-граматичних структур (зі зміною обсягу висловлювання);
- синтезування окремих текстових елементів в адекватні їх змісту утворення;
- узагальнення на основі синтезу найбільш суттєвих фактів;
- об'єднання текстових предикатів.

Група стратегій оцінювання передбачає перевірку викладачем і студентом правильності (ефективності) запропонованої моделі читання, яка, за умови її адекватності, повинна сприяти розумінню прочитаного. Із цією метою викладач застосовує різні форми контролю розуміння змісту прочитаного, що водночас слугують самоконтролю та самооцінці з боку студентів.

Якщо в процесі перевірки виникають розходження, то це призводить до корекції, тобто до пошуку альтернативної моделі, яка б виявилась ефективнішою за попередню. Інакше кажучи, потрібно переглянути запропоновану модель читання і внести до неї певні корективи або зміни.

Зауважимо, що в процесі читання спеціалізованих статей студенти використовуватимуть лише стратегії, які є найбільш ефективними (прийнятними) для виконання накреслених завдань. Крім того, кожен студент обирає свої стратегії, щоб успішно виконати поставлене завдання. З іншого боку, на думку авторів Рекомендацій Ради Європи, застосування стратегій повинно бути керованим, оскільки керівництво такими діями з боку учасників навчального процесу веде до посилення або модифікації їхніх компетенцій [2, с. 9]. Таким чином, необхідно створити сприятливі умови для мобілізації ресурсів студентів, активізації їхніх навичок і вмінь професійно орієнтованого читання, тобто для формування стратегічної компетенції у читанні.

Засобами формування стратегічних умінь повинні слугувати спеціально розроблені вправи та завдання. Для формування вмінь застосовувати стратегії планування в читанні

пропонуються підготовчі вправи, що виконуються здебільшого на дотекстовому етапі і готують студентів до розуміння змісту тексту, тобто формують вміння його прогнозування (антиципації). Виконання вказаних вправ передбачає визначення тематики тексту, його основної ідеї та ознайомлення з його організацією за допомогою текстових елементів і нелінгвістичних ключів (рисуноків, таблиць, діаграм тощо).

Наведемо приклади таких вправ.

Приклад 1 (на матеріалі статті “Keeping the customer happy” (The Times)).

Мета: формувати вміння прогнозувати зміст статті, що буде читатися, за її структурними компонентами.

Стратегія рецепції: планування – визначення тематики статті за її структурними елементами.

Інструкція: Look at the headline (“Keeping the customer happy”) and say what the article can be about.

Приклад 2 (на матеріалі статті “Empowered” (The Economist)).

Мета: активізувати фонові знання.

Стратегія рецепції: планування – перевірка наявних фонових знань.

Інструкція: The following questions aim to assess your awareness of Russian economic policy. Read them and answer.

1. What advantages do you think Russia has in the European gas and oil market?
2. Is Russian Gazprom a private company?
3. What post did Anatoly Chubais hold in the Russian government?
4. Do you think Europeans can cooperate with Russian oil companies and make profits? How?
5. What problems does Russian power industry undergo?

З метою сприяння застосування стратегій виконання в читанні студентам пропонуються мовні вправи. Так, завдяки виконанню лексико-граматичних вправ у студентів формуються навички і вміння користуватися лінгвістичними ключами, контекстом і семантичним полем для здогадки про значення невідомих слів, зокрема термінологічного характеру, навички і вміння перекладу тощо.

Наведемо приклади зазначених вправ.

Приклад 1 (на матеріалі статті “Scottish & Newcastle Agrees to Be Bought and Split” (The Economist)).

Мета: формувати навички прогнозувати вживання термінів.

Стратегія рецепції: виконання – використання контексту для здогадки про значення слів-термінів.

Інструкція: Read the passage and fill in the gaps with the appropriate word.

After three months of negotiating on the price, Carlsberg and Heineken agreed to pay £8 in cash for each (1) ... of Scottish & Newcastle, which makes Foster's and Kronenbourg 1664 beer. The (2) ... offer represents a 26 percent (3) ... to the value of Scottish & Newcastle's shares on Oct. 16, a day before the two companies said they were considering a takeover. ...

a) premium; b) bid; c) deal; d) share; e) takeover.

Приклад 2 (на матеріалі статті “Businesses embrace charity despite tax hurdles” (The Kyiv Post)).

Мета: формувати навички семантизації слів-термінів шляхом двомовного перекладу.

Стратегія рецепції: виконання – варіативний пошук засобів передачі значення термінів рідною та іноземною мовами.

Інструкція: Read and translate the terms and combinations into a) Ukrainian; b) English.

a) holdings, investment, corporate, donate, income, profit, philanthropist, supermarket chain, charitable foundation, financial institution, USAID;

b) податковий залік, доброчинна діяльність, спільний, кредитна спілка, заснувати фонд, надавати грант, медичні послуги, заохочувати, претендувати на нагороду, проводити дослідження.

Приклад 3 (на матеріалі статті “Knowing me, knowing you” (The Times)).

Мета: вдосконалювати навички співвідносити граматичні структури зі значенням.

Стратегія рецепції: виконання – використання лінгвістичних ключів для здогадки про значення складних граматичних структур.

Інструкція: Fill in the blanks with the appropriate grammar form given in the box.

increased – adopting – making – have – shopping – satisfied – taking – making working.

1. Customers are sent regular email alerts for product recommendations and discounts that really appeal to that individual, based on their known (1)... and reading habits. ...

Крім вищезазначених вправ, формуванню вмінь оперувати стратегіями виконання у читанні слугують мовленнєві завдання на розвиток умінь розуміння публіцистичних статей економічної тематики. Ці завдання формують такі стратегічні вміння: 1) читання й перечитування в різних режимах; 2) визначення основної та другорядної інформації; 3) аналіз прочитаних текстових фрагментів.

Наведемо приклади зазначених завдань.

Приклад 1 (на матеріалі статті “Investors urged not to panic but to buy on falls” (The Financial Times)).

Мета: формувати вміння виділяти в тексті головну та другорядну інформацію.

Стратегія рецепції: виконання – аналіз прочитаних структурних частин, паузація.

Інструкція: Read the article and mark its main facts with a pencil or highlighter.

Приклад 2 (на матеріалі статті “Ukraine’s Relations with NATO (The Kyiv Post)).

Мета: формувати вміння прогнозувати вживання контекстуально-зумовлених синтаксичних конструкцій.

Стратегія рецепції: виконання – використання контекстуальної здогадки про зміст того, що буде читатись.

Інструкція: Read the text and fill in the missing sentences of your own.

Вправи та завдання на формування навичок і вмінь смислової компресії слугують розгортанню відповідних стратегій, а саме: 1) переструктурування та перефразування складних лексико-граматичних структур (зі зміною фізичного обсягу висловлювання); 2) синтезування окремих текстових елементів; 3) узагальнення; 4) об’єднання текстових предикатів.

Подано приклади вказаних вправ і завдань.

Приклад 1 (на матеріалі статті “Businesses embrace charity despite tax hurdles” (Kiev Post)).

Мета: формувати навички та вміння смислової компресії на основі операцій із перефразування.

Стратегія смислової компресії: лексико-граматичне перефразування зі зміною обсягу висловлювання.

Інструкція: Paraphrase the following sentences preserving their contents. Use the suggested beginnings of new sentences.

Приклад 2 (на матеріалі статті “Scottish & Newcastle Agrees to Be Bought and Split ” (The Financial Times)).

Мета: формувати навички та вміння смислової компресії на основі операцій із об’єднання текстових елементів.

Стратегія смислової компресії: синтезування окремих текстових елементів на основі їх спільних рис.

Інструкція: Unite paragraphs 4-9 specifying the gained market share of both brewers and omitting all secondary and superfluous details.

Як засіб розгортання стратегій оцінювання й корекції у читанні пропонується завдання на перевірку розуміння прочитаного, що полягає у встановленні відповідності запропонованих резюме (А, В, С) змісту тексту. Зазначене завдання слугує оцінюванню з боку викладача та самооцінюванню студентом-читачем рівня розуміння прочитаного тексту, а також може бути сигналом про необхідність корекції у разі неточного та неповного розуміння. Наведемо приклад такого завдання.

Приклад 1 (на матеріалі статті “Scottish & Newcastle Agrees to Be Bought and Split” (The Financial Times)).

Мета: перевірити розуміння основного змісту прочитаної статті.

Стратегія рецепції: оцінювання/корекції – встановлення відповідності запропонованого резюме змісту прочитаного.

Інструкція: Read the following summaries (A,B,C) of the article “Scottish & Newcastle Agrees to Be Bought and Split”. Define which summary corresponds to the contents of the article the most adequately.

Таким чином, нами з’ясовано, що процес читання спеціалізованих статей англійською мовою нерозривно пов’язаний із застосуванням рецептивних стратегій. Це сприяє успішному виконанню поставлених завдань із читання. Однак успішне досягнення кінцевої цілі зазначеного процесу, розуміння прочитаного залежить не лише від рецептивних дій, а й від

репродуктивних, зокрема текстової компресії. Тому, на нашу думку, необхідно сформувати у студентів уміння оперувати рецептивними стратегіями у читанні та стратегіями смислової компресії. Стратегії рецепції ми класифікуємо у чотири групи: планування, виконання, оцінювання та корекції. Кожна з цих груп реалізується за допомогою розроблених вправ і завдань на відповідному етапі навчання читання публіцистичних статей економічної тематики. Послідовність застосування стратегій співвідноситься із формуванням відповідних умінь. Паралельно з рецептивними стратегіями у виконанні студенти розгортають стратегії смислової компресії з метою ефективного виконання дії зі смислового згортання. Таке комплексне застосування стратегій забезпечує цілісність процесу розуміння вказаних текстів.

Проблема формування стратегічної компетенції ще далека від остаточного вирішення, оскільки не всі аспекти цього питання досліджено. Положення, висвітлені у запропонованій статті, можуть бути використані для подальшого дослідження проблеми формування стратегічної компетенції як у читанні, так і в інших видах мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г. В. Методика навчання профорієнтованого читання в немовному ВНЗ: монографія / Г. В. Барабанова. – К.: Фірма ІНКОС, 2005. – 315 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр.. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авт.: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма ІНКОС, 2006. – 248 с.
5. Труханова Т. І. Індивідуалізація обучения профориєнтованному чтению на английском языке студентов техникумов и колледжей экономического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. І. Труханова. – К.: КНЛУ, 2001. – 218 с.
6. Чевичелова О. О. Особливості застосування когнітивно-комунікативного підходу в процесі викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах: зб. наукових праць. – 2012. – Вип. 10. – С. 172–175. / О. О. Чевичелова. [Електронний ресурс]– Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua
7. Grabe W. Current developments in second language reading research / W. Grabe. – TESOL Quarterly. – № 25, 1991. – P. 375–406.
8. Nunan D. Language Teaching Methodology / D. Nunan. – L.: Prentice Hall, 1998. – 264 p.
9. Nuttall C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / C. Nuttall. – Oxford: MacMillan Publishers, 1998. – 282 p.
10. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J. M. O'Malley, A. U. Chamot. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995. – 260 p.
11. Paran A. Reading in EFL: facts and fictions / A. Paran. – ELT Journal. – 1996. – № 50. – P. 25–34.

REFERENCES

1. Barabanova H.V. Metodyka navchannia proforiientovanoho chytannia v nemovnomu VNZ : monohrafiia [Methodology of teaching ESP reading in higher educational establishments: monograph] / H. V. Barabanova – K.: "INKOS" Firm, 2005. – 315 p.
2. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / [naukovyi redaktor ukrainskoho vydannia doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva] [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Ukrainian edition scientific editor doctor of pedagogical sciences, prof. S. Yu. Nikolaieva]. – Kyiv: Lenvit, 2003. – 273 p.
3. Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia / [kol. avt.: H. Ye. Bakaieva, O. A. Borysenko] [English for specific purposes national curriculum for universities/ authors team: Ye. Bakaieva, O. A. Borysenko and others]. – Kyiv: Lenvit, 2005. – 119 p.
4. Tarnopolskyi O. B. Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity : navch. posib. [dlia stud. vyshch. navch. zakladiv] [Methodology of teaching foreign language speech activity in a language higher educational establishment: a textbook for higher educational establishments students]/ O.B. Tarnopolskyi. – Kyiv: INKOS firm, 2006. – 248 p.
5. Trukhanova T. I. Individualizatsiya obucheniya proforientirovannomu chteniyu na angliiskom yazyke studentov tekhnikumov i kolledzhei ekonomicheskogo profilya: dis. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02. [Individualization of teaching English for specific purposes reading to students of technical schools and colleges of the economic profile]/ Tat'yana Ivanovna Trukhanova. – Kyiv: KNLU, 2001. – 218 p.

6. Tchevychelova O.O. Osoblyvosti zastosuvannya kohnityvno-komunikatyvnoho pidhodu v protsesi vykladannia inozemnoii movy u vyshchyyh tehnychnykh navchalnykh zakladakh [Elektronnyi resurs]: Zbirnyk naukovykh prats [Peculiarities of the cognitive and communicative approach use in the process of teaching a foreign language in polytechnics [Electronic resource] / O.O. Tchevychelova– Issue №10. – 2012. – pp. 172-175. – Journal access regime: irbis-nbuv.gov.ua
7. Grabe W. Current developments in second language reading research / W. Grabe. – TESOL Quarterly. – № 25, 1991. – pp. 375–406.
8. Nunan D. Language Teaching Methodology / D. Nunan. – L.: Prentice Hall, 1998. – 264 p.
9. Nuttall C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / C. Nuttall. – Oxford: MacMillan Publishers, 1998. – 282 p.
10. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J. M. O'Malley, A. U. Chamot. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995. – 260 p.
11. Paran A. Reading in EFL: facts and fictions / A. Paran. – ELT Journal. – 1996. – №50. – pp. 25–34.

УДК 378.147:811

Х. І. ЦИМБРОВСЬКА

christina.tsymbrovska@gmail.com

викладач,

Львівський національний медичний університет ім. Д. Галицького

ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-ПЕДІАТРІВ

Актуалізовано проблему оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої англomовної компетентності в усному спілкуванні у контексті формування згаданої компетентності у майбутніх лікарів-педіатрів. Визначено взаємозв'язок між оцінюванням, вимірюванням та тестуванням. Проаналізовано досвід американських та європейських науковців щодо оцінювання англomовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні. Охарактеризовано категорії лінгводидактичних тестів та види тестів на визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англomовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів. Окреслено основні етапи створення тестів. Визначено рівні сформованості та критерії оцінювання професійно орієнтованої англomовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів. Встановлено ключові характеристики ефективності комунікативного тесту.

Ключові слова: *рівень сформованості професійно орієнтованої англomовної компетентності в усному спілкуванні, оцінювання, вимірювання, тестування, лінгводидактичний тест, ефективність комунікативного тесту.*

Х. И. ЦИМБРОВСКА

christina.tsymbrovska@gmail.com

преподаватель,

Львовский национальный медицинский университет им. Д. Галицкого

ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСТНОМ ОБЩЕНИИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ-ПЕДИАТРОВ

Актуализировано проблему оценивания уровня сформированности профессионально ориентированной англomовной компетентности в устном общении в контексте формирования упомянутой компетентности у будущих врачей-педиатров. Определена взаимосвязь между оцениванием, измерением и тестированием. Проанализирован опыт американских и европейских ученых касательно оценивания англomовной профессионально ориентированной компетентности в устном общении. Охарактеризованы категории лінгводидактичних тестов и

виды тестов на определение уровня сформированности профессионально ориентированной англоязычной компетентности в устном общении будущих врачей-педиатров. Определены основные этапы создания тестов. Определены уровни сформированности и критерии оценки профессионально ориентированной англоязычной компетентности в устном общении будущих врачей-педиатров. Установлено ключевые показатели эффективности коммуникативного теста.

Ключевые слова: уровень сформированности профессионально ориентированной англоязычной компетентности в устном общении, оценивание, измерение, тестирование, лингводидактический тест, эффективность коммуникативного теста.

KH. TSYMBROVSKA

christina.tsymbrovska@gmail.com

University Teacher,

Lviv National Medical University

THE EVALUATION OF ENGLISH PROFESSIONALLY-ORIENTED COMPETENCE IN SPEAKING OF PROSPECTIVE PEDIATRICIANS

The problem of evaluation of English professionally-oriented competence in speaking in the context of building the mentioned competence in prospective pediatricians. The interaction between evaluation, measurement and testing is defined. The experience of American and European scientists concerning the evaluation of English professionally-oriented competence in speaking is analysed. The categories of linguodidactic tests and types of tests to measure the level of English professionally-oriented competence in speaking of prospective pediatricians. The main stages of test designing are outlined. The levels of competence and evaluation criteria of professionally-oriented competence in speaking of prospective pediatricians are determined. The key features of effectiveness of communicative tests are established.

Keywords: level of English professionally-oriented competence in speaking, evaluation, measurement, testing, linguodidactic test, effectiveness of communicative test

Головним засобом комунікації лікаря-педіатра у сфері фаху є усне спілкування. Інтеграція вітчизняної освіти в європейський освітній простір, вимоги до мобільності студентів і фахівців в межах європейського та світового середовища зумовлюють необхідність формування у майбутніх лікарів-педіатрів високого рівня професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні. Відповідно формування і розвиток професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів вимагає методично грамотної організації оцінювання рівня сформованості у студентів згаданого конструкту.

Мета статті – проаналізувати особливості оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів.

Відповідно до мети окреслено завдання: 1) виявити сутність понять «оцінювання», «вимірювання» і «тестування» та обґрунтувати взаємозв'язок між ними; 2) дослідити досвід американських та європейських науковців щодо оцінювання англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні; 3) охарактеризувати категорії лінгводидактичних тестів та види тестів на визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів; 4) окреслити основні етапи створення тестів; 5) визначити рівні сформованості та критерії оцінювання професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів; 6) встановити ключові характеристики ефективності комунікативного тесту.

Аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить про наявність великої кількості розвідок зарубіжних науковців, особливо американських і британських (А. Дейвіс, Л. Бахман, М. Кенел, А. Палмер, М. Свейн, Д. Уілкінс та ін.), присвячених оцінюванню англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні. Окресленою проблемою займалися також українські науковці С. Балуюн, О. Грішина, В.Коккота, І. Рапопорт та ін. Проте на сьогоднішній день

відсутнє комплексне дослідження проблеми оцінювання рівня сформованості англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів.

Л. Бахман вказує, що існує тісний взаємозв'язок між оцінюванням, вимірюванням та тестуванням і графічно моделює цей зв'язок так (рис. 1) [2, с. 36].

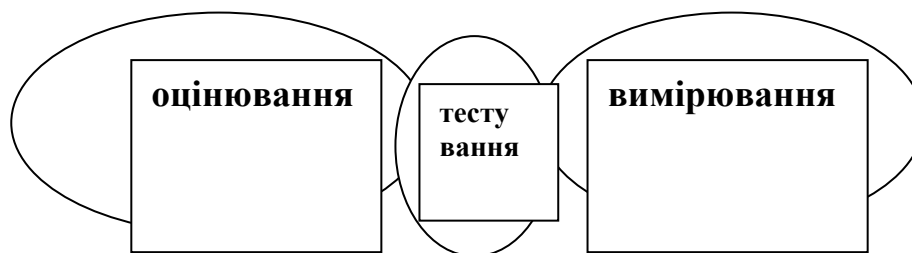


Рис. 1. Взаємозв'язок між оцінюванням, вимірюванням і тестуванням.

Оцінювання визначається як систематичний збір інформації з метою прийняття відповідного рішення. Вимірювання є формою контролю навчальних досягнень, що передбачає подальше залучення методів математичної статистики [2, с. 35]. Термін «тестування» вживається в широкому і вузькому смислі. У вузькому смислі він означає використання матеріалів і проведення тесту, а широкому – сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту. Відповідно, лінгводидактичний тест – це підготований відповідно до визначених вимог комплекс завдань, які пройшли попередню апробацію для встановлення його показників якості. Враховуючи вищезазначене, трактуємо тестування як засіб реалізації оцінювання і вимірювання.

Науковці-методисти відзначають, що спостереження і поточне оцінювання демонструють специфічні здібності учнів чи студентів щодо академічних функцій мови і не гарантують педагогові об'єктивних даних щодо рівня сформованості певних компетентностей [2, с. 33]. Таким чином, можемо зробити висновок про необхідність залучення тестування та комплексного усного опитування у формі інтерв'ю чи діалогу із залученням відповідних тестових ситуацій, які забезпечуються здебільшого вербальними (текст) чи візуальними (фото, малюнки, схеми) засобами з метою виявлення об'єктивного рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів.

У процесі дослідження проблеми оцінювання англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні варто звернутися до досвіду США, оскільки саме американські фахівці зробили значний поступ у згаданій царині. М. Кенел і М. Свейн запропонували природно-етичний підхід до тестування, сутність якого полягає у переконанні, що тести повинні вимірювати компетентність у вживанні аутентичної мови у процесі виконання аутентичних задач [5]. Окрім того, тестування повинно мати особистісно-орієнтований характер і відбуватися в позитивній атмосфері. Моделі комунікативної компетентності, представлені М. Кенелом, М. Свейном, Л. Бахманом, передбачають оцінювання сформованості комунікативної компетентності, виходячи з рівня розвитку її компонентів [5; 2, с. 82–106]. Таким чином, виник підхід до тестування, зорієнтований на загальне володіння мовою з акцентом на її застосуванні у певній сфері.

Наприкінці 1970-х років було розроблено і запроваджено в американських університетах тест розмовної англійської мови з метою визначення загального рівня сформованості компетентності в усному спілкуванні. Застосовувався згаданий тест і у сфері сертифікації медичних працівників. Згодом на його основі було розроблено так званий тест SPEAK, що відповідав сучасним поглядам на теорію комунікативної компетентності (1995 р). Характерною особливістю тесту є те, що у процесі тестування мовлення учасників тесту записується на відео- і аудіоносії.

Європейські науковці також активно займалися проблемою визначення єдиних вимог до рівнів володіння англійською мовою і формулювання відповідних стандартів. У 1997 р. Радою Європи схвалено документ «Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою» в його остаточній редакції, який формулює цілі і зміст навчання англійської мови як іноземної, характеризує рівні володіння цією мовою як іноземною, пропонує шкалування, критерії для визначення рівнів володіння мовою [1, с. 22–23; 10]. Так, укладачі згаданого документу запропонували 6 рівнів володіння мовою:

- інтродуктивний рівень (Breakthrough) – A1;

- середній рівень або «виживання» (Waystage) – A2;
- рубіжний рівень (Threshold) – B1;
- просунутий рівень або «незалежний користувач» (Vantage) – B2;
- ефективна операційна компетенція або автономний рівень (Effective Operational Proficiency) – C1;
- «глобальне володіння» «глобальна операційна компетенція» (Mastery) – C2.

Вище перелічені рівні прийнято у контексті нашого дослідження як рівні сформованості англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів.

За цілями тестування науковці класифікують лінгводидактичні тести на такі категорії: тести навчальних досягнень, тести загального володіння іноземною мовою, діагностичні тести, тести визначення здібностей [6, с. 2–6, 23, 27, 38–39, 43, 101].

Наше дослідження фокусується на тестах загального володіння майбутніми лікарями-педіатрами англійською мовою як іноземною у сфері професійного спілкування.

Л. Бахман пропонує 2 види тестів на визначення рівня сформованості компетентності в усному спілкуванні: усне інтерв'ю і тест множинного вибору [2, с. 46]. А. Дейвіс, А. Браун, К. Елдер та інші науковці доповнюють цей список рольовою грою (в усній формі) та відкритими запитаннями, тестами на заповнення пропусків, тестами типу «вірно – не вірно» (у письмовій формі) [6, с. 47].

Щодо процедури створення тестів існує велика кількість концепцій і відповідних методик. У контексті нашого дослідження ми дотримуватимемось концепції і методики розробки тестів Л. Бахмана і А. Палмера, яка передбачає реалізацію трьох основних етапів: проектування, розробки тестових завдань, адміністрування [3, с. 85–252].

Дуже важливо коректно визначити мету розробки і проведення тестування. Метою кожного комунікативного тесту є оцінювання рівня володіння учасниками тестування визначеними компонентами і субкомпонентами комунікативної компетентності чи рівня сформованості згаданої компетентності загалом.

У нашому дослідженні метою проведення прагматичного комунікативного тесту для передекспериментального та післяекспериментального зрізів є визначення загальногорівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів (студентів I та II курсів спеціальності «Лікувальна справа» Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького). За результатами передекспериментального зрізу учасників тестування буде поділено на експериментальні та контрольні групи. За результатами післяекспериментального зрізу буде здійснено визначення ефективності запропонованої нами методики формування комунікативної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів. Але для того, щоб зробити відповідні висновки, нам необхідно переконатися, що результати проведеного тестування об'єктивні і валідні.

Важливим виміром комунікативного тесту є його ефективність. Л. Бахман і А. Палмер визначили шість характеристик комунікативного тесту, які забезпечують його ефективність: надійність; конструктивна валідність; автентичність; інтерактивність; вплив; практичність [3, с. 17–42].

Окремі науковці стверджують, що такі характеристики комунікативного тесту як валідність і надійність неможливо забезпечити водночас з іншими його характеристиками [7, с. 104–108]. Інші науковці вважають, що згадані характеристики відображають одні й ті ж аспекти ефективності тесту. В контексті нашого дослідження послугуватимемось визначенням принципової різниці між надійністю і валідністю, запропонованим Д. Кемпбел і Д. Фіске [4, с. 81–105]: надійність – це узгодження між двома спробами виміряти одне й те ж явище чи конструкт схожими методами. Валідність – узгодження між двома спробами одне й те ж явище чи конструкт максимально відмінними методами. Існує декілька кількісних (співставлення і прогностичний моніторинг) і якісних (контент-аналіз, конструктивний, зовнішній) методів визначення валідності тестів. Кількісні методи реалізуються через визначення коефіцієнта кореляції, якісні – через аналіз відповідного мовного матеріалу, об'єктів тестування, навчальної і робочої програм і т.д. Вслід за Л. Бахманом та А. Палмером [2, с. 236–288; 3, с. 17–42] у контексті нашого дослідження вважаємо, що такий вид валідності тестів як конструктивна валідність є провідним і включає інші перелічені види валідності.

Аутентичність як ключову характеристику комунікативного тесту на визначення компетентності в усному спілкуванні на основі досліджень Л. Бахмана і А. Палмера [2, с. 320–332; 3, с. 17–42] трактуємо як відповідність характеристик завдань певного лінгводидактичного тесту характеристикам прагматичних задач у сфері застосування мови. Отже, задля забезпечення аутентичності прагматичного комунікативного тесту на визначення рівня сформованості компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів, необхідно виявити основні функції й ролі лікарів-педіатрів, а відповідно – їхні комунікативні задачі. Лише після цього можна підібрати відповідні тестові завдання з подібними характеристиками. Вслід за Л. Бахманом і А. Палмером, трактуємо комунікативну задачу як комунікативну діяльність, спрямовану на стимулювання застосування іноземної мови відповідно до комунікативної мети у відповідній комунікативній ситуації [3, с. 44]. До кола ситуацій англomовного професійно орієнтованого спілкування лікарів-педіатрів належать: *receiving the patient, communicating with patient's parents, diagnosing, consultation with other specialists, explanation concerning diagnosis and causation of illness, indication of a treatment* і т. д.

Необхідно зазначити, що автентичність одночасно є критерієм відбору навчального матеріалу для формування компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів. Відтак, тестові завдання повинні відповідати завданням розробленої нами системи вправ і завдань для формування компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів.

Інтерактивність тесту Л. Бахман і А. Палмер [3, с. 17–42] трактують як залучення індивідуальних характеристик учасників тестування – таких, як комунікативна компетентність, стратегічна компетентність, загальні знання у сфері застосування мови (англійської як іноземної) і емоційність у процесі виконання тестових завдань. Інтерактивність реалізує взаємодію між учасником тестування і комунікативними завданнями.

Розробляючи завдання для тестування англomовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів, ми намагалися максимально й рівноцінно зреалізувати усі визначені науковцями Л. Бахман і А. Палмер і проаналізовані вище характеристики ефективності комунікативного тесту.

Успішність виконання студентами тестових завдань, складання інтерв'ю та діалогів на визначення рівня сформованості компетентності в усному спілкуванні із залученням відповідних тестових ситуацій, вербальних чи візуальних опор оцінювалася за запропонованими Л. Бахманом і А. Палмером критеріями відповідно до шкали окреслених Загальноєвропейськими рекомендаціями і прийнятих у контексті нашого дослідження рівнів [3, с. 45–46]:

- рівень «виживання» (A2) – надзвичайно обмежений лексичний запас, погана організація, відсутність зв'язаності;
- рубіжний рівень (B1) – малий лексичний запас, низький рівень зв'язності погана організація;
- рівень «незалежного користувача» (B2) – середній лексичний запас високий рівень зв'язності, погана організація;
- автономний рівень (C1) – великий лексичний запас, високий рівень зв'язності, хороша організація;
- рівень «глобального володіння» (C2) – розширений лексичний запас, дуже високий рівень зв'язності, відмінна організація.

Тести на визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англomовної компетентності в усному спілкуванні можна вважати відносно суб'єктивними, оскільки оцінка великою мірою залежить від враження реєтерів. Ефективність таких тестів в аспекті надійності може бути визначена за допомогою певних коефіцієнтів, зокрема: 1) коефіцієнт міжреєтерської стабільності (*inter-rater reliability*); 2) коефіцієнт внутрішньореєтерської стабільності (*intra-rater reliability*); 3) коефіцієнт стабільності тесту (*test-retest reliability*) [2, с. 178–182; 5, с. 193–230].

На основі здійсненого аналізу особливостей оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої англomовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів можемо зробити наступні висновки.

1. Оцінювання – це систематичний збір інформації з метою прийняття відповідного рішення, а вимірювання – форма контролю навчальних досягнень, що передбачає подальше залучення методів математичної статистики. Тестування є сукупністю етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів їх проведення. Існує

тісний взаємозв'язок між оцінюванням, вимірюванням і тестуванням. Тестування можна трактувати як засіб реалізації оцінювання і вимірювання.

2. Згідно з даними досліджень американських науковців оцінювання сформованості комунікативної компетентності необхідно здійснювати з урахуванням рівня розвитку її компонентів. Актуальним є природно-етичний підхід до оцінювання, відповідно до якого тестування повинно вимірювати компетентність у вживанні автентичної мови у процесі виконання автентичних завдань, мати особистісноорієнтований характер і відбуватися в позитивній атмосфері. Таке оцінювання здебільшого зорієнтовано на загальне володіння мовою з акцентом на її застосуванні у певній сфері. Фахівцями Ради Європи схвалено документ «Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою», що представляє цілі і зміст навчання англійської мови як іноземної, визначає шість рівнів володіння англійською мовою як іноземною, пропонує шкалування та критерії для визначення цих рівнів. Запропоновані рівні прийнято у контексті нашого дослідження як рівні сформованості англомовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів.

3. Лінгводидактичні тести класифікують за цілями тестування на: тести навчальних досягнень; тести загального володіння іноземною мовою; діагностичні тести; тести визначення здібностей. У проведеному дослідженні особлива увага відводилась тестам загального володіння майбутніми лікарями-педіатрами англійською мовою як іноземною у сфері професійного спілкування. Найбільш популярні види тестів на визначення рівня сформованості компетентності в усному спілкуванні – це усне інтерв'ю, рольова гра, діалог, тест множинного вибору, відкриті запитання, тест на заповнення пропусків, тест типу «вірно – не вірно».

4. Згідно з концепцією Л. Бахмана і А. Палмера, основні етапи створення тестів передбачають проектування, розробку тестових завдань, адміністрування.

5. У контексті дослідження прийнято рівні сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів, що відповідають рівням, визначеним Загальноєвропейськими рекомендаціями і встановлено критерії оцінювання відповідно до п'ятих рівнів: A2, B1, B2, C1, C2.

6. Ефективність як важливий вимір комунікативного тесту вимірюється його ключовими характеристиками: надійністю, конструктивною валідністю, автентичністю, інтерактивністю, впливом, практичністю.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язуємо з інтерпретацією даних щодо ефективності методики формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів, отриманих у ході проведення методичного експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Bachman L. Fundamental considerations in language testing / L. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 423 p.
3. Bachman L., Palmer A. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 377 p.
4. Campbell D., Fiske D. Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix / Donald T. Campbell, Donald W. Fiske // Psychological Bulletin. – 1959. – Vol. 56. - № 2. – P. 81-105.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – № 1. – P. 1-47.
6. Davies A. and others. Dictionary of Language Testing / Alan Davies, Annie Brown, Cathie Elder, Kathryn Hill, Nom Lumley, Tim McNamara. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 275 p.
7. Underhill N. Testing Spoken Language: A Handbook of Oral Testing Techniques / N. Underhill. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – vii + 117 p.
8. Wilkins D. A. Proposal for Levels Definition / D. A. Wilkins // Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit / Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults / Ed. Trim J. L. M. – Strasbourg : Council of Europe, 1978. – P. 71–78.

REFERENCES

1. Zagalnoyevropeyski Rekomendatsii z movnoi osvitu: vyvchenya, vykladabya, otsinyuvanya / Nauk. red. ukr. vyd. S. Nikolayeva. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.
2. Bachman L. Fundamental considerations in language testing / L. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 423 p.
3. Bachman L., Palmer A. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 377 p.
4. Campbell D., Fiske D. Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix / Donald T. Campbell, Donald W. Fiske // Psychological Bulletin. – 1959. – Vol. 56. - № 2. – P. 81-105.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – № 1. – P. 1-47.
6. Davies A. and others. Dictionary of Language Testing / Alan Davies, Annie Brown, Cathie Elder, Kathryn Hill, Nom Lumley, Tim McNamara. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 275 p.
7. Underhill N. Testing Spoken Language: A Handbook of Oral Testing Techniques / N. Underhill. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – vii + 117 p.
8. Wilkins D. A. Proposal for Levels Definition / D. A. Wilkins // Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit / Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults / Ed. Trim J. L. M. – Strasbourg : Council of Europe, 1978. – P. 71–78.

УДК [378.016+78]:811.11

Н. М. ВИСПІНСЬКА

nymeria123321@gmail.com

асистент,

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ

Теоретично обґрунтовано методику формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в процесі аудіювання у студентів вчз на прикладі спеціальності «Музична освіта». Проаналізовано психолінгвістичні особливості навчання вказаної компетентності у студентів з музичними здібностями. Розкрито сутність процесу аудіювання та уточнено поняття лексичної та професійно орієнтованої лексичної компетентності. Проведено паралель між музикою і мовою, показано, що музичні здібності сприяють ефективнішому засвоєнню нової лексики. Сформульовано рекомендації щодо розробки нової методики формування лексичної та професійно орієнтованої лексичної компетентності студентів-музикантів.

Ключові слова: лексична компетентність, професійно орієнтована лексична компетентність, аудіювання, музичні здібності.

Н. М. ВЫСПИНСКАЯ

nymeria123321@gmail.com

ассистент,

Черновецкий национальный университет им. Ю. Федьковича

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Теоретически обоснована методика формирования англоязычной профессионально ориентированной лексической компетентности в процессе аудирования студентов высших учебных заведений на примере специальности «Музыкальное образование». Проанализированы психолингвистические особенности обучения указанной компетентности у студентов с музыкальными способностями. Раскрыта сущность процесса аудирования и уточнено понятие лексической и профессионально ориентированной лексической компетентности. Проведена

параллель между музыкой и языком, показано, что музыкальные способности способствуют эффективному усвоению новой лексики. Сформулированы рекомендации по разработке новой методики формирования лексической и профессионально ориентированной лексической компетентности студентов-музыкантов.

Ключевые слова: лексическая компетентность, профессионально-ориентированная лексическая компетентность, аудирование, музыкальные способности.

N. VYSPINSKA

nymeria123321@gmail.com

Assistant,

Chernivetsky National Fedkovych University

TEACHING FUTURE MUSICIANS PROFESSIONALLY DIRECTED LEXICAL COMPETENCE

The article is devoted to the theoretical basis of the professionally directed English language lexical competence formation methods in the process of listening of higher education students by the example of "Music education" specialty. The psycholinguistic peculiarities of teaching lexical and professionally directed lexical competence to the students with musical abilities have been analysed. It reveals the essence of the process of listening and refines the notion of lexical and professionally directed lexical competence. This study provides evidence that music and language have much in common and reveals neurophysiological explanations for musician's higher learning abilities, particularly in vocabulary acquisition. Recommendations for the development of the new methods of lexical and professionally directed lexical competence training have been given.

Keywords: lexical competence, and professionally directed lexical competence, listening comprehension, musical abilities.

Сьогодні Україна інтенсивно розвиває контакти в галузі освіти, науки і мистецтва з багатьма державами світу. Міжнародна діяльність активно здійснюється в музичних внз та на музичних спеціальностях: це конференції, фестивалі, конкурси, лекції-концерти, літні творчі школи тощо. Такі й інші заходи допомагають майбутнім музикантам успішно інтегруватися зі світовою музичною спільнотою. В зв'язку з цим підготовка фахівців у музичній сфері з високим рівнем володіння іноземною мовою, які здатні вирішувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації, є необхідністю. Тим не менше іншомовна підготовка студентів музичних спеціальностей не ведеться на відповідному рівні і не готує їх до міжкультурного професійного спілкування.

Аналіз джерельної бази дослідження, в якій висвітлюються проблеми, що стосуються формування лексичної компетентності в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема праць В.О.Артемова, Л.В.Банкевича, І.В.Баценко, І.Л.Бім, В.А.Бухбіндера, Н.І.Гез, Ю.В.Гнаткевича, В.С.Коростельова, Б.А.Лapidуса, Б.С.Лебединської, Е.В.Мірошніченко, О.П.Петрашук, С.М.Степашенко, О.Б.Тарнопольського, Н.С.Форкун, О.М.Шамова, С.П.Шатілова, К. Агвадо, Б. Дальхаус, С. Елерс, Д. Гарднер, Б. Генріксен, Б. Гафайзен, Б. Лауфер, М. Льюїс, Дж. Нейнер, Н. Шмітт та ін., досліджень які стосувалися формування навичок і розвитку вмінь професійно орієнтованої лексичної компетентності у вищій школі І.В.Баценко, М.О.Бурлакова, Б.С.Лебединської та ін., досліджень, які акцентували увагу на проблемі навчання лексичної компетентності під час читання М.К. Колкова, О. І. Санкова, І. В. Фельснер, Л. Д. Цуканова та ін., праць присвячених формування лексичної компетентності у процесі аудіюванні О.Є.Сиземіна та І.Є. Зуєва дає можливість стверджувати, що досліджувана нами проблема, а саме формування англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності під час аудіювання майбутніх музикантів не була предметом дослідження вчених.

Отже, враховуючи вищесказане, ставимо за **мету статті** довести доцільність використання аудіювання для навчання іншомовної лексичної компетентності майбутніх музикантів.

Для глибшого розуміння проблеми вважаємо за необхідне заглибитися в суть поняття аудіювання та розкрити його основний зміст.

Загальновідомо, що аудіювання (лат. audio – чую, слухаю) – внутрішній (за формою), реактивний (за роллю), рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який належить до усного мовлення, ґрунтується на механізмах сприймання та розуміння мовлення на слух [4, с. 112]. На думку Р.І. Вікович, аудіювання є компонентом усного спілкування в бесіді, діалозі, використовується для отримання та сприйняття інформації на слух в особистих чи професійних цілях, дозволяє здійснювати самоконтроль за мовленням і знати, наскільки правильно реалізуються в звуковій формі комунікативні наміри [8, с. 15].

Вважаємо, що аудіювання – один з найважливіших та найскладніших видів усного мовлення, що сприймається на слух і передбачає постійну зміну ролей учасників мовлення: з того, хто говорить на того, хто слухає, розуміє і відповідає. Формування навичок та розвиток вмінь аудіювання є необхідною умовою для навчання говоріння іноземною мовою, оскільки цей процес є двостороннім. Крім того, аудіювання дає можливість створити штучне мовне середовище, наближаючи навчальний процес до реальної комунікації.

Проте в процесі аудіювання виникають лексичні, морфологічні, синтаксичні труднощі, серед яких велика кількість багатозначних слів, вживання цифр та дат, збігання форм однини та множини, часові граматичні форми, займенники (через те, що вони не наголошуються і вимовляються злито), прийменники тощо.

З огляду на роль та складність аудіювання, проаналізуємо психолінгвістичні особливості сприйняття аудіювання і задіяних у ньому механізмів, що сприяють процесу сприйняття прослуханої інформації.

Сприйняття мовлення на слух базується на таких психофізіологічних механізмах, як інтонаційний та фонематичний слух, ймовірне прогнозування, оперативна пам'ять та внутрішнє промовляння.

Дослідження вчених А. Бедделі, Р. Аткинсон, А. Смирнова, С. П. Бочарова, Б. В. Зейгарник, П. І. Зінченка, Е. А. Голубєвої показали, що оперативна пам'ять відіграє важливу роль при вивченні лексики. Фонологічна петля, поняття запропоноване Аланом Бедделі, допоміжна система оперативної пам'яті, що відповідає за вербальну обробку. У фонологічній петлі прослухана мова фіксується автоматично і зберігається в пам'яті від 1,5 до 2 секунд. Після цього звукові сліди пам'яті вивітрюються з фонологічного сховища, але артикуляційне повторення може їх відновити.

Фонологічна петля як компонент оперативної пам'яті відіграє важливу роль при навчанні іноземної лексичної компетентності. Тоді, коли синтаксичне та семантичне кодування найкраще підходять для нагадування уже відомих слів, фонологічне кодування ідеальне для вивчення нових. Можливість точного фонологічного відтворення нових іноземних слів є вирішальною для їхнього вивчення. Це підтверджує експеримент Вонга, проведений з фінськими дітьми, що вивчають англійську мову [9, с. 420-421].

Крім того, Ван Паттенном було проведено експеримент в одному з іспанських університетів. Студенти, прослуховуючи трьоххвилинний уривок, мали виконати різні завдання на визначення рівня одночасного сприйняття форм та значення слів. Результати дослідження показали, що студенти можуть концентруватися як на значенні так і на формі слова одночасно в процесі аудіювання [7, с. 57].

З цього можемо зробити висновок, що аудіювання є доцільним для навчання іншомовної лексичної компетентності.

Слід відмітити, що успішність перебігу аудіювання залежить від індивідуально-психологічних особливостей слухача: його кмітливості, вміння слухати і швидко реагувати на сигнали живої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення тощо.

Доволі часто в методиці викладання іноземних мов виникає питання: чому одні люди швидше вивчають іноземну мову ніж інші. Широко розповсюджена відповідь — основний чинник музичні здібності. Музична діяльність як один з видів мистецького спілкування орієнтується на мовні закономірності, крім того, музичне сприйняття стимулює слухові механізми. І.І. Бойчук стверджує, що «музичне сприйняття – складний процес чуттєвого відображення предметів та явищ об'єктивної дійсності при безпосередньому їхньому впливі на органи чуття, зумовлений психологічними особливостями, досвідом особистості, її емоційно-почуттєвою сферою тощо». Музичне виховання стимулює ті здібності, навички і знання, завдяки яким сприймаються прослухані слова і образи [1, с. 16]. Загальновідомо, що музиканти мають «хороший слух», тому їм легше розпізнавати звуки іноземної мови. Вважається, що люди з музичними здібностями здатні сприймати, вирізняти,

аналізувати, запам'ятовувати і відтворювати музичні синтагми краще за інших. Саме тому, ми припускаємо, що аудіювання є найефективнішим засобом навчання іншомовної лексики майбутніх музикантів.

Найскладнішим рівнем аудіювання вважають фонетичний через неправильну інтерпретацію звучання слів, асиміляцію, злиття звуків. Недостатній рівень розвитку фонематичного слуху, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів ускладнюють процес розпізнавання значення слів і синтагм як одиниць сприймання. Ми вважаємо, що саме цей рівень аудіювання для студентів-музикантів буде одним з найлегших, оскільки музика й мова мають багато спільного. З одного боку вони відображають одну з найбільш когнітивно складних комунікацій в основі якої лежить звук, з іншого – і музика, і мова є генеративними: певна кількість простих елементів, таких як тон, інтонація, сегменти, об'єднуються ієрархічно щоби утворити складні конструкції, на кшталт слів і висловів, мелодій та пісень [2]. З точки зору цих функціональних подібностей було проведено багато досліджень, які підтверджують, що музика й мова проходять подібну розумову обробку в головному мозку. Якщо брати до уваги модульність, то можемо сказати, що мова і музика є когнітивно унікальними і відрізняються тим, що мовою як розумовим видом діяльності керує ліва півкуля, а музикою – права. Дослідження показали, що ліва півкуля відповідає за фонематичну обробку вербальної інформації – слів, складів, лексичних тонів, тоді як права – мелодій та просодичних елементів, таких як музичні фрази, інтонаційні фрази, висота тону тощо. Сучасні вчені доводять, що навіть якщо за конкретний вид діяльності відповідає одна з півкуль головного мозку, то це ще не означає, що інша залишається в стані бездіяльності. Окремі спільні аспекти музики та мови відбуваються в спільних (тих що співпадають) зонах головного мозку, наводячи на висновок, що за музику та мову відповідають одні і ті ж нервові процеси [10, с. 610-611].

Однією з найчіткіших паралелей між музикою і мовою є те, що в обох випадках використовується тон та інтонація як засіб смислового вираження. Незважаючи на цю подібність, вважалося, що за них відповідають різні ментальні процеси. Проте, коли ми говоримо про інтонації, то бачимо, що в той час, коли ліва півкуля обробляє лексичні інтонації, права – просодичні елементи [6].

В статтях науковця університету Лоуренс Тері Готфріда висунуто припущення, що музиканти можуть перетворювати свої музичні здібності в мовні. Крім того Петелем було досліджено, що музичні синтаксичні процеси відбуваються в мовних зонах Брока та Верніке, так само як і те, що в музикантів під час мовних синтаксичних процесів активізується права півкуля. Ці та дослідження нервової системи показують, що музика і мова відбуваються в спільних зонах головного мозку. Доведено, що музиканти краще ідентифікують та виокремлюють лексичні тони, акценти [7, с. 56-57].

Є науково підтверджені докази того, що музичні здібності впливають на нетональні фонематичні здібності, такі як дискримінація і відтворення нечітких фонематичних контрастів при вивченні іноземної мови. Музика лежить в основі відрізнення тону, тембру і тривалості. Цілком логічно припустити, що музика підсилює спектротемпоральні звукові кодувальні механізми, які також стосуються і мови.

Після пояснення процесу аудіювання та сприйняття нової лексики під час аудіювання необхідно розглянути суть поняття лексична компетентність та професійно орієнтована лексична компетентність як складників іншомовної фахової підготовки майбутніх музикантів, адже саме володіння лексикою впливає на успішність спілкування.

Лексична компетентність – це здатність до коректного висловлювання своїх думок і розуміння мовлення інших, яка ґрунтується на складній взаємодії знань, навичок і лексичної усвідомленості [3, с. 215].

Загалом лексична компетентність – це великий словесний запас, який включає в себе і терміни, і фразеологізми, і колоквиалізми, і неологізми і навіть сленг, у випадку з англійською мовою. Це здатність правильно вимовляти, читати і писати слова, граматично правильно будувати вислови та речення, а також коректно сприймати іншомовне мовлення на слух, так як це роблять носії мови.

Вивчення іншомовної лексичної компетентності передбачає засвоєння значення і форми нових лексичних одиниць, їх використання під час різних видів мовленнєвої діяльності, а також їх розуміння під час читання та аудіювання.

В свою чергу професійно орієнтована лексична компетентність – одна із складових лінгвістичної компетентності, яка передбачає знання професійної лексики та правильність її застосування в різних ситуаціях, що вимагають професійного спілкування.

Для формування професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів найдоцільнішим на нашу думку є використання аудіювання, що містить інформацію, яка сприятиме успішному формуванню професійно орієнтованої лексичної компетентності, оскільки воно сприяє швидкому й адекватному сприйняттю матеріалу, а також є одним з найпоширеніших засобів отримання інформації. Крім того саме слухова опора є найкоротшим і найраціональнішим шляхом до засвоєння нового мовного матеріалу. Перевагою аудіювання є ще й те, що пред'явлення інформації можна переривати, забезпечуючи, таким чином, доступність мовлення та здійснювати контроль розуміння.

Професійно орієнтоване аудіювання допомагає майбутнім музикантам краще зрозуміти і відповідно поводитися у типових професійних ситуаціях, а також є джерелом інформації, на основі якої студенти зможуть набути багатьох професійних знань для того щоб чітко і логічно висловити свою думку. Використання слухання для формування професійно-орієнтованої лексичної компетентності у майбутніх музикантів забезпечує формування навичок і розвиток вмінь усного іншомовного спілкування в професійній сфері, а також сприяє сприйняттю інформації через слуховий канал та її відтворення. Так відбувається взаємопов'язане навчання аудіювання і говоріння [5, с. 18], а для успішної професійної діяльності майбутні музиканти мають оволодіти навичками та вміннями спілкування професійною іноземною мовою.

Вивчення іноземної мови – складний процес, який вимагає багатьох здібностей, серед яких розпізнавання та сприйняття мовних звуків, ототожнення звуків і значень, правильна вимова тощо. В цій статті ми проаналізували дослідження, які доводять, що музичне виховання має позитивний вплив на вивчення іноземної мови, а саме на адекватне сприйняття на слух та точне відтворення іншомовних звуків.

Таким чином, зазначене вище дає можливість підтвердити наше припущення, що аудіювання є ефективним засобом для навчання майбутніх музикантів професійно-орієнтованої лексичної компетентності, через те, що професійно орієнтовані аудіо матеріали відтворюють велику кількість ситуацій професійної діяльності та насичені професійною лексикою.

Перспективу дослідження вбачаємо в розробці системи вправ для методики формування англомовної професійно спрямованої англійськомовної лексичної компетентності у процесі аудіювання майбутніх музикантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Boychuk I.I. Psykholohichni osoblyvosti khudozhn'o-estetychnoho spryymannya muzychnykh tvoriv. / I.I. Boychuk // Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu. Pedahohika ta psykholohiya. – Chernivtsi, 2007. – Vyp. 300. – S. 13 – 17.
2. Chobert J., Besson M. Musical Expertise and Second Language Learning. [Електронний ресурс] / J. Chobert, M. Besson. – Режим доступу: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4061852/>
3. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv / Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in./ za zahal'n. red. S. Yu. Nikolayevoyi. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.
4. Metodyka navchannya inozemnykh mov u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh: pidruchnyk / L. S. Panova, I. F. Andriyko, S. V. Tezikova ta in. – K.: VTs «Akademiya», 2010. – 328 s. (Seriya «Al'ma-mater»).
5. Novohrads'ka-Mors'ka N.A. Navchannya maybutnikh marketolohiv profesiyno oriyentovanoho audiyuvannya z vykorystannyam avtentychnykh anhlomovnykh videofonomaterialiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Novohrads'ka-Mors'ka Ninel' Antonivna. – K., 2014. – 228 s.
6. Perfors A., Ong J.H. Musicians are better at learning non-native sound contrasts even in non-tonal languages. [Електронний ресурс] / A. Perfors, J. H. Ong. — Режим доступу: <http://hdl.handle.net/2440/77553>
7. Vidal K. Academic Listening: A Source of Vocabulary Acquisition? / K. Vidal // Applied Linguistics. – Oxford University Press, 2003. – Vol. 24, no. 1. – P. 56-89.
8. Vikovych R.I. Metodyka navchannya studentiv movnykh spetsial'nostey audiyuvannya anhlomovnykh telenovyn : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Vikovych Roksolana Ihorivna – K., 2011. – 344 s.
9. Wong P.C.M., Skoe E., Russo N.M., Dees T. and Kraus N. Musical Experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. / P.C.M. Wong, E. Skoe, N. M. Russo, T. Dees and N. Kraus // Nature Neuroscience. – NY, 2007. — Vol. 10, no. 4. – P. 420-422.
10. Zeeland H., Schmitt N. Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. / H. Zeeland, N. Schmitt // ScienceDirect. – Amsterdam, 2013. – P. 609-624.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК:37.015.31:[17.023.36:82]-053.67

В. А. ПАПУШИНА

papushyna@rambler.ru

кандидат філологічних наук, доцент,
Хмельницький національний університет

ОСНОВНИ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Задля успішного формування естетичної культури студентів запропоновано такі етапи роботи: діагностико-мотиваційний, когнітивно-лінгвокультурний, особистісно зорієнтований, діяльнісно-практичний. Розкрито методику вивчення базових естетичних знань та інтересів студентів, їх актуалізацію та наступний цілеспрямований розвиток через практичну діяльність. Розглянуто особистісно зорієнтовану роботу, самостійні й творчі види діяльності, інші новітні методи і методики формування лінгвокультурних та мистецтвознавчих знань у роботі з літературними текстами як в аудиторний, так і позааудиторний час, які доцільно використовувати на кожному з названих етапів. Встановлено, що створені в руслі акцентування на естетичні знання посібник та методичні матеріали спрямовують діяльність студентів, орієнтують у вивченні літератури в комплексі з іншими видами мистецтв.

Ключові слова: естетична культура, діагностико-мотиваційний, когнітивно-лінгвокультурний, особистісно зорієнтований, діяльнісно-практичний етапи.

В. А. ПАПУШИНА

papushyna@rambler.ru

кандидат филологических наук, доцент,
Хмельницкий национальный университет

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВНЗ

Для успешного формирования эстетической культуры студентов предложены такие этапы работы: диагностико-мотивационный, когнитивно-лингвокультурный, личностно ориентированный, деятельно-практический. Раскрыто методику изучения базовых эстетических знаний и интересов студентов, их актуализацию и последующее целенаправленное развитие через практическую деятельность. Рассмотрены личностно ориентированная работа, самостоятельные и творческие виды деятельности и другие новаторские методы и методики формирования лингвокультурных и искусствоведческих знаний в работе с литературными текстами как в аудиторное, так и внеаудиторное время, которые целесообразно использовать на каждом из названных этапов. Отмечено, что созданные в русле акцентирования на эстетические знания пособие и методические материалы направляют деятельность студентов, ориентируют на изучение литературы в комплексе с другими видами искусства.

Ключевые слова: эстетическая культура, диагностико-мотивационный, когнитивно-лингвокультурный, личностно ориентированный, деятельно-практический этапы.

V. PAPUSHYNA

papushyna@rambler.ru

PhD (Candidate of Philological Sciences), Associate Professor,
Khmelnytsky National University

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

**THE MAJOR STAGES OF THE FORMATION OF STUDENTS'
AESTHETIC CULTURE**

For successful formation of aesthetic culture of students, the author of the article suggests the following stages of work: diagnostic and motivational, cognitive linguocultural, personality-oriented, activity-practical. There have been shown the methods of studying the basic aesthetic knowledge and interests of students, their next task-oriented development in practice. The article deals with personality-oriented activities, self-inclusive and creative forms of activities and other innovative methods of the development of linguocultural and art knowledge while working with literary texts during class and extracurricular hours, their judicious usage at all above mentioned stages. It has been determined that the textbook and methodical manuals created in the course of emphasis on aesthetic knowledge direct students' activity and give clues in studying literature together with other art forms.

Keywords: *aesthetic culture, diagnostic and motivational, cognitive linguocultural, personality-oriented, activity-practical stages.*

Формування естетичної культури студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) – складний, цілеспрямований і багатогранний процес, що повинен бути чітко структурованим і наповненим глибоким змістом. Цю складну педагогічну проблему вирішували фахівці різних галузей науки: філософії (Г. П. Васянович, А. А. Герасимчук, П. Ю. Саух та ін.), психології (І. Д. Бех, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, В. В. Рибалка та ін.), професійної освіти (С. С. Вітвицька, О. А. Дубасенюк, С. В. Лісова та ін.); естетичного виховання (В. Г. Бутенко, О. Н. Дем'янчук, Н. Є. Миропольська, О. С. Падалка та ін.). Разом з тим аналіз наукової літератури показав, що формуванню естетичної культури студентів ВНЗ засобами художньої літератури в них не приділено достатньої уваги.

Нині, коли молоде покоління мало читає класичну літературу, формується й реалізує себе у світі, в якому домінує масова культура та різні види сучасного мистецтва, важливим для педагогіки вищої школи є пошук шляхів повернення інтересу майбутніх фахівців до елітарних творів художньої літератури та формування професійних і читацьких навичок роботи з нею. Вважаємо естетичну сторону діяльності випускника ВНЗ запорукою його гармонії зі світом, з об'єктами діяльності, з самим собою в процесі самовираження і подальшого самовдосконалення, а художню літературу – важливим чинником цього.

Мета статті – визначити послідовні етапи формування естетичної культури студентів ВНЗ, показати їх діяльнісно-практичне наповнення, спрямоване на кінцевий результат, окреслити методичні прийоми та засоби роботи на кожному з них.

Естетична освіта – це систематична робота закладу, спрямована на формування естетичних знань, умінь, навичок, досвіду художньо-естетичної діяльності, на розвиток естетичної свідомості особистості, емоційно-ціннісного ставлення до світу, свого місця в ньому, до людини, до творів мистецтва. Естетична культура є результатом певної системи виховання, безпосередньо спрямованої на «формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини» [8, с. 315].

Розроблені та апробовані нами в Хмельницькому національному університеті (ХНУ) етапи формування естетичної культури студентів є науково обґрунтованими і спрямованими на досягнення запланованого результату: виховання духовної, з усвідомленням власного «я», естетично розвиненої особистості, здатної до творчої реалізації у своїй професійній діяльності. Плануючи етапи формування естетичної культури студентів філологічних спеціальностей, враховуємо, що важливе місце під час реалізації кожного з них належить художній літературі, аналізу естетичних поглядів письменників, представників різних літературних епох та художніх напрямів, різних естетичних принципів і форм їх втілення у художньому творі.

На шляху формування естетичної культури студентів упроваджуємо такі етапи: діагностико-мотиваційний, когнітивно-лінгвокультурний, особистісно зорієнтований, діяльнісно-практичний.

Діагностико-мотиваційний етап включає комплекс завдань, які потрібно вирішувати на початку навчальної діяльності студентів в аудиторний і позааудиторний час. Він передбачає: розвиток естетичних смаків та естетичної культури через розуміння ціннісного складника літературної творчості; створення умов для залучення студентів до мистецько-естетичної

діяльності та художньої творчості; становлення прагнення до особистісного зростання на основі самоусвідомлення себе як представника інтелектуальної еліти. Ці умови створюються всім викладацьким складом ВНЗ, якому довіряє студент і авторитет якого є незаперечним, бо визнаний широким загалом студентства компетентним, творчим і таким, що володіє сучасними педагогічними технологіями. На цьому етапі першим кроком є вивчення і актуалізація естетичних знань студентів, створення ситуації вибору через запропоновані варіанти естетичної діяльності, усвідомлення відповідальності кожного за свій вибір і за результат своєї роботи, з одного боку, а з іншого – надання можливості випробувати себе в тій чи іншій естетичній сфері. Таким чином, через широке поле для самореалізації та усвідомлений вибір студентів створюються умови для їх художньо-естетичного самовдосконалення.

Для вирішення завдань цього етапу використовується сукупність методів і методик: анкети, опитування, тести, міні-твори, індивідуальні бесіди, методика незакінченої думки. За матеріалами цих видів робіт, які якнайкраще демонструють самоаналіз і самооцінку студентів, розробляємо методику подальшої діяльності з формування готовності до наступних етапів, що складуть систему. Отримані результати ретельно вивчаємо та систематизуємо за розробленою схемою. Вони дають поштовх до подальшої конкретної роботи з розвитку естетичних знань як навчальної групи загалом, так і кожного окремого студента.

Після ознайомлення студентів зі списком та сферою діяльності розміщених на сайті університету гуртків, клубів, віталень, товариств, театрів, студій пропонуємо вказати свої інтереси і побажання як способи самореалізації в різних видах діяльності. Така багатопланова й кропітка робота дає плідні результати. Якщо порівняти дані анкетування першокурсників на початку навчального року й після залучення їх до сфери естетично-культурного життя ВНЗ, уже наприкінці першого семестру спостерігаємо різку відмінність. Так, у вересневій анкеті № 1 «Готовність студента до формування естетичної культури» кількість негативних відповідей на запитання була в середньому 30–40 %, а на кінець першого семестру – лише 10–15 %, що звузило простір для індивідуальної роботи.

Набагато ґрунтовнішими стали відповіді на анкету № 2 «Мої читацькі інтереси». Вони засвідчили розширення кола студентів-читачів і переліку прочитаних ними кращих творів світового письменства нинішнього і минулих століть, прагнення першокурсників віддавати вільний час своєму духовному розвитку. Зросла кількість студентів, які визначилися з участю в гуртках, клубах, наукових товариствах, студіях, що функціонують в ХНУ. Атмосфера доброзичливості, психологічного комфорту, увага до кожного студента сприяли швидкому входженню і в навчальний ритм, і в сферу позааудиторної культурно-естетичної діяльності, що стали взаємодоповненими.

Когнітивно-лінгвокультурний етап, тобто розвиток знань і пізнавальних інтересів, включає в себе, крім інформаційної спеціальної підготовки студентів, естетичну, закладену в досконалії, логічно послідовній та особистісно спрямованій навчальній програмі. Він передбачає необхідність використання у навчанні різноманітних специфічних форм діяльності, аудиторних і позааудиторних, у т. ч. колективних, групових, індивідуальних. Вони потрібні у науково-пошуковій роботі в царині літературознавчої та її дотичних наук, адже залучення майбутніх фахівців до глибокої самостійної діяльності через вміння аналізувати і синтезувати інформацію та знаходити оригінальні шляхи вирішення поставленої проблеми є ключовим.

Інформація, як складник когнітивного компонента художньо-естетичної компетентності, осмислюється не тільки розумово, а й через органи відчуття, несе емоційний елемент через радість творення під час особистої і колективної діяльності, будує відповідні образи, зумовлює інтерес до поглиблення знань про світ і ціннісні стосунки з ним. Така діяльність розвиває мотивацію до зростання власної естетичної культури через залучення до її носіїв художньої літератури, музики, живопису, скульптури, архітектури тощо. Н. Є. Миропольська наголошує на необхідності повернути виховання й освіту в контекст культури, яка є середовищем, що вирощує і духовно збагачує особистість [5, с. 13]. Крім розуміння творів мистецтва слова з їх невичерпним джерелом ідеалу Краси, осмислення яких переростає в потребу спілкування з високим мистецтвом, розширення мистецьких горизонтів відбувається через спрямування студентів на відвідання картинної галереї, театру та реалізації власного творчого потенціалу.

Важливою функцією мистецтва є здатність бути генератором духовності, правди життя, що дозволяє прогнозувати як майбутнє суспільства, так і долю окремої людини на певному

етапі історичного розвитку. Як стверджує Ю. Пастухова, «естетичне, як одна із найвищих ознак людської духовності, пронизує всі сфери людського буття. Найтонші одухотворені людські переживання ґрунтуються на усвідомленні краси і відчутті унікальності кожної миті» [7, с. 130]. Потреба в естетичних цінностях зростає із накопиченням студентами наукового багажу та розширенням кола їх інтелектуальних потреб.

У зв'язку з цим під час лекційних і практичних занять з курсів української і зарубіжної літератури, при обговоренні результатів та обміні враженнями від відвідування виставок, спектаклів, музеїв, творчих зустрічей з митцями акцентуємо увагу на:

- розгляді теоретичного становлення естетичного як рівня пізнання та оцінки художньої творчості;
- оцінці естетичних категорій у субрівнях зовнішньої і внутрішньої форми твору мистецтва;
- інтенціональній (герменевтичній) функції, що дає можливість з естетичного погляду розглядати сьогодні зміст і значення художніх творів тієї чи іншої епохи.

Науково-методичне підґрунтя такої роботи на гуманітарно-педагогічному факультеті ХНУ викладене нами в посібнику до спецкурсу «Естетичні аспекти зарубіжної і української літератури», у матеріалах і методичних вказівках до практичних занять для студентів напряму підготовки «Філологія. Українська мова і література» з курсу «Історія зарубіжної літератури». В інструктивних матеріалах, які отримують студенти для підготовки до практичних занять, закладена ідея здобуття ними на основі опрацьованого програмового матеріалу естетичної культури.

При цьому оперуємо такими лінгвокультурними концептами:

- естетична свідомість, під якою розуміється спільна для певного часу об'єднувальна думка на призначення мистецтва;
- естетичний рівень художнього твору, що визначається сумою понять про відтворення прекрасного як художніми засобами, так і світоглядними позиціями автора;
- естетичні ідеали, тобто вершинні прагнення у царині прекрасного;
- естетичні концепції – узагальнені, сконцентровані індивідуальні погляди на окремі сторони відтворення митцями прекрасного у житті і свідомості людей;
- естетична оцінка – оцінка явищ мистецтва з позиції художньої досконалості;
- естетичні цінності – явища літератури та інших видів мистецтва, що несуть естетичні ідеали через епохи, збагачуючи наступні покоління;
- естетичні категорії – судження, визначення естетичної своєрідності відображення в мистецтві дійсності (типове, художній образ, художній метод, жанр, школа, стиль, напрям й ін.).

Узагальнення, що лежить в основі глибини розуміння естетичних аспектів художньої літератури, «висуває методологію порівняльного літературознавства як важливий засіб вивчення давно сформованих і нових категорій» [4, с. 188]. Пропонуючи компаративне вивчення творів української і зарубіжної літератури, дотичних за тематикою, світоглядними та естетичними позиціями авторів, формуємо культурний простір для виявлення національної художньої свідомості та естетичних традицій у вітчизняній літературі, надаємо можливість побачити різноманітні способи художньо-образного моделювання дійсності і рівноправний творчий діалог напрямів, шкіл, течій, стилів у літературі. Як зауважує Г. Яусс, «у діалозі культур понад часами стає можливим пізнання себе в досвіді іншого» [11, с.288]. Вважаємо, що за умови компаративного вивчення творів літератури естетичне відкриває нові аспекти, чим посилює грані людської життєтворчості, «зачіпаючи внутрішню суперечливість людської душі, напружуючи її в діалогічних зв'язках зі світом» [6, с. 11].

Під час аудиторної роботи над лінгвокультурною картиною світу важливо залучати потенціал різних інтерактивних технологій, використання яких зумовлено розробленою для кожної групи технологічною картою, запропонованою в методичних порадах. У такій картці знайдено місце для індивідуального вибору завдань за інтересами та нахилами.

Найбільш результативними для формування естетичної культури, на нашу думку, є проектні технології різних видів: пошуково-дослідницькі, творчі, літературно-критичні, ігрові, інформаційні.

За формою проведення частіше використовуємо монопроекти, міжпредметні (компаративістські), культурологічні. Залежно від кількості учасників – індивідуальні, парні, групові. За формою презентації проектів практикуємо:

- творчий звіт, публічний захист, мультимедійну презентацію, портфоліо, брошури, буклети, колажі, наукові статті, щоденники спостережень, аудіо- та відеозаписи, фотосесії подорожей і екскурсій;

- метод кейсів як педагогічний прийом, що формує особистість з погляду загальнолюдських якостей: культури спілкування, етичних і естетичних норм, вимогливості до себе та відповідальності за спільну справу;

- літературні майстерні, поетичні студії, «круглі столи», дискусійні клуби, що відкривають студентам шлях до сприйняття мистецтва, можливість знайти власне художнє «я».

Когнітивно-лінгвокультурний етап в процесі формування естетичної культури плідно реалізується під час позааудиторної діяльності, коли особистість розкривається як творча індивідуальність через естетичну компетентність, естетичний смак, естетичну досконалість в єдності та виробляє здатність розкривати, аналізувати й активно використовувати інтелектуальні можливості. Студент набуває досвіду організатора колективної справи, заходу, ініціатора креативних ідей, що, дає йому можливість підвищити рівень своєї культури в міжособистісних стосунках. Залучаючи до організації свят, вечорів, форумів, квестів, презентацій, виставок, ми надаємо студентам поштовх до засвоєння великої кількості необхідних для цього знань, навчаємо оцінювати роботу колективу і власну.

Суттєвим шляхом естетичного виховання майбутніх фахівців засобами художньої літератури вважаємо заходи, що проводимо як естетичну практику. Плануємо спільну роботу викладача, куратора, узгоджуючи її з планом роботи факультету. Заходи передбачаємо також у системі відповідно до сформованих духовних запитів студентів та рівня їх естетичної культури й спрямовуємо на її поглиблення та розширення. Проводячи виховні заходи, залучаємо якомога більше учасників задля самовираження кожного на ґрунті опрацювання того чи іншого запропонованого проекту.

Необхідність перспективного планування позааудиторної виховної роботи, систематичні, а не епізодичні виховні заходи стають традицією в ХНУ. При цьому суттєвим вважаємо не тільки різнобічне змістове наповнення заходу, а й ретельно оформлені приміщення, де відбувається дійство: актові зали, аудиторія, вестибюль, мистецька вітальня тощо. Стенди, фотовиставки, відеосупровід, музика, освітлення готуються професійно, бо чуттєвий контакт учасників заходу з об'єктами безпосереднього споглядання також формує естетичні смаки, підсилює емоційне сприйняття. Найрезультативнішими з позааудиторних заходів, що сприяють художньо-естетичному вихованню студентів, вважаємо перфоманс, наукову конференцію, творчий звіт гуртків, клубів і студентських театрів, засідання поетичної вітальні, літературні квести, приурочені до ювілейних дат, зустрічі з митцями, брейн-ринги, національно-мистецькі форуми.

У поєднанні з участю в позааудиторних заходах ґрунтовні фахові знання, отримані студентами під час аудиторної та самостійної роботи, набувають глибини й змістовного наповнення.

Особистісно-зорієнтований етап формування естетичної культури майбутніх фахівців відбувається з урахуванням основних положень особистісно зорієнтованого навчання і виховання у вищій школі, постійних шляхів вибору оптимальних форм і методів для формування окремої особистості. Кожен студент повинен усвідомити, що залучення до естетичної культури сприяє розумінню духовного світу власного та інших народів і, відповідно, збагачує його, дає ціннісні орієнтації і формує особистісні якості. У процесі формування естетичної культури він аналізує власний естетичний рівень і виробляє перспективи розвитку своїх творчих здібностей через естетичні потреби.

Для цього спільно зі студентами:

- 1) узагальнюємо й систематизуємо анкетні дані, матеріали з особистих бесід, комплектуємо групи за інтересами, залучаємо студентів до університетських клубів, гуртків тощо;

- 2) визначаємо види співпраці студентів з обласними, міськими науковими товариствами, театрами, бібліотеками, картинними галереями тощо;

- 3) опрацювавши матеріали таблиці індивідуальних спостережень та анкетувань, складаємо особистісно зорієнтовані плани роботи спільно з кожним зацікавленим студентом, визначивши конкретну спрямованість на результативність і досягнення мети;

- 4) визначаємо участь кожного студента в заходах університету, факультету, групи, залучаємо студентів до аудиторної діяльності, лекційних і практичних видів роботи;

- 5) за результатами естетичної діяльності кращих студентів організовуємо особисті творчі звіти.

Прикладом особистісно зорієнтованої роботи з формування естетичної культури майбутніх філологів є доведені до кожного студента через інтернет матеріали і методичні вказівки до практичних занять з курсу «Історія зарубіжної літератури». Вони спрямовані на глибоке опрацювання курсу задля підготовки фахівця-філолога – носія інтелектуальних, естетичних і лінгвокультурних цінностей. Ефективність діяльності випускника ВНЗ залежить від рівня його фахової компетентності та оволодіння новими організаційними формами навчальної діяльності, що можуть постійно вдосконалюватися у подальшій самоосвітній і практичній роботі. Література займає особливе місце на цьому шляху, тому метою роботи студентів є її цілісне вивчення як скарбниці загальнолюдських духовних цінностей, вдосконалення вмінь та навичок здійснювати літературознавчий аналіз, залучення кожного студента до різних видів самостійної, наукової та дослідницької роботи, виховання духовно-ціннісних орієнтирів особистості та її естетичної культури.

Структура методичних вказівок враховує необхідні складники для засвоєння знань з дисципліни як під час домашньої роботи, так і індивідуальної на практичних заняттях і включає в себе:

- рекомендовані літературні тексти для обов'язкового прочитання й аналізу;
- списки основної та додаткової літератури;
- ключові літературознавчі терміни до кожної із запропонованих тем;
- перелік і зміст практичних занять;
- проблематику кожного практичного заняття, що передбачає творчий підхід, сприяє розвитку загальної ерудиції філолога;
- домашні завдання із рекомендаціями до їх виконання;
- додатки: схеми аналізу епічного, ліричного, драматичного творів, що передбачають виявлення естетичної цінності твору, а також схема аналізу художнього образу-персонажа;
- рекомендовану тематику презентацій, рефератів, наукових робіт, творчих розробок, тематичних екскурсій, мистецьких зустрічей, форумів тощо;
- інструкції до роботи за різними інтерактивними технологіями.

Здійснюючи комплексний підхід у вивченні студентами курсу «Історія зарубіжної літератури», через методичні поради та особистісно зорієнтовану спрямованість діяльності оптимізуємо навчальний процес. Так, вивчаючи тему «Роль мистецтва у формуванні людини постмодерністської епохи (за романом М. Кундери «Невимова легкість буття»», студенти виконують домашнє завдання: готують усні оповіді про персонажів від першої особи, інсценування епізодів твору, огляди світових лінгвокультурних концептів, мистецьких шедеврів, якими оперує автор у романі як засобами інтертекстуальності. Студенти готують публіцистичні виступи на тему «Кітч як інтелектуальна хвороба сучасності», розкривають філософську та міфологічну насиченість твору через випереджувальні завдання, долучаються до «секретів» майстерності живописця та фотографа (картини Сабіни, фотографії Терези).

Таким чином, через особистісно зорієнтоване спрямування аудиторної, гурткової, клубної, самостійної домашньої роботи студентів-філологів досягаємо поставленої навчальної мети, бо «спрацьовує» не нав'язане ззовні «мусиш зробити», а виникає внутрішнє бажання «мені це цікаво і потрібно», «я це зможу». Цей шлях найбільш дієвий у пізнанні мистецтва особистістю, котра прагне до естетичної довершеності, але має бути повсякчас керованим з боку як викладацького складу, кураторів, так і керівників гуртків, клубів тощо.

Діяльнісно-практичний етап. Формуючи естетичну культуру через навчальну діяльність, поєднуємо її з практичним втіленням і самореалізацією кожного студента. Так відбувається найбільше накопичення досвіду, знань і умінь, стимулюється активність особистості, її прагнення до самовдосконалення. На цьому етапі послідовно реалізуються підходи: естетичні потреби, мотиви, мета, завдання, дії і продукт діяльності. Приступаючи до будь-якого навчального проекту, педагог повинен спрямувати студентів на досягнення мети в процесі активного засвоєння естетичних знань. Цей шлях умотивованого і цілеспрямованого рішення поєднує особистісне та професійне становлення майбутнього фахівця. Діяльність у сфері формування естетичної культури стимулює розвиток творчих здібностей людини, є поштовхом до потреби у постійному спілкуванні з мистецтвом і залучення до художньо-творчої діяльності як одного із шляхів естетичного розвитку, дає особистості досвід спілкування з іншими людьми в

умовах естетичного оточення. У різних сферах своєї діяльності випускник повинен мати сформовані навички естетичної оцінки творів мистецтва, зокрема літератури, бути цікавим співрозмовником, опонентом у диспутах і дискусіях тощо.

Цей етап формування естетичної культури найбільш повно розкривається в організації практичної діяльності, що відбувається у тісній співпраці викладача і студента. Цьому передують відповідне методичне забезпечення, до якого входить програма діяльності, проблемні завдання, психологічні настанови на їх виконання, індивідуальні й групові консультації та оцінка вкладу кожного студента. Формувати естетичну культуру студентів необхідно у тісному зв'язку з професійною компетентністю, яка втілюється через діяльність. Так відбувається обмін досвідом, взаємодія, самостійне здобуття необхідних знань і умінь, продиктований необхідністю реалізувати себе в окремому виді діяльності, розвиваються багатогранні інтереси особистості, створюються умови для задоволення її естетичних потреб, а в результаті реалізується її потяг до естетичного самовдосконалення [1, с. 73].

Студенти вдосконалюють здобуті знання в процесі активного засвоєння нових знань шляхом умотивованого і цілеспрямованого вирішення поставлених перед ними педагогічних завдань і, отже, реалізують єдність особистісного та професійного становлення. Надихає їх на розширення сфери діяльності результативність вдалих здобутків, виокремлених, відзначених і оприлюднених: це, зокрема, наукові дослідження, наукові статті, поетичні і прозові твори, сценарії, запропоновані для постановки студентським літературним театром чи академічною групою. У результаті такої діяльності формується неповторність особистості, її прагнення входити у світ прекрасного, створений майстрами, запозичуючи їх кращий досвід йти оригінальним шляхом.

Цей етап базується на принципах людиноцентризму, відповідно до якого особистість, яка пізнає основи науки і мистецтва, вивчає світ і себе, забезпечує власний професійний саморозвиток [2, с. 329]. Наведемо приклади такої естетичної діяльності студентів на шляху особистісного і професійного становлення в ХНУ. Спільна робота над сценаріями епізодів літературних творів, що вивчаються, та їх постановкою залучає студентів як акторів, працівників сцени, музикантів, костюмерів до роботи в студентському літературному театрі «Глорія». Постійно діюча поетична вітальня «Per aspera – ad astra» збирає не тільки учасників літературного клубу «Роса», а й усіх зацікавлених, знаних авторів і поетів-початківців. Зі своїм творчим доробком: віршами, співаною поезією, прозовими творами, публіцистичними статтями студенти виходять також на літературні інтернет-сайти.

Навички творчої роботи необхідні у навчальній, науковій, професійній діяльності, у становленні особистості, здатної брати на себе відповідальність, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації згідно з етичними та естетичними нормами. Тому в організації виховної роботи у ВНЗ викладач має керуватися ідеями прищеплення естетичної культури, широко представленими у класичній педагогічній літературі та працях сучасних дослідників. Я. А. Коменський свого часу прийшов до висновку, що кожен має право на таке навчання і виховання, щоб у руках його була справа конкретна, а в голові – продуктивна думка, а почуттєва сфера мала можливість переживати приємні емоції [3, с. 203]. Ця думка не втратила своєї актуальності донині. Такий підхід викладача до емоційної складової навчання забезпечить найбільшу продуктивність самостійної роботи сучасного студента.

Кредитно-модульна система навчання у ВНЗ розрахована так, що більша кількість часу відводиться на позааудиторну навчальну діяльність. Співвідношення часу для аудиторної й самостійної роботи в усьому світі становить 1:3,5, що свідчить про величезний дидактичний потенціал цього виду навчальної діяльності студентів [9, с. 35]. Тому з першого курсу викладач варто особливу увагу приділяти питанням організації позааудиторної роботи студентів. Для її успішної реалізації необхідні планування і контроль з боку викладачів, що забезпечило б у поєднанні з аудиторною роботою глибоке опрацювання навчального матеріалу з акцентом на його естетизацію. Результати діяльності окремих студентів залучаються викладачем у співавторство до лекційних видів роботи, даючи їм ще одну форму творчої самореалізації.

На результативність оцінки і подальшу значущість студентської діяльності будуть мати вплив підготовлені портфоліо, брошури, буклети, довідники, колажі, дослідження, статті, щоденники, аудіо- і відеозаписи, фотосесії, творчі звіти про подорожі та екскурсії пам'ятними місцями, пов'язані з життям і творчістю автора твору, що вивчається. Періодичне університетське видання – збірник наукових праць студентів «Літературознавчий вісник» –

включає велику кількість статей, що мають неабияку естетичну і наукову цінність уже тепер. Підготовці таких публікацій передую велика робота і як індивідуальна консультативна з боку викладача, так і студента, котрий опрацьовує велику кількість додаткової літератури, а головне – шукає оригінальний погляд на той чи інший літературний твір чи наукову проблему, дає їм естетичну оцінку з точки зору сучасності.

Розглянуті як стратегічні етапи формування естетичної культури – діагностико-мотиваційний, когнітивно-лінгвокультурний, особистісно зорієнтований, діяльнісно-практичний – ґрунтуються на глибокому опануванні професійними знаннями, широкому спектрі позааудиторної роботи. Вони включають у себе весь кращий арсенал сучасних тактичних форм її реалізації. Їх об'єднує спільна мета: випускник ХНУ має бути естетично довершеною особистістю, що буде жити за ідеалами прекрасного.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в пошуку та розробці оптимальних методів і прийомів естетичного виховання студентів засобами художньої літератури, наповнення ними розроблених етапів на цьому шляху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарбузенко Л. Естетична культура особистості вчителя в просторі культур / Л. В. Гарбузенко // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. – Вип. 58. – С. 70–76.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси: Вид. відділ ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2008. – 608 с.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика: избр. пед. сочинения в 2 т. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 518 с.
4. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / за ред. А. Волкова та ін. – Чернівці: Золоті Литаври, 2001. – 636 с.
5. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: дис. ... д. пед. наук: 13.00.01 / Н. Є. Миропольська. – К., 2003. – 394 с.
6. Наконечна О. П. Естетичне як тип духовності / О. П. Наконечна. – Рівне: Вид. УДУВГП, 2002. – 201 с.
7. Пастухова Ю. А. Естетичне виховання студентської молоді засобами мистецтва / Ю. А. Пастухова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – Луганськ, 2006. – Вип. 4 (17). – С. 129–135.
8. Фіцула М. Н. Педагогіка: навч. посібник / М. Н. Фіцула. – К.: Академвидав, 2007. – 660 с.
9. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі / І. Шимко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 34–35.
10. Яусс Г. Р. Естетичний досвід і літературна герменевтика: (фрагменти); пер. Ю. Прохаська / Г. Р. Яусс // Слово. Знак. Дискурс: антологія світової критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С. 278–308.

REFERENCES

1. Harbuzenko L. Estetychna kul'tura osobystosti vchytelya v prostori kul'tur [Aesthetic culture of teacher's personality in culture scope], Naukovi zapysky KDPU. Pedagogichni nauky, 2004, Edition 58, pp. 70–76.
2. Zyazyun I. A. Filosofiya pedagogichnoyi diyi [Philosophy of pedagogical action], Kiev, Cherkassy, publishing office ChNU by B. Khmelnytsky, 2008. 608 p.
3. Komenskij Ja. A. Velikaja didaktika [Great didactics], Moscow, Pedagogic, 1982, Vol. 1, 518 p.
4. Leksykon zahal'noho ta porivnyal'noho literaturoznavstva [Lexicon of general and comparative literary criticism], Chernivtsy, Zoloty Lytavri, 2001. 636 p.
5. Myropol's'ka N. Ye. Formuvannya khudozhn'oyi kul'tury uchniv zahal'noosvitn'oyi shkoly zasobamy mystetstva slova. Diss. dokt. ped. nauk [Forming of art culture of students of general school by facilities of word's art], Kiev, 2003. 394 p.
6. Nakonechna O. P. Estetychne yak typ dukhovnosti [Aesthetic as a type of spirituality], Rynve, Publishing house UNUWEN, 2002. 201 p.
7. Pastukhova Yu. A. Estetychne vykhovannya student-s'koyi molodi zasobamy mystetstva [Aesthetic education of young students by facilities of art], Dukhovnist' osobystosti. Metodolohiya, teoriya i praktyka, Lugansk, 2006, Edition 4 (17), pp. 129–135.
8. Fitsula M. N. Pedagogika [Pedagogic], Kyiv, Akademvidav, 2007. 660 p.
9. Shymko I. Problemy orhanizatsiyi samostiynoyi roboty u vyshchiiy shkoli [Problems in organization of self-development in high school], Ridna shkola, 2005, № 8, pp. 34–35.
10. Yauss H. R. Estetychnyy dosvid i literaturna hermenevtyka [Aesthetical experience and literary hermeneutics], Word. Sight. Discourse. Anthology world critical thought XX century, Lviv, Lytopys, 1996, pp. 278–308.

Н. В. УЙСИМБАЄВА

uisimbaeva@yandex.ua

кандидат педагогічних наук, доцент,

Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

Позааудиторна робота розглядається як невід'ємна складова навчально-виховного процесу педагогічного вищого навчального закладу (ВНЗ), що забезпечує його безперервність і поєднує в собі освітню (самоосвітню) та виховну (самовиховну) діяльність майбутніх вчителів у вільний від занять час. Акцентується увага на тому, що позааудиторна робота як підсистема навчально-виховного процесу є цілісним утворенням і відповідно має всі системні ознаки: мету, завдання, функції, структуру, зміст, форми, методи та засоби. Визначаються особливості позааудиторної роботи щодо впливу на особистісний розвиток майбутнього вчителя. Вказється, що використання різних форм і напрямів позааудиторної роботи надає можливість розширити вплив на формування особистісних і професійних якостей майбутнього вчителя, стимулювати активність студентів, забезпечити умови розвитку в них здібностей і реалізацію потреб щодо власного розвитку.

Ключові слова: позааудиторна робота, форми і напрями позааудиторної роботи, самовдосконалення, особистісне самовдосконалення.

Н. В. УЙСИМБАЄВА

uisimbaeva@yandex.ua

кандидат педагогических наук, доцент,

Кировоградский государственный педагогический университет им. В. Винниченко

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

Внеаудиторная работа рассматривается как неотъемлемая составляющая учебно-воспитательного процесса педагогического высшего учебного заведения, что обеспечивает его непрерывность и сочетает в себе образовательную (самообразовательную) и воспитательную (самовоспитательную) деятельность будущих учителей в свободное от занятий время. Акцентируется внимание на том, что внеаудиторная работа как подсистема учебно-воспитательного процесса является целостным образованием и имеет все признаки системы: цель, задачи, функции, структуру, содержание, формы, методы и средства. Определены особенности внеаудиторной работы по влиянию на личностное развитие будущего учителя. Акцентируется внимание на том, что использование разнообразных форм и направлений внеаудиторной работы дает возможность расширить влияние на формирование личностных и профессиональных качеств будущего учителя, стимулировать активность студентов, обеспечить условия развития способностей и реализации потребностей собственного развития.

Ключевые слова: внеаудиторная работа формы и направления внеаудиторной работы, самосовершенствование, личностное самосовершенствование.

N. UISIMBAEVA

uisimbaeva@yandex.ua

PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,

Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

THE ORGANIZATION OF PERSONAL SELF-PERFECTION OF FUTURE TEACHERS IN THE SYSTEM OF EXTRACURRICULAR WORK

The article introduces extracurricular activities as an integral component of the educational process of higher pedagogical educational institutions, which ensures its continuity and combines both education (self-education) and upbringing (self- upbringing) activity of future teachers in their spare time. The extracurricular activities as a subsystem of the educational process are regarded as a holistic education and thus have all the features of the system: purpose, objectives, functions, structure, contents, forms, methods and means. There have been defined the features of extracurricular activities concerning their influence on the personal development of future teachers. It has been stated that the use of various forms of extracurricular activities and areas provides an opportunity to expand the influence on the formation of personal and professional qualities of the future teachers, to stimulate the activity of students and to provide conditions of development of their abilities and satisfy needs of their own development.

Keywords: *extracurricular activities, directions and forms of extracurricular work, self-perfection, personal self-perfection.*

У сучасному педагогічному ВНЗ навчання і виховання здійснюється за нових умов, з урахуванням психічної зрілості особистості, її інтелектуального і духовного розвитку. З метою посилення формувальних впливів на процес особистісного самовдосконалення майбутнього шкільного педагога важливого значення набуває проблема організації позааудиторної виховної роботи як невід'ємної складової системи його особистісного розвитку. Як зазначає С. Вітвицька, ця робота у ВНЗ дає змогу надати процесові здобуття фаху особистісного забарвлення, стимулює формування особистості студента [1, с. 142].

Разом з тим, як засвідчує проведений аналіз науково-педагогічної літератури, відсутні системні дослідження впливу позааудиторної роботи на особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя.

Значення, потенціал й деякі інші проблеми позааудиторної роботи у вихованні студентської молоді стали предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Позааудиторна робота, зазначає О. Резніченко, є необхідною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців і здійснює вирішальний вплив на процес їхнього особистісного виховання та соціалізації [9, с. 461]. Така робота як компонент системи виховної роботи у ВНЗ, вважають В. В. Петрович і В. С. Петрович, має більші можливості для самовираження, самоствердження й самопізнання особистості, розвитку творчих нахилів та здібностей кожного студента, засвоєння та відтворення індивідом системи цінностей, норм, зразків поведінки, які властиві даному суспільству, збагачення інтелектуального, творчого та культурного потенціалу особистості [8, с. 119].

Зміст, форми та особливості організації позааудиторної роботи в системі підготовки студентів у педагогічних ВНЗ досліджували О. Гаврилюк, О. Дубасенюк, Г. Троцько, Л. Пелех, Л. Петриченко, Л. Кондрашова, В. Коваль та інші науковці, пов'язуючи її переважно з професійним становленням майбутнього педагога. Так, на думку Л. Кондрашової, позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього вчителя за умови професіоналізації всіх виховних впливів на студентів, а також передбачає обґрунтування й реалізацію цілей, змісту, функцій, методів та організаційно-педагогічних форм позааудиторної діяльності студентів педагогічного ВНЗ, спрямованих на розвиток їхньої активності, самодіяльності й самоврядування [3, с. 12].

Не заперечуючи важливості професійного розвитку майбутнього вчителя під час отримання професійної освіти, пропонуємо розглядати цей процес через призму загального розвитку особистості майбутнього фахівця. Відповідно, на нашу думку, позааудиторна робота як складова навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ повинна бути орієнтованою на особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога.

Метою статті є пошук побудови оптимальної системи позааудиторної виховної роботи як умови організації особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя.

У науково-педагогічній літературі відсутній єдиний підхід щодо визначення дефініції «позааудиторна робота». Найбільш узагальнене її визначення подано у «Педагогічному словнику» за редакцією М. Д. Ярмаченка. Позааудиторна робота визначається як спеціально

організовані й цілеспрямовані позааудиторні заняття та система пізнавальних і виховних заходів, метою яких є поглиблення та розширення знань, отриманих в умовах навчального процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок [6, с. 167].

Найбільш повно, на нашу думку, розкриває зміст позааудиторної роботи майбутніх шкільних педагогів як умови їхнього фахового розвитку Л. Петриченко. Позааудиторна робота у педагогічному ВНЗ, вказує науковець, – це система навчально-виховних заходів, що є невід’ємною складовою процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів і здійснюється з метою створення умов для інтелектуального, духовного та професійного розвитку студентів та їхньої самореалізації [7, с. 8].

З урахуванням особливостей процесу особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя як роботи над собою, що передбачає усвідомлений розвиток власних здібностей, свідоме прагнення до зростання особистого потенціалу, формування здатності до самопізнання, самопроектування, самореалізації в цілеспрямованій творчій самостійній діяльності і супроводжується прийняттям рішень [4, с. 191], ми вважаємо, що позааудиторна робота є невід’ємною складовою навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ, яка забезпечує його безперервність і поєднує в собі як освітню (самоосвітню), так і виховну (самовиховну) діяльність майбутніх вчителів у вільний від занять час і спрямована на різнобічний розвиток особистості шкільного педагога.

Позааудиторна робота як підсистема навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ, що здійснюється у позааудиторний час, є цілісним утворенням і має всі системні ознаки: мету, завдання, функції, структуру, зміст, форми, методи і засоби. Її метою є формування особистості майбутнього вчителя, яка конкретизується у вирішенні завдань його різнобічного розвитку, підготовки до професійної діяльності, формування готовності до самоосвіти і самовиховання, самореалізації особистості.

Розглядаючи організацію позааудиторної виховної роботи у контексті формування комунікативної культури майбутніх учителів, О. Гаврилук виокремлює наступні функції цієї роботи: «інформативно-освітня, що сприяє процесу засвоєння, розширення та поглиблення знань, умінь і навичок студентів, їхнього інтелекту; мобілізаційно-регулятивна функція як процес мобілізації та подальшого розвитку емоційних і вольових якостей особистості; аксіологічна функція як процес формування у студентів особистісно значущих цілей, соціально ціннісних якостей, ціннісних орієнтацій, способів поведінки; функція корекції, оскільки позааудиторна діяльність надає можливість коректувати вплив зовнішнього оточення своїми ціннісними нормами, виробленими та прийнятими всіма членами певного учнівського об’єднання; творча функція, що сприяє реалізації і подальшому розвитку творчих можливостей майбутніх учителів; комунікативна функція; компенсаторна функція, що допомагає студентам повірити в себе, задовольнити потребу в досягненні успіху у сфері своєї професійної діяльності, у сфері творчості та спілкування; паралельна функція як спосіб розрядки від напруженої пізнавальної діяльності під час теоретичного навчання» [2, с. 84].

Організація особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя у позааудиторній роботі може проводитися як в індивідуальній, так і груповій та масовій формах роботи залежно від завдань і змісту діяльності студента щодо власного розвитку. Використання різних форм позааудиторної роботи та раціональне їх поєднання надає можливість розширити вплив на формування особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, стимулювати власну активність студентів, забезпечити умови розвитку їхніх здібностей.

До організаційних форм позааудиторної виховної роботи у педагогічному ВНЗ, що сприяють особистісному самовдосконаленню майбутніх вчителів, належать: гуртки, конференції, олімпіади, дискусійні та літературні клуби, студентські театри та клуби, творчі студії, екскурсії, походи, свята, вечори дозвілля, конкурси, змагання, концерти, відвідування театру і виставок, тренінги, зустрічі з діячами культури і мистецтва, педагогами тощо. Їхня різноманітність забезпечує можливість врахування інтересів та прагнень кожного студента, вільного вибору напрямку діяльності стосовно самовдосконалення.

Важливими виховними засобами позааудиторної роботи щодо самовдосконалення майбутнього вчителя є його самостійна діяльність, приклад людини, котра є авторитетом для студента (викладач, вчитель, митець та ін.), студентський колектив.

З урахуванням мети, завдань та змісту позааудиторної роботи можемо визначити її особливості стосовно впливу на особистісний розвиток майбутнього вчителя:

- формування ціннісного ставлення до саморозвитку як основи особистісного та професійного самовизначення та самовдосконалення;
- задоволення інтересів і потреб студента у самовдосконаленні на основі комплексного та індивідуального підходів до виховання та освіти майбутніх вчителів в позааудиторній роботі;
- стимулювання самодіяльності, ініціативності та творчості студентів, надання можливості кожному з них реалізувати себе як особистості завдяки розкриттю власних здібностей і талантів у діяльності;
- забезпечення невимушеного характеру процесу самовдосконалення на основі добровільності участі в позааудиторній роботі;
- надання можливості (тестування, тренінги) визначення та аналізу кожним студентом власних сильних та слабких сторін, складання плану саморозвитку.

З метою з'ясування ставлення майбутніх учителів до позааудиторної роботи як умови організації їхнього особистісного самовдосконалення протягом 2012-2013 рр. серед студентів I–V курсів Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка у межах констатувального експерименту нами було проведено опитування. Відповідно до його результатів 72,0 % респондентів вважають, що найбільше впливає на їх особистісне самовдосконалення позааудиторна робота. Важливим, на нашу думку, є той факт, що цей показник має тенденцію до збільшення від I курсу до V (відповідно з 52,8 до 82,4 %).

Відповідно до проведеного аналізу змісту виховної роботи у різних вищих педагогічних навчальних закладах з'ясовано, що система позааудиторної роботи не має єдиного переліку напрямів, що обумовлюється традиціями, розумінням завдань та змісту виховної роботи у позааудиторний час, можливостями навчального закладу тощо. У межах проведеного експерименту нами було з'ясовано до яких напрямів позааудиторної роботи найчастіше залучаються майбутні вчителі. Так, згідно до результатів опитування, найбільша питома вага майбутніх вчителів (студенти I–V курсів), приймає участь у художньо-естетичній (62,22 %), фізкультурно-оздоровчій (43,56 %) та культурно-дозвілевій (41,78 %) діяльності у позааудиторний час. Значна кількість студентів (41,6 %) є активними учасниками суспільно-культурної діяльності, а майже кожен четвертий студент (23,56 %) долучаються до просвітницько-пізнавальної роботи. Разом з тим, досить не високий відсоток студентів є активними учасниками студентського самоврядування (21,78 %). Узагальнивши отримані данні можемо констатувати той факт, що більшість майбутніх вчителів (82,22 %) залучаються до різних напрямів позааудиторної виховної роботи.

Під час визначення основних напрямів позааудиторної роботи як умови особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя ми враховували те, що ця робота у педагогічному ВНЗ має бути скерована на: формування ціннісної свідомості особистості; максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб майбутніх педагогів; створення умов для розвитку здібностей і творчого потенціалу студентів; формування вмінь і навичок самоосвітньої діяльності; виховання здорового способу життя та сприяння фізичному розвитку особистості; виховання самостійності; формування навичок організаторської роботи; підвищення рівня комунікативної культури; залучення до соціального життя, виконання громадянських обов'язків з метою формування особистісних рис громадянина та накопичення соціального досвіду; розвиток індивідуальних здібностей студентів та організацію їх дозвілля.

З метою з'ясування оцінки майбутніми учителями впливу на їхнє особистісне самовдосконалення певних напрямів позааудиторної роботи, студентам I–V курсів (у межах констатувального експерименту) було запропоновано здійснити їх ранжування за значимістю. На думку більшості студентів, найбільший вплив на їхнє особистісне самовдосконалення мають суспільно-культурна та художньо-естетична діяльність (по 68,0 % відповідно). Значний вплив фізкультурно-оздоровчої діяльності на особистісне самовдосконалення визнають 56,44 % респондентів. Трохи більше половини опитаних відзначають позитивний вплив на особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя культурно-дозвілевої (53,33 %) та просвітницько-пізнавальної (52,0 %) діяльності у позааудиторній роботі. Позитивний вплив на особистісне самовдосконалення науково-дослідницької діяльності відзначили 40,88 % майбутніх вчителів. На важливості залучення студентів до самоврядування як умови їхнього самовдосконалення

наголосили тільки 34,53 % респондентів. Позитивним є той факт, що кожен з напрямів позааудиторної роботи отримав від студентів не менше 30,0 % підтримки.

З урахуванням означеного вбачаємо за доцільне включити у систему позааудиторної роботи в педагогічному ВНЗ наступні напрями, що сприяють їхньому особистісному самовдосконаленню майбутніх учителів: суспільно-культурний, науково-дослідницький, культурно-дозвіллевий, фізкультурно-оздоровчий, просвітницько-пізнавальний, художньо-естетичний, залучення до студентського самоврядування [10, с. 70]. Такий поділ дає змогу охопити всі напрями життєдіяльності студентів, уможливило їхню варіативність, відповідає основним цілям діяльності майбутніх шкільних педагогів.

Відповідно до результатів аналізу досліджень проведених нами у 2012–20014 рр. співвідношення розуміння майбутніми вчителями значення окремих напрямів позааудиторної роботи у процесі їхнього особистісного самовдосконалення та бажання бути залученими до такої діяльності нами з'ясовано, що більшість студентів виявили бажання бути залученими до художньо-естетичної (45,33 %), культурно-дозвіллевої (38,67 %), фізкультурно-оздоровчої (37,78 %) та суспільно-культурної (37,33 %) діяльності. Бажання майбутніх вчителів бути залученими до інших напрямів позааудиторної роботи розподілилися так: просвітницько-пізнавальна (26,67 %) та науково-дослідницька (20,0 %) діяльність, діяльність щодо самоврядування студентського колективу (18,67 %).

На підставі аналізу отриманих даних можемо констатувати, що переважна більшість майбутніх учителів визнають значний вплив позааудиторної роботи на їхнє особистісне самовдосконалення і мають бажання бути залученими до художньо-естетичної, культурно-дозвіллевої, фізкультурно-оздоровчої та суспільно-культурної діяльності. Разом з тим встановлено, що усвідомлюють значення науково-дослідницької діяльності у розвитку особистості майбутнього вчителя 40,88 %, але залучаються до неї та мають бажання брати участь тільки 20 % студентів. Майже таке ж співвідношення стосовно участі майбутніх учителів у студентському самоврядуванні. Це вказує на певні недоліки в організації та популяризації цих напрямів позааудиторної роботи і потребу підвищення ролі студентського самоврядування в організації життєдіяльності майбутніх педагогів.

Важлива роль у плануванні, організації та проведенні позааудиторної роботи належить куратору студентської групи. Його діяльність повинна бути спрямована на стимулювання самостійності студентів, формування у них ціннісного ставлення до особистісного та професійного розвитку, усвідомлення неповторності власної особистості, підвищення загальної та професійної культури, інтелектуального рівня, розвиток творчого потенціалу тощо.

Відповідно до проведеного аналізу позааудиторна робота як складова навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ є провідною умовою організації особистісного самовдосконалення студентів. Під час організації позааудиторної роботи за умови урахування інтересів, потреб, бажань, здібностей кожного студента створюються оптимальні умови для його духовного, інтелектуального, фізичного та професійного розвитку. З метою забезпечення різнобічного розвитку особистості майбутнього вчителя в поза аудиторний час система поза аудиторної роботи повинна складатися з різних напрямів, форм і методів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
2. Гаврилюк О. Організація позааудиторної виховної роботи з формування комунікативної культури майбутніх учителів (на матеріалі курсу «Іноземна мова, професійно спрямована») / О. Гаврилюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 2. – С. 83–85.
3. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л. В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 1988. – 160 с.
4. Орлова О. Особистісне самовдосконалення учня основної школи: аналіз категорій та понять / О. А. Орлова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред.: М. Т. Мартинюк. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. – Ч. 1. – С. 188–196.
5. Педагогіка вищої школи: навч. посібник – 3-тє вид., перероб. і доп. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін., З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
6. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
7. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. О. Петриченко. – Кіровоград, 2007. – 20 с.

8. Петрович В. В., Петрович В. С. Гуманізація позааудиторної діяльності учнів / В. В. Петрович, В. С. Петрович // Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: науково-методичний збірник. – К.: ІСДО, 1996. – С. 118–121.
9. Резніченко О. М. Позааудиторна виховна робота у вищих технічних закладах у другій половині ХХ ст. та напрями становлення нового покоління спеціалістів / О. М. Резніченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2009. – № 24–25. – С. 461–466.
10. Уйсімбаєва Н. В. Зміст, структура та особливості організації позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складова його особистісного самовдосконалення / Н. В. Уйсімбаєва // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. III (36). Issue 74. – Budapest, 2015. – P. 69–71.

REFERENCES

1. Vitvy'cz'ka S. S. Osnovy' pedagogiky' vy'shhoi shkoly': Pidruchny'k za modul'no-rejty'ngovoyu sy'stemoyu navchannya dlya studentiv magistratury [Foundations of higher education: Textbook by module-rating system of training for graduate students], Kyiv, Centr navchalnoi literatury, 2006, 384 p.
2. Gavry'lyuk O. Organizaciya pozaudy'tornoyi vy'xovnoyi roboty' z formuvannya komunikaty'vnoyi kul'tury' majbutnix uchy'teliv (na materialy kursu «inozemna mova, profesijno spryamovana») [The organization of extracurricular educational work on formation of communicative culture of future teachers (based on the course "foreign language professionally-directed")], Proceedings of the National Academy of State border service of Ukraine, 2013, Vol. 2, pp. 8385.
3. Kondrashova L. V. Vneauditornaja rabota po pedagogike v pedagogicheskom institute [Extracurricular work on pedagogy at the pedagogical Institute], Kyiv, Vysshaja shkola, 1988, 160 p.
4. Orlova O. Osoby'stisne samovdoskonalennja uchnja osnovnoyi shkoly': analiz kategorij ta ponyat' [Self-perfection of the pupil of the basic school: the analysis of categories and concepts], Zbirnyk naukovyx prac Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu, 2013, Vol.1, pp. 188–196.
5. Pedagogika vy'shhoi shkoly': navch. posib. [Higher school pedagogics: textbook. manual.], Z. N. Kurlyand, R. I. Xmelyuk, A. V. Semenova ta in.; za red. Z. N. Kurlyand, Kyiv, Znannya, 2007, 495 p.
6. Pedagogichny'j slovny'k [Pedagogical dictionary], za red. M. D. Yarmachenka, Kyiv, Ped. Dumka, 2001, 167 p.
7. Petry'chenko L. O. Pidgotovka majbutn'ogo vchy'telya pochatkovoyi shkoly' do innovacijnoyi diyal'nosti v pozaudy'tornij roboti: avtoref. dy's. ... kand. ped. nauk [The training of future primary school teachers to innovative activity at extracurricular work], Kirovograd, 2007, 20 p.
8. Petrovy'ch V. S., Petrovy'ch V. V. Gumanizaciya pozaudy'tornoyi diyal'nosti uchniv [Humanization of extracurricular activities of students], Gumanizaciya ta gumanitaryzaciya profesijnoyi osvity: naukovometod. zb., Kyiv, ISDO, 1996, pp. 118–121.
9. Reznichenko O. M. Pozaudy'torna vy'xovna robota u vy'shly'x texnichny'x zakladox u drugij polovy'ni XX st.. ta napryamy' stanovlennja novogo pokolinnya specialistiv [Extracurricular educational work in higher technical institutions in the second half of XX cent. and directions of formation of new generation of experts], Probl. Inzh.-ped. osvity, 2009, Vol. 24-25, pp. 461–466.
10. Ujsimbayeva N. V. Zmist, struktura ta osoby'vosti organizaciyi pozaudy'tornoyi roboty' majbutn'ogo vchy'telya yak skladova joga osoby'stisnogo samovdoskonalennja [The content, structure and peculiarities of organization of independent work of future teachers as a component of personal self-perfection], Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, Vol. 36, Issue 74, 2015, pp. 69–71.

УДК 37.015.31:374:7:796.071.4

O. VOITOVSKA

ovoitovskaya@ukr.net

PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Drahomanov National Pedagogical University

FEATURES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS IN THE CONDITIONS OF POST-GRADUATE EDUCATION

The analyze of a scientific and educational literature was done in the article as to problems of professional development of physical training teachers of postgraduate education. It is given proper definition of concept «professional development of physical training teachers». It is indicated that in current conditions, the quality and level of preparation of physical training teachers does not fully satisfy the needs of the individual, society and state. A new Ukrainian society with its problems, require physical training teachers of innovative type, that combines spiritual and physical wealth, ability for creative collaboration that are intended to form, to develop and to bring up a new generation of

Ukrainians. It is determined that the creation in the system of post-graduate education conditions for the actualization of teachers of physical training, the needs of forming motivation, values of orientations in their continuous professional development and to ensure organizational and methodological support and their movement to a high level of professional competence and professional self-realization of physical training teachers are important and actual tasks of post-graduate education.

Keywords: professional development, teachers of physical training, adult education, postgraduate education.

О. М. ВОЙТОВСЬКА

ovoitovskaya@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури щодо проблеми професійного розвитку учителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти. Дано власне визначення поняття «професійний розвиток учителів фізичної культури». Зазначено, що в сучасних умовах, якість і рівень підготовки вчителів фізичної культури не в повній мірі задовольняють потреби особистості, суспільства і держави. Новому українському суспільству з його проблемами, потрібні вчителі фізичної культури інноваційного типу, що поєднують в собі духовне і фізичне багатство, здатність до творчої співпраці, які покликані утворювати, розвивати і виховувати нові покоління українців. Визначено, що створення у системі післядипломної освіти умов для актуалізації у вчителів фізичної культури потреби формування мотивації, ціннісних орієнтацій, у їх неперервному професійному розвитку, та забезпечення організаційно-методичного супроводу їх руху до високого рівня професійної компетентності та у професійній самореалізації вчителів фізичної культури є важливими й актуальними завданнями післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: професійний розвиток, учителі фізичної культури, освіта дорослих, післядипломна педагогічна освіта.

О. М. ВОЙТОВСКАЯ

ovoitovskaya@ukr.net

кандидат педагогических наук, доцент,

Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проведен анализ научно-педагогической литературы по проблеме профессионального развития учителей физической культуры в условиях последипломного педагогического образования. Дано собственное определение понятия «профессиональное развитие учителей физической культуры». Указано, что в современных условиях, качество и уровень подготовки учителей физической культуры не в полной мере удовлетворит потребности личности, общества и государства. Новому украинскому обществу с его проблемами, нужны учителя физической культуры, инновационного типа, которые объединяют в себе духовное и физическое богатство, способность к творческому сотрудничеству, которые призваны формировать, развивать и воспитывать новые поколения украинцев. Отмечено, что создание в системе последипломного образования условий для актуализации у учителей физической культуры потребности формирования мотивации, ценностных ориентаций, в их непрерывном профессиональном развитии и обеспечении организационно-методического сопровождения их движения к более высокому уровню профессиональной компетентности и в профессиональной самореализации, являются важными задачами последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие, учителя физической культуры, образование взрослых, последипломное образование.

Among the priorities of the state policy regarding the development of higher and postgraduate pedagogical education in the context of European integration of Ukraine, the problems of the continuous improvement of the quality of education, modernizing of its content and organization of educational process, implementation of educational innovative technologies are defined.

The theoretical model of «innovative person» tested in the world is taken for a benchmark. Innovative person is a person capable of work creatively, able to be competitive in modern conditions.

Accordingly, the teaching process should be directed towards the individualization of educational interaction, forming of the creative thinking of learners.

The main aim of postgraduate pedagogical education is meeting the educational and professional needs, professional development and professional enhancement of its professional status, ensuring that postgraduate's skills correspond to the changing conditions of professional work and social environment. In modern conditions, the quality and level of the training of physical education teachers do not fully correspond to the needs of the individual, the society and the state.

New Ukrainian society, with its problems, requires physical education teachers of a new type, who combine spiritual and physical wealth, ability for creative collaboration, capable of teaching and upbringing a new generation of Ukrainians.

Analysis of recent research and publications. Basic aspects of adult education were studied by Ukrainian and foreign scientists, including N. B. Abashkina, S. G. Vershlovskyy, L. P. Vovk, O. V. Gluzman, P. V. Gornostaev, O. V. Darynskyy, E. I. Dobrynskaya, S. I. Zmiyov, I. A. Zyazyun, V. I. Lugovoi, A. O. Lihotskyy, L. M. Lyesohina, V. K. Majboroda, N. G. Nychkalo, O. I. Ogienko, I. V. Onushkin, N. G. Protasova, T. D. Shapochnykova, S. A. Sysoieva, M. Knowles, P. Jarvis, R. M. Smith, etc.

Scientists developed the theoretical and methodological foundations of physical education (E. S. Vilchkovskyy, N. F. Denisenko, A. D. Dubogay, T. U. Krutsevykh, O. C. Kutz etc.); it is considered the training of future specialists of physical culture and sport in the education degree system (E. A. Zakharina, L. V. Denisova, Y. O. Lyannoy, V. G. Omelyanenko, etc.).

Currently, scientists are actively investigating the problems of the professional training of physical education and sport teachers, new approaches to the development and improvement of physical education in Ukraine (O. U. Azhyppo, N. A. Belikov, P. B. Dzhrinsky, L. O. Deminska, M. V. Dutchak, E. A. Zakharina, A. P. Konoh, R. V. Klopov, O. C. Kutz, L. P. Sushchenko, A. V. Timoshenko, U. M. Shkryepyy, etc.) and other countries (V. U. Ahyeyevyets, V. K. Balsevich, A. G. Barabanov, L. E. Varfolomeyeva, B. I. Grigoriev, S. P. Evseev, S. D. Zheleznyak, V. F. Kostyuchenko, L. B. Kofman, V. V. Kuzin, V. A. Mahin, V. I. Maslov, L. I. Lubysheva, A. P. Matveev, G. H. Ponomarev, G. A. Stepanova, R. A. Cooper, R. Davis, G. Gehlsen, J. Wilkerson, etc.) are being developed.

The aim of the article is to analyze a scientific and educational literature in respect of the features of the professional development of physical education teachers in postgraduate pedagogical education, to give a definition of «professional development of physical education teachers».

Today in Ukraine the new science of adult education is developing – andragogics (adult education), but practically adult education is based on traditional pedagogical principles, which significantly reduces the effectiveness of training. Postgraduate pedagogical education at the present stage of development is characterized by the diversity of organizational structures, content, forms and methods of adult education, due to the specific features of historical development, national traditions and priorities of the educational needs of future professionals.

However, the formed system is significantly affected by external factors: globalization of society, internationalization of education, the activities of international organizations that accumulate progressive pedagogical ideas and put forward immediate demands in respect of improvements. So is the formation of the common trends of adult education in the world educational space, that largely determines the directions of further reforming the national system of postgraduate pedagogical education.

As a positive factor, it should be noted, that the system of adult education in our country solves the following questions: in human design, this system develops rich human resources, the cultural level and human creativity; in socio-economic design due to adult education there is an alignment of social inequalities, efficiency of labor, professional mobility, job opportunities are increased. In this regard the communication system facilitates communication, including representatives of other cultures.

In communicative plan, adult education provides support and enrichment of social role and status of professional competence of the person, increases cultural training, helps to fulfill the individual in society, harmonizing the interests of the human and the society.

As the V. G. Kremen notes, «multidimensional functions and tasks of postgraduate education, which are implemented by the respective schools, are actualizing the necessity of the definition of conceptual foundations of the continuous professional development of citizens, constant renewal of objectives, content and learning concerning the needs of economic and social development of Ukraine, establishment of the democratic society» [2, p. 372].

It should be noted that postgraduate pedagogical education provides opportunities for the professional development of specialists, including teachers of physical education. The elements of the structure of postgraduate pedagogical education include: training professionals to obtain new teaching profession, related teaching profession, qualification according to the specific functional activities, further education, postgraduate, doctorate, self-education.

A teacher of physical education plays a key role in the realization of the social aims and tasks of physical education. A competent modern teacher of physical education should possess not only knowledge and skills in the professional sphere, but also promote healthy lifestyles, raises the motivation of children and adolescents to an active way of life and to different kinds of sport, motivation to be a creative personality, and to be receptive to educational innovation.

The work of a teacher of physical education should be based not only on knowledge, but also on specific professional pedagogical abilities skills. These include movement and teaching skills. Movement skills include techniques of exercising, and teaching skills – ability to teach students, plan physical education, organize physical training work.

A teacher of physical education in modern secondary schools, as B. M. Shiyan indicates «helps to solve the following main objectives in the system of scientific and technical work deepening of philosophical and pedagogical knowledge that facilitate to the development and renewal of Ukrainian secondary school; increase the level of theoretical and psycho-pedagogical training; organization of the study of new educational programs; curricula, educational state standards; systematic study, synthesis and dissemination of best teaching experience, the introduction of science teaching; enrichment of new pedagogical technologies, forms and methods of training and education; the common organization of the research teams that bring together researchers, educators, students and scientists; increasing the general level of professional pedagogical culture, helping for developing skills and personality traits necessary for a modern teacher » [8, p. 372]. Thus, the professional activities of teachers of physical education are based on comprehensive health study, education, educational tasks in the context of physical, mental, spiritual and social health

On the faculty of retraining and advanced training at National Pedagogical Dragomanov University, the system of the retraining of specialists in physical education and sport involves studies the range of disciplines of professional, practical and science subject training.

Among the range of disciplines of science subject training, an important place is occupied by such subjects as «Morphofunctional and metabolic bases of physical education and sport» and «Biomedical bases of physical education and sport», which have great practical importance because they bring knowledge and skills of structure and functions of the human body, basic patterns that occur in the body during exercise and others. Academic discipline «Pedagogy» refers to the cycle of disciplines of psycho-pedagogical training. In the process of «Pedagogy» study future professionals get knowledge and skills about the principles, means, methods and forms of education in school, because physical education teacher is teaching students.

Today we believe, that the crucial issue is the rehabilitation of the young generation. Thus, the development and implementation in the learning process of training specialists in specialty «Physical culture» on course «Modern health technology» are important and necessary for comprehensive professional development of teachers of physical training in postgraduate pedagogical education.

During the professional retraining of physical education teachers it is important to form the motivation and value attitude of specialists to their future careers, personal self-improvement and self-development during the sessions and in the inter-session period.

The founder of adult education's science is M. Knowles, who noted in his researches that andragogics is the art and science of helping adults, who study, which should be applied differentially to different adults according to the situation [3, p. 245]. While training adults it is important to adhere

andragogical education principles which are different from the principles of student's training: a priority of self-study; the principle of joint activities; the principle of relying on experience; individualization of study; systematic training; context training; principle of mainstreaming learning outcomes; principle of training; the principle of educational needs; principle of mindfulness training. These principles have been formulated by S. I. Zmiyev [11, p. 161].

Among existing innovative pedagogical technologies active learning methods for adult learning are often used. The most famous of them are:

- 1) «brainstorming» is intended for discussion of issues in groups (the most important rule of collective mental activity is delayed evaluation of hypothesis, the lack of criticism during the production of ideas by participants of «brainstorm»);
- 2) simulation training (a game that allows to simulate the learning process);
- 3) role-playing game (modeling relationships in the team, and the role defines the rights and obligations of participants of the game, giving them psychological characteristics and thus protects the student from further criticism the results of analysis);
- 4) the problem solving lectures and seminars which students activity cognitive ;
- 5) analysis of specific professional situations or solving situational problems.

According to psychological theory of L. S. Vygotskyi and others, content of social experience is not absorbed by the transmission of information to person, but in the process of its own activity, aimed on items and phenomena of the world [10, p. 37].

While studying at the faculty of retraining and advanced training of National Pedagogical Dragomanov University, physical education teachers acquire new knowledge for professional work and include in another activity – training. Two types of professional and training of activities have the same psychological structure.

For our research is important to consider the definition of «development».

In Philosophical dictionary the term «development» is defined as «irreversible, directed, regular change of material and ideal objects» [5, p. 537]. «Not every change is development; only the simultaneous presence of all the above listed properties (irreversibility, focus, pattern) identifies development among other changes» [5, p. 537].

N. G. Protasova points out that «the basis of modern leading ideas of postgraduate education should be in the holistic development and enrichment of the total culture of the teacher, that includes both professional and personal qualities of the specialists, needs, interests, opportunities to adapt and to be effective in dynamic present conditions» [6, p. 161].

As pointed L. E. Sigayeva «basis of postgraduate education is the concept of professional development, the essence of which is the continuous professional development, adequate professional and socio-economic conditions» [8, p. 255]. Academic notes that «teacher training is not limiting to the certain educational institution, and continues throughout the teachers professional activity» [8, p. 256].

B. H. Vaynola defines «professional development of the individual as a continuous, dynamic process involving to the profession, professional realization and self-actualization, which is based on the objective conditions of professional activity, during which there is qualitative improvement of the individual as subject-specific representative of the profession» [9, p. 17].

Professional development and development of teachers professional teacher's competence, said M. Morozova, «should be understood as a purposeful process of qualitative changes in professional knowledge, skills, motivation, professional and personal qualities of the teacher» [4, p. 7].

As M. G. Chobitko points out «professional and personal development of future specialist depends on «features of developmental space, including interpersonal (listener-listener, listener-lecturer), cooperative (common activity), technological (teaching and research activities) axiological (values, reflection, self-evaluation) relations» [1, p. 48].

In our research, «professional development of physical education teachers» is regarded as purposeful, continuous, dynamic process of integral personality changes associated with updating its positive forces of growth, development of creativity and forming a system of knowledge, skills, professionally important qualities and values orientation of the individual in terms of postgraduate pedagogical education are necessary for effective professional and self-identity. As a result of the professional development of future professionals can be achieved. A high level of professional competence should be developed throughout life.

Thus, the creation of the system of postgraduate pedagogical education conditions for the actualization of physical education teachers based on continuous professional, self-development, self-fulfillment and professional organizational methods to ensure their support for the self-movement of individual educational trajectory. It is one of the most important and actual tasks of adult education.

Analysis of scientific works showed the absence of clear theoretical and methodological approaches, a consensus of experts on professional development of physical education teachers in postgraduate pedagogical education, which does not fully reflect as a whole educational system and demonstrates the needs of further development of this issue in theoretical, methodological and practical levels.

The effectiveness of the professional development of physical education teachers in postgraduate pedagogical education depends largely on overcoming the contradictions that appear between the objective needs of society in qualified physical education teachers and insufficient development of content, forms and methods of professional development in a postgraduate teacher education; changes in the content of theoretical and practical training physical education teachers and insufficient formation of their professional development in the postgraduate education; lack of theoretical and practical development of pedagogical conditions necessary for the effective implementation of the process of teachers professional development in postgraduate education and modern requirements to their training.

Resolving these contradictions requires rethinking the purpose, functions and tasks of the professional development of physical education teachers in postgraduate pedagogical education, in accordance with modern requirements.

Conclusions. Therefore, we have analyzed the scientific and educational literature in respect of the features of the professional development of physical education teachers in postgraduate pedagogical education. Based on the analysis of scientific and educational literature, it was given the definition to «professional development of physical education teachers».

It is determined that the creation of the system of postgraduate pedagogical education conditions for the actualization of physical education teachers need to increase motivation, values in their continuous professional development and providing organizational and methodological support in their movement to high level of professional competence and professional self-realization.

Prospects of further researches are seen in the development and implementation of the learning process of training specialists in specialty «Physical education» of special course «Modern health technology» which is relevant and necessary for comprehensive professional development of physical education teachers in postgraduate pedagogical education.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки [Текст] : автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Вайнола Ренате Хейківна ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 46 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] /Л. В. Выготский // Под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель: Хранитель. 2008. – 670 с.
3. Змеев С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
4. Морозова М. Розвиток професійної компетентності викладача в процесі професійного розвитку : [Електронний ресурс] / М. Морозова // Теорія та методика управління освітою / ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» НАПН України. – 2012. – № 9. – С. 7 – Режим доступу до журналу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/9/29.pdf>
5. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз [Текст] : моногр. / В. Г. Кремень, В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, та інші : Ін-т педагог. і психолог. проф. освіти АПН України. – К.: Наук. думка, 2003. – 852 с.
6. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку [Текст] – К., 1998. – 176 с.
7. Сігаєва Л. С. Професійний розвиток особистості вчителя в системі післядипломної освіти [Текст] / Л. С. Сігаєва // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: [збірник наукових праць] / Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих; / за ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. Випуск 1(10). – С. 252-260.
8. Філософський словник [Текст] / за ред. член-кор. АН СРСР, акад. АН СРСР В. І. Шинкарука. – 2-е вид. перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

9. Чобітько М. Г. Особистісне і професійне самовизначення майбутнього учителя [Текст] / М. Г. Чобітько // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – Випуск № 3 – С. 47-50.
10. Шиян Б. М. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття [Текст] / Б. М. Шиян // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр. – Рівне : Принт Хауз, 2001. – С. 371-374.
11. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy [Tekst] / M. S. Knowles – Chicago, 1980. – 245 p.

REFERENCES

1. Chobitko M. G. Osobystisne i profesiine samovyznachennia maibutnoho uchytelia [Personal and professional self-determination of teacher's future] / M. G. Chobitko // Pedagogichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku. – 2009. – Vypusk 3 – S. 47-50.
2. Neperervna profesiina osvita : filosofii, pedagogichni paradyhmy, prohnaz: monohr. [Continuing professional education: philosophy, pedagogical paradigm forecast: monograf.] / V. G. Kremen, V. P. Andrushchenko, I. A. Ziaziun, ta inshi : In-t pedahoh. i psykholog. prof. osvity APN Ukrainy. – K.: Nauk. dumka, 2003. – 852 s.
3. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy / M. S. Knowles – Chicago, 1980. – 245 p.
4. Morozova M. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vykladacha v protsesi profesiinoho rozvytku: [Elektronnyi resurs] [The development of competencies of the lecturer in the course of professional development] / M. Morozova // Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu / DVNZ «Un-t menedzh. osvity» NAPN Ukrainy. – 2012. № 9. – S. 7 – Rezhym dostupu do zhurnal: <http://tme.umo.edu.ua/docs/9/29.pdf>
5. Filosofskyi slovnyk [Philosophical dictionary] / za red. chlen-kor. AN SRSR, akad. AN SRSR V. I. Shynkaruka. – 2-e vyd. pererob. i dop. – K. : Holov. red. URE, 1986. – 800 s.
6. Protasova N. G. Pisljadyplomna osvita pedagogiv: zmist, struktura, tendencii' rozvytku [Postgraduate education teachers: content, structure and tendencies of development] – K., 1998. – 176 s.
7. Sihaieva L. Ie. Profesiinyi rozvytok osobystosti vchytelia v systemi pisljadyplomnoi osvity [Professional development of teacher's individual in postgraduate education] / L. Ie. Sihaieva // Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: [zbirnyk naukovykh prats] / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh; / za red. V. G. Kremenia. – K. : NAPN Ukrainy, 2015. Vypusk 1(10). – S. 252-260.
8. Shyian B. M. Pidhotovka vchytelia fizychnoi kultury tretogo tysiacholittia [Training teachers of physical culture of the third millennium] / B. M. Shyian // Kontsepsiia rozvytku haluzi fizychnoho vykhovannia i sportu v Ukraini : zb. nauk. pr. – Rivne : Prynt Khauz, 2001. – S. 371-374.
9. Vajnola R. H. Pedagogichni zasady osobystisnogo rozvytku majbut'nogo social'nogo pedagoga v procesi profesijnoi' pidgotovky [Pedagogical principles of personal development of the future social teacher in the course of training]: avtoref. dys... doktora ped. nauk: 13.00.04 / Vajnola Renate Hejkii'vna ; Nacional'nyj pedagogichnyj universytet imeni M. P. Dragomanova. – K., 2009. – 46 s.
10. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psichologija [Pedagogical psychology] / L. V. Vygotskij // Pod red. V. V. Davydova. M.: ACT: Astrel: Hranytel. 2008. – 670 s.
11. Zmeev S. Y. Andragogika: osnovy teoryi, ystoriy i tehnologii obucheniya vzroslykh [Andragogy: foundation of theory, history and technology of learning adults] / S. Y. Zmeev. – M. : PER SՅ, 2007. – 272 s.

УДК 378.147.22

В. В. ГОРБАЧ

vita_horbach@ukr.net

аспірант,

Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки

ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Проаналізовано види самостійної роботи студентів у вищій школі, визначено найбільш доцільні для студентів економічних спеціальностей при вивченні математичних дисциплін. Окреслено навчально-пізнавальні та професійні уміння і навички, якими оволодіє майбутній економіст у процесі здійснення самостійної роботи з математичних дисциплін. Обґрунтовано,

що ці уміння є одними із вирішальних для формування професійної самостійності як основної якості майбутнього економіста. Розроблено схему, яка відображає взаємозв'язок класифікаційних основ самостійної роботи з її формами та видами, а також навчально-пізнавальні уміння, що формуються у процесі її реалізації, які в подальшій діяльності трансформуються у професійні уміння економіста. Відзначено, що використання вказаних видів самостійної роботи сприятиме створенню оптимальних умов для забезпечення ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів економічних спеціальностей під час вивчення математичних дисциплін.

Ключові слова: самостійна робота, види самостійної роботи, професійні уміння і навички, професійна самостійність.

В. В. ГОРБАЧ

vita_horbach@ukr.net

аспірант,

Восточноевропейский национальный университет им. Леси Украинки

ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Проанализированы виды самостоятельной работы студентов в высшей школе, определены наиболее целесообразные для студентов экономических специальностей при изучении математических дисциплин. Обозначены учебно-познавательные и профессиональные умения и навыки, которыми овладеет будущий экономист в процессе осуществления самостоятельной работы по математическим дисциплинам. Обосновано, что эти умения являются одними из решающих для формирования профессиональной самостоятельности как основного качества будущего экономиста. Разработана схема, которая отражает взаимосвязь классификационных основ самостоятельной работы с ее формами и видами, а также учебно-познавательные умения, которые формируются в процессе ее реализации, которые в дальнейшей деятельности трансформируются в профессиональные умения экономиста. Подчеркнуто, что использование указанных видов самостоятельной работы будет способствовать созданию оптимальных условий для обеспечения эффективного управления учебно-познавательной деятельностью студентов экономических специальностей при изучении математических дисциплин.

Ключевые слова: самостоятельная работа, виды самостоятельной работы, профессиональные умения и навыки, профессиональная самостоятельность.

V. HORBACH

vita_horbach@ukr.net

Postgraduate Student,

Lesya Ukrainka Eastern European National University

THE TYPES OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES IN THE STUDY OF MATHEMATICAL DISCIPLINES

The article analyzes the types of independent work of students in higher school and determines the most appropriate ones for the students majoring in economics during their study of mathematical disciplines. There have been defined training and professional skills, which a future economist will gain in the process of self-study of mathematical disciplines. These skills have been proved to be the most determinative in formation of professional independence as a basic quality of a future economist. The scheme which reveals the relationship of classification bases of self work with its forms and types as well as educational skills which are formed in the course of its implementation to be transformed in the future into professional skills of economists has been worked out. It has been highlighted that the use of these types of self work will help create optimal conditions for efficient management of training and learning activities of students of economic specialties in the study of mathematical disciplines.

Keywords: self work, individual work types, professional skills, professional self-determination.

Нові соціально-економічні відносини, пов'язані з процесами ринкових перетворень та демократизацією суспільства, потребують глибоких економічних знань, належної фундаментальної підготовки спеціалістів, що й обумовлює всезростаючу увагу до економічної освіти студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) загалом і математичної як невід'ємної її складової зокрема. Математична освіта, будучи підсистемою фахової підготовки студентів економічного профілю, закладає фундамент успішної майбутньої діяльності в умовах виробництва. Вивчення економічних аспектів математики сприяє не лише накопиченню певної системи знань, умінь і навичок, а й розвитку інтелектуальної сфери студентів, формування аналітико-синтетичного мислення тощо. Саме тому професійно-математичну підготовку студентів варто розглядати як важливу складову системи фундаментальної економічної підготовки сучасного фахівця. Метою такої підготовки стає здатність студента до накопичення та практичного застосування математичних знань в економічній сфері і до безперервної самоосвіти.

При вивченні математики студентами економічних спеціальностей значна роль відводиться самостійній роботі, оскільки знання, уміння і навички, набуті в результаті добре організованої самостійної роботи, є міцнішими і ґрунтовнішими, ніж при традиційних поясненнях викладача. Ефективність цього виду діяльності залежить від наполегливих зусиль студентів, усвідомлення ними поставленої навчальної мети, здійснення розумових дій і прояву волевих якостей. Для процесу організації самостійної роботи студентів не менш важливою є її мета, що впливає на вибір форм і методів реалізації та результативності самостійної діяльності студентів-економістів.

Проблемою організації самостійної роботи студентів у ВНЗ займаються А. Алексюк, К. Бабенко, Н. Іщук, О. Корольок, В. Оконь, П. Підкасистий та інші науковці. Дослідження самостійної роботи студентів економічних спеціальностей при вивченні математичних дисциплін проводили Н. Ванжа, Н. Вінніченко, С. Кустовський та ін. Як засвідчив аналіз праць названих дослідників, питання щодо обґрунтування видів самостійної роботи студентів економічних спеціальностей під час вивчення математичних дисциплін висвітлено недостатньо. Потребує розгляду, зокрема, проблема формування професійних умінь і навичок майбутніх економістів у процесі самостійної роботи під час вивчення математичних дисциплін.

Мета статті – здійснити аналіз видів самостійної роботи студентів економічних спеціальностей, що застосовуються при вивченні математичних дисциплін, та виявити професійні уміння і навички, які формуються у процесі її реалізації.

Ринкові відносини, інтеграція країни у міжнародне співтовариство, всебічна інформатизація суспільства потребують підвищення якості й рівня економічної діяльності підприємств та організацій. Це зумовлює нові, більш жорсткі вимоги, які висуваються до фахівців у сфері фінансової, виробничої та господарської діяльності. В умовах економічної нестабільності чимало молодих людей обирає саме економічну спеціальність. Такий вибір певною мірою сприяє досягненню свободи і незалежності, підвищенню самооцінки, дозволяє реалізувати власний творчий потенціал.

Досягти успіху в професійній кар'єрі можливо лише за умов конкурентоспроможності випускника ВНЗ на ринку праці. Важливу роль у фаховій підготовці економіста відіграє її математична складова. Навчальними планами економічних ВНЗ передбачено вивчення наступних дисциплін математичного спрямування: вища математика, теорія ймовірностей і математична статистика та оптимізаційні методи і моделі (математичне програмування). Метою вивчення цих дисциплін є формування у студентів не лише системи теоретичних знань, але і умінь та навичок застосування їх на практиці (наприклад, з основ математичного апарату, основних методів кількісного вимірювання випадковості дії факторів, що впливають на будь-які процеси, оцінювання якості продукції, системного аналізу економічних структур та технологічних процесів тощо). Адже економічна діяльність ґрунтується на синтезі математичних знань, умінь та навичок, які є базовими для розуміння економічних процесів, що відбуваються у суспільстві.

Разом з тим завдання сучасної математичної підготовки полягає не лише у здобутті математичних знань, умінь, навичок, а й у засвоєнні студентами форм, методів, засобів самостійного набуття та застосування цих знань. Майбутній економіст повинен володіти як

сумою потрібних знань, так і вміти фахово вдосконалюватися, самостійно здобувати та застосовувати ці знання. Тому одна з найважливіших якостей економіста – самостійність.

Самостійність не є вродженою якістю особистості. Ця якість формується і розвивається у процесі діяльності студента. Самостійність – це не риса волі або характеру, здібностей або мислення, а більш складна, інтегративна особистісна риса. Вона співвідноситься із самореалізацією особистості, з її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примусу, з відносною незалежністю. Вищому рівневі розвитку самостійності властиві продуктивний характер діяльності, нестереотипність рішень, що приймаються, вчинків, дій самої особистості. Самостійна особистість не тільки вирішує поставлені завдання або ті, які виникають перед нею, а й ставить перед собою власні цілі, тобто володіє ініціативністю, і більше того, має потребу приймати і здійснювати власні рішення. Після прийняття рішення самостійна особистість готова нести відповідальність за його практичне втілення, за свої дії, в основі яких лежить впевненість у їх правильності і своєчасності. Водночас самостійна людина здатна визнавати свої помилки, якщо дійсність свідчить, що не всі обставини були нею враховані під час прийняття рішення [6, с. 158]. Безперечним є той факт, що самостійність як особистісна якість студента формується у процесі самостійної роботи.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1, 2, 4] дозволяє дати наступне визначення самостійної роботи студентів: це форма організації навчального процесу, спрямована на здобуття та закріплення студентом професійних знань, умінь та навичок; здійснюється шляхом спланованої індивідуальної або колективної роботи студентів, що виконується за завданням і при методичному керівництві та під ретельним контролем викладача, але без його безпосередньої участі.

У межах нашого пошуку проведемо аналіз підходів до вибору видів самостійної роботи студентів економічних спеціальностей при вивченні математичних дисциплін та виявимо уміння, які формуються у студентів у процесі їх застосування.

Н. Вінніченко, досліджуючи методичні засади організації самостійної роботи майбутніх економістів у процесі навчання вищої математики, пропонує застосувати наступні види робіт:

- за рівнями мотивації: низького рівня (до дій студента спонукає викладач), середнього рівня (викладач хоч і спонукає до роботи, але студент працює самостійно) та високого рівня (завдання організовує і контролює сам студент);
- за обов'язковістю: обов'язкова (передбачається навчальними планами і робочими програмами), бажана (самостійне проведення досліджень, наукова робота) та добровільна (робота у позааудиторний час);
- за характером навчально-пізнавальної діяльності: самостійні роботи за зразком (репродуктивні), конструктивно-варіативні роботи, евристичні самостійні роботи та творчо-дослідницькі роботи;
- за часом виконання: систематична самостійна робота (невеликі обсяги розподілені у часі) і акордну (комплексну і тривалу за часом) [3, с. 31–34].

У контексті нашого пошуку серед запропонованих видів самостійної роботи студентів привертає увагу самостійна робота за характером навчально-пізнавальної діяльності. Цей вид роботи дозволяє формувати таку професійну якість особистості як самостійність у природній логіці її розвитку – від простого до складного. Тобто спочатку студент оволодіває простими уміннями самостійної роботи, які зі зміною характеру навчально-пізнавальної діяльності ускладнюються. Самостійна робота за характером навчально-пізнавальної діяльності особливо важливий при вивченні математичних дисциплін тому, що всі курси цього циклу побудовані таким чином, що розв'язування розпочинається з типових задач за заданим алгоритмом і ускладнюється до самостійного пошуку способів розв'язування та самостійного складання задач. Уміння рухатися від простого до складного у процесі пізнавальної роботи важливе для студента у майбутній професійній діяльності, оскільки сприяє формуванню уміння складати плани-проекти професійного зростання, вести пошук наукових джерел щодо підвищення рівня компетентності тощо.

Н. Ванжа, вивчаючи самостійну роботу студентів економічних спеціальностей в процесі вивчення математичних дисциплін у ВНЗ, пропонує інші види самостійної роботи для студентів економічних спеціальностей, а саме:

- за місцем проведення самостійної роботи: аудиторна (здійснюється під час занять) та позааудиторна (здійснюється у вільний від занять час);

- за кількістю учасників, які виконують роботу: індивідуально-групова (передбачає самостійне виконання кожним учасником групи однакових завдань), індивідуально-диференційовано-групова (студентам надаються різні завдання), робота у малих групах (4–6 студентів); парна (сильний студент працює у парі зі слабким – пари змінного складу) та індивідуальна;

- за дидактичною метою: самостійна робота для набуття нових знань, самостійна робота для закріплення знань, самостійна робота для повторення матеріалу та самостійна робота на формування вміння вчитися [2, с. 20–23].

Підхід Н. Ванжі до визначення видів самостійної роботи студентів дозволяє студентам здійснювати самостійну діяльність у різних формах, що сприяє розвитку у них умінь швидко пристосовуватися до зміни оточуючого середовища, а відповідно і змін економічних ситуацій у майбутній професійній діяльності.

С. Кустовський, досліджуючи дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у ВНЗ, не вважає за потрібне виділяти для студентів економічних спеціальностей особливі види самостійних робіт. Він пропонує враховувати всі види самостійних робіт наявні у педагогіці залежно від мети, яку ставить педагог. Такий підхід, на нашу думку, є найбільш доцільним, оскільки значний обсяг видів самостійної роботи, що існують у педагогіці дозволяє оперативно реагувати на зміну вимог до підготовки економіста та ефективно формувати у нього нові знання, вміння і навички [4].

У цьому контексті привертають увагу види самостійної роботи за ступенем контролю та керівництва з боку викладача: з опосередкованим керівництвом викладача; у присутності викладача, але без його безпосереднього контролю; без безпосередньої участі викладача [5, с. 131–154].

Ці види самостійної роботи є важливими, оскільки спонукають студентів працювати без контролю з боку викладача, але відповідально. Особливо це актуально при вивченні математичних дисциплін, тому що поступове ускладнення змісту активізує розумову діяльність та викликає необхідність ускладнення видів самостійної роботи, що відповідно формує у студентів умінь приймати рішення і нести за них відповідальність. Використання видів самостійної роботи за ступенем контролю та керівництва з боку викладача, вважаємо, сприятиме формуванню у студентів умінь самостійно і відповідально оперувати документами: складати платіжні та касові документи; контролювати своєчасність здійснення розрахунків; вести облік та складати первинну звітність на своїй ділянці роботи тощо.

Актуальними для процесу формування самостійності, як професійної якості економіста, на наш погляд, є види самостійної роботи студентів, які пропонує О. Королюк:

- за мірою обов'язковості – обов'язкова, добровільна та бажана;
- за способом організації – робота за зразком, за інструкцією (алгоритмом), а також варіативна, коментована, із застосуванням програмованого контролю тощо;

- за формами контролю – робота із взаємоперевіркою, самоперевіркою та робота, яка перевіряється викладачем;

- за предметом самостійної роботи (за характером навчальних завдань) – самостійне розв'язування задач; лабораторні й практичні роботи; складання задач; робота з підручником, навчальною, методичною й довідковою літературою; індивідуальні практичні завдання; контрольні й поточні перевірки роботи; підготовка до іспитів, заліків, колоквиумів; виконання домашніх завдань; підготовка рефератів, доповідей; особисті спостереження за природними явищами й дослідження в домашніх умовах; роботи, що пов'язані з побудовою схем, графіків процесів, виготовленням моделей, виконанням ілюстрацій тощо [3].

Запропоновані види самостійної роботи студентів за формами контролю заслуговують на особливу увагу, оскільки вони дають можливість вчасно виявити помилки в організації самостійної роботи над матеріалом і допомогти їх виправити та об'єктивно оцінити рівень підготовки. Разом з тим, такі види самостійних робіт у проекції на професійну діяльність економіста сприяють формуванню умінь здійснювати оперативний контроль за витратами на підприємстві; контролювати відповідність встановлення цін регламентуючим документам; приймати звіти підлеглих, підводити підсумки та аналізувати результати роботи.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Узагальнення наведених видів самостійної роботи для студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення математичних дисциплін дозволяє подати їх у вигляді розробленої нами схеми (рис. 1).

Пропонована схема включає класифікаційні основи самостійної роботи, її форми та види, а також навчально-пізнавальні уміння, що формуються у процесі її реалізації, які в подальшій діяльності трансформуються у професійні уміння економіста.

Самостійну роботу студентів економічних спеціальностей при вивченні математичних дисциплін пропонуємо об'єднати за такими кваліфікаційними основами: за місцем проведення самостійної роботи, за кількістю учасників, які виконують роботу, за самостійністю студентів у виконанні завдань, за дидактичною метою, за ступенем контролю та керівництва з боку викладача та за формами контролю.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН					
Кваліфікаційні основи	Форми самостійних робіт	Види самостійних робіт при вивченні математичних дисциплін	Навчально-пізнавальні уміння СР	Професійні уміння СР економіста	Якість
за місцем проведення	аудиторна	самостійне розв'язування задач на заняттях	планувати, правильно організовувати свій час	визначати черговість робіт, розраховувати термін їх виконання	ПРОФЕСІЙНА САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ
	позааудиторна	самостійне розв'язування домашніх задач, підготовка до практичних занять			
за кількістю учасників, які виконують роботу	індивідуально-групова	підготовка до колоквіумів	працювати у команді, здійснювати аналіз, синтез, порівняння, узагальнення	аналізувати ціноутворюючі фактори й обґрунтовувати ціни на продукцію з урахуванням національних і світових цін; аналізувати експортні можливості організації та її імпорتنі потреби	
	індивідуально-диференційовано-групова	контрольні й поточні розрахункові роботи			
	робота в малих групах	спостереження за економічними явищами, проведення аналізу отриманих даних			
	парна	"взаємні запитання" по методиці розв'язування задач (протестувати та оцінити один одного)			
	індивідуальна	виконання індивідуальних науково-дослідних та графічно-розрахункових робіт			
за самостійністю студентів у виконанні завдань	репродуктивна (за зразком)	розв'язування типових задач за заданим алгоритмом	рухатися від простого до складного, прогнозувати, складати план вирішення завдань, робити висновки	складати плани-проекти професійного зростання, вести пошук наукових джерел щодо підвищення рівня компетентності, робити аналіз і прогноз діяльності та розвитку даної професії	
	репродуктивно-варіативна	розв'язування нових, більш складних, задач з використанням здобутих знань			
	частково-пошукова	робота з підручником, з метою пошуку нових способів розв'язання задач			
	дослідницька (творча)	складання задач, виготовлення економіко-математичних моделей, складання схем			
за дидактичною метою	для набуття нових знань	пошук нових задач та методів їх розв'язання	усвідомлювати і формулювати цілі і завдання, приймати рішення, формувати нові знання і навички, класифікувати, регулювати свою діяльність	діагностувати проблеми та проблемні ситуації в управлінській діяльності, ставити мету і завдання до прийняття конкретного управлінського рішення	
	для закріплення знань	самостійне розв'язування задач на заняттях та вдома			
	для повторення матеріалу	повторення пройденого матеріалу на прикладі типових задач			
	на формування вміння вчитися	самостійне вивчення теоретичного матеріалу та застосування його до розв'язання задач			
за ступенем контролю та керівництва з боку викладача	без безпосередньої участі викладача	самостійне розв'язування домашніх задач, підготовка до практичних занять	уміння самостійно оперувати документами, слідувати за змінами у законодавстві, щодо ведення документів	контролювати своєчасність здійснення розрахунків; вести облік та складати первинну звітність на своїй ділянці роботи	
	з опосередкованим керівництвом викладача	виконання індивідуальних науково-дослідних та графічно-розрахункових робіт			
	у присутності викладача, але без його безпосереднього контролю	виготовлення економіко-математичних моделей для участі у конкурсах або виставках			
за формами контролю	робота із взаємоперевіркою	один студент розв'язує задачу, інший виправляє помилки	здійснювати самоконтроль і самооцінку своїх знань і діяльності, коригувати її у разі необхідності	здійснювати оперативний контроль за витратами та втратами на підприємстві; контролювати відповідність встановлення цін	
	самоперевірка	складання та розв'язування задач у тестовій формі			
	робота, яка перевіряється викладачем	економіко-математичні моделі, схеми, розрахунково-графічні роботи			

Рис. 1. Види самостійної роботи студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення математичних дисциплін.

Пропонована класифікація дозволяє визначити оптимальні форми її реалізації, а також визначити такі види робіт, які відповідають меті, що постає при вивченні математичних дисциплін, зокрема: аудиторна (самостійне розв'язування задач на заняттях) та позааудиторна (самостійне розв'язування домашніх задач, підготовка до практичних занять); індивідуально-групова (підготовка до колоквиумів), індивідуально-диференційовано-групова (контрольні і поточні розрахункові роботи), робота в малих групах (спостереження за економічними явищами, проведення аналізу отриманих даних), парна («взаємні запитання» по методиці розв'язування задач (протестувати та оцінити один одного)), індивідуальна (виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, які моделюють реальну економічну ситуацію і розв'язуються за допомогою математично-статистичних методів; розрахунково-графічні роботи); репродуктивна (розв'язування типових задач за заданим алгоритмом), репродуктивно-варіативна (розв'язування нових, більш складних, задач з використанням здобутих знань), частково-пошукова (робота з підручником, навчальною та методичною літературою, з метою пошуку нових способів розв'язання задач, яка необхідна для розв'язання поставлених викладачем завдань), дослідницька (складання задач, виготовлення економіко-математичних моделей, складання схем); для набуття нових знань (пошук нових задач і методів їх розв'язання), для закріплення знань (самостійне розв'язання задач на заняттях та вдома), для повторення матеріалу (повторення пройденого матеріалу на прикладі типових задач), на формування вміння вчитися (самостійне вивчення теоретичного матеріалу та застосування його до розв'язання задач); без безпосередньої участі викладача (самостійне розв'язування домашніх задач, підготовка до практичних занять), з опосередкованим керівництвом викладача (виконання індивідуальних наукових та графічно-розрахункових робіт), у присутності викладача, але без його безпосереднього контролю (виготовлення економіко-математичних моделей для участі у конкурсах або виставках); робота із взаємоперевіркою (один студент розв'язує задачу, інший виправляє помилки), самоперевіркою (складання та розв'язування задач у тестовій формі) та робота, яка перевіряється викладачем (економіко-математичні моделі, схеми, розрахунково-графічні роботи).

Самостійна робота, що буде здійснюватися комплексно відповідно до пропонованих форм і видів її реалізації, буде сприяти формуванню у студентів навчально-пізнавальних умінь (планувати, правильно організовувати свій час; працювати у команді, здійснювати аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; рухатися від простого до складного, прогнозувати, складати план вирішення завдань, робити висновки; усвідомлювати і формулювати цілі і завдання, приймати рішення, формувати нові знання і навички, класифікувати, регулювати свою діяльність; уміння самостійно оперувати документами, слідкувати за змінами у законодавстві, щодо ведення документів; здійснювати самоконтроль і самооцінку своїх знань і діяльності, коригувати її у разі необхідності). Уміння, які формуються у результаті самостійної навчально-пізнавальної діяльності, є основою для оволодіння студентами економічних спеціальностей відповідними професійними умінями та навичками (уміння структурувати завдання відповідно до чисельності та кваліфікації виконавців, уміння аналізувати ціноутворюючі фактори й обґрунтовувати ціни на продукцію з урахуванням національних і світових цін; уміння складати плани-проекти професійного зростання, уміння використовувати сучасні методи аналізу та визначати основні показники фінансово-господарської діяльності підприємства, уміння складати платіжні та касові документи, уміння здійснювати оперативний контроль за витратами та втратами на підприємстві тощо).

Навчально-пізнавальні та професійні уміння є одними з вирішальних для формування професійної самостійності як основної якості студентів економічних спеціальностей під час вивчення математичних дисциплін.

Математичні дисципліни є невід'ємною частиною процесу здобуття професійної економічної освіти. Узагальнення наведених видів самостійної роботи, пропонованих для студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення математичних дисциплін, свідчить, що всі вони спрямовані на формування такої якості фахівця, як професійна самостійність. Залежно від видів самостійної роботи майбутній фахівець економічного профілю вчиться бачити проблему у перспективі, чітко її формулювати і всебічно підходити до її вирішення, бути мобільним і адаптивним до нових умов і завдань, а також готується до роботи над новими проблемами у команді. Використання вказаних видів самостійної роботи сприятиме створенню

оптимальних умов для забезпечення ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів економічних спеціальностей ВНЗ. Разом з тим не викликає сумніву, що пропонувані види самостійної роботи для майбутніх економістів, цілком можна доповнювати і розширювати, оскільки фахівець повинен постійно розвиватися, щоб бути затребуваним на ринку праці та відповідати його вимогам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ванжа Н.В. Самостоятельная работа студентов экономических специальностей в процессе изучения математических дисциплин в высших учебных заведениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Ванжа. – Полтава, 2003. – 201 с.
2. Вінніченко Н.В. Методичні засади організації самостійної роботи майбутніх економістів у процесі навчання вищої математики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Вінніченко. – К., 2013. – 219 с.
3. Королук О.М. Диференціація самостійної роботи студентів коледжів технічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Королук. – Житомир, 2008. – 228 с.
4. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. М. Кустовський. – Хмельницький, 2005. – 255 с.
5. Пуйман С. А. Педагогика. Основные положения курса / С.А. Пуйман. – Минск.: ТетраСистема, 2001. – 256 с.
6. Педагогіка вищої школи: навч. посібник; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

REFERENCES

1. Vanzha N.V. Samostojatel'naja rabota studentov jekonomicheskikh special'nostej v processe izuchenija matematicheskikh disciplin v vysshih uchebnyh zavedenijah. Dis. kand. ped. nauk [Independent work of students of economics in the study of mathematical disciplines in higher education. Cand. ped. sci. diss.], Poltava, 2003. 201 p.
2. Vinnichenko N.V. Metodychni zasady orhanizatsiyi samostiynoyi roboty maybutnikh ekonomistiv u protsesi navchannya vyshchoyi matematyky. Dys. kand. ped. nauk [Methodical grounds of self-study work of future economists in the process of learning higher mathematics. Cand. ped. sci. diss.], Kiev, 2013. 219 p.
3. Korolyuk O.M. Dyferentsiatsiya samostiynoyi roboty studentiv koledzhiv tekhnichnoho profilyu v protsesi vyvchennya pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin. Dys. kand. ped. nauk [The differentiation of engineering profile college students' independent work in the process of nature-mathematical subjects study. Cand. ped. sci. diss.], Zhytomyr, 2008. 228 p.
4. Kustovs'kyi S.M. Dydaktychni umovy orhanizatsiyi samostiynoyi navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti maybutnikh ekonomistiv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh. Dys. kand. ped. nauk [Didactic factors of organization of independent educational perceptive activity of the future economists in institutions of higher education. Cand. ped. sci. diss.], Khmelnytskyi, 2005. 255 p.
5. Pujman S.A. Pedagogika. Osnovnye polozheniya kursa [Pedagogy. The main provisions of the course], Minsk, Tetra System Publ., 2001. 256 p.
6. Pedagogika vyshchoyi shkoly: navch. posib. / Za red. Z.N. Kurlyand [Pedagogy of high school], Kiev, Znannya Publ., 2007. 495 p.

УДК 378.14

Т. О. ЯРХО

tatyana.yarkho@gmail.com

кандидат технічних наук, доцент,

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ БАЗОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Показано, що процес фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах (ВНЗ), який відповідає новій моделі освіти на

засадах компетентнісного підходу, потребує модернізації існуючих систем і технологій контролю якості навчання. Представлено ідеологію діагностичного компонента фундаменталізації базової математичної підготовки щодо контролю формування математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю в умовах багатоступеневої вищої освіти. Запропоновано послідовне здійснення сукупності спадкоємних видів контролю: пропедевтичного, тематичного, періодичного, підсумкового, резидуального. Змістове наповнення і технологія впровадження вказаних видів контролю передбачають врахування заходів фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ.

Ключові слова: діагностичний компонент, фундаменталізація математичної підготовки, базова математична підготовка, математична компетентність, генералізація знань, креативне мислення.

Т. А. ЯРХО

tatyana.yarkho@gmail.com

кандидат технических наук, доцент,

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ БАЗОВОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗАХ

Отмечено, что процесс фундаментализации математической подготовки будущих специалистов технического профиля в вузах, соответствующий новой модели образования на принципах компетентностного подхода, требует модернизации существующих систем и технологий контроля качества обучения. Представлена идеология диагностического компонента фундаментализации базовой математической подготовки в части контроля формирования математической компетентности будущих специалистов технического профиля в условиях многоступенчатого высшего образования. Предложено последовательное осуществление совокупности преемственных видов контроля: пропедевтического, тематического, периодического, итогового, резидуального. Содержательное наполнение и технология внедрения указанных видов контроля предполагают учет мероприятий фундаментализации математической подготовки будущих специалистов технического профиля в вузах.

Ключевые слова: диагностический компонент, фундаментализация математической подготовки, базовая математическая подготовка, математическая компетентность, генерализация знаний, креативное мышление.

T. YARKHO

tatyana.yarkho@gmail.com

PhD (Candidate of Technical Sciences), Associate Professor,

Kharkiv National Automobile and Highway University

THE DIAGNOSTIC COMPONENT OF FUNDAMENTALIZATION OF THE BASIC MATHEMATICAL PREPARATION OF THE FUTURE SPECIALISTS OF A TECHNICAL PROFILE AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The process of fundamentalization of the mathematical preparation of the future specialists of a technical profile at higher educational establishments, complying with a new model of education based on the principles of a competence-based approach, requires modernization of the existing systems and technologies of education quality control. The paper presents the ideology of the diagnostic component of fundamentalization of the basic mathematical preparation in the area of controlling the formation of the mathematical competence of the future specialists of a technical profile under the conditions of multi-step higher education. The consistent realization of a complex of the successive forms of control has been suggested: the propaedeutic, thematic, periodical, final and residual ones. The content bulk and the technology of implementing the indicated forms of control presuppose keeping tabs on measures of fundamentalization of mathematical preparation of the future specialists of a technical profile at higher educational establishments.

Keywords: *diagnostic component, fundamentalization of mathematical preparation, basic mathematical preparation, mathematical competence, generalization of knowledge, creative thinking.*

У контексті європейського досвіду державна стратегія вищої освіти, зокрема технічної, в Україні базується на принципах компетентнісного підходу. Метою цього підходу є формування цілісної системи узагальнених знань, вмінь, навичок, а також способів діяльності, креативних якостей особистості та особистісної відповідальності. Сутність його полягає у перенесенні акцентів з інформованості тих, кого навчають, на здатності вирішувати проблеми, виконувати конкретні функції на основі одержаних знань [11, с. 366]. Основою методології компетентнісного підходу у вищій технічній освіті є фундаменталізація професійної технічної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ [12, с. 496], яка є системою теоретично обґрунтованих, узагальнених способів і механізмів досягнення цілей компетентнісного підходу.

Математична підготовка майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ становить підґрунтя їх професійної технічної підготовки. Згідно з сформульованим нами означенням фундаменталізації професійної технічної підготовки [9, с. 346], фундаменталізація математичної підготовки є інтегрованим процесом генералізації математичних знань, набуття здатностей їх творчого, професійного застосування, формування креативного мислення, а також загального інтелектуального розвитку особистості [15, с. 353]. У нашій статті [10, с. 125] розглянуто два різновиди математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ: базову і спеціальну підготовки, які здійснюються у межах загальноосвітньої і профільної складових інтегрованого процесу фундаменталізації. Процес фундаменталізації кожного із зазначених різновидів математичної підготовки, що відповідає новій моделі освіти на засадах компетентнісного підходу, потребує модернізації існуючих систем і технологій контролю якості навчання.

Метою статті є створення ідеології діагностичного компоненту фундаменталізації базової математичної підготовки у частині контролю формування математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю в умовах багатоступеневої вищої освіти.

На основі трактування Н. М. Нохріної [6, с. 200], діагностичний компонент освітнього процесу визначаємо як сукупність заходів науково обґрунтованої педагогічної діяльності, спрямованих на забезпечення функції зворотного зв'язку в освітньому процесі, з метою виявлення стану підготовки і підготовленості тих, кого навчають, за допомогою відповідного діагностичного інструментарію. У теорії управління зворотній зв'язок забезпечується проведенням контролю, призначення якого полягає в усвідомленні про відповідність фактичних результатів функціонування системи її кінцевим цілям [2, с. 13]. Важливість функції зворотного зв'язку в освітньому процесі визначається можливістю на основі одержаної за результатами контролю інформації:

- виявити ступінь підготовленості майбутніх фахівців за відповідними дисциплінами;
- попередити формування невірних теоретичних уявлень і становлення помилкових практичних навичок;
- зробити загальні висновки щодо методологічних, технологічних і методичних основ навчання;
- змінити траєкторію та підходи до навчання.

Контроль формування математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю в процесі фундаменталізації базової математичної підготовки має бути узгодженим з процесом генералізації математичних знань. Контроль повинен усвідомлювати про відповідний рівень математичної компетентності майбутніх фахівців, а також давати оцінку ефективності процесу формування їх креативного мислення.

Нами представлено перелік і аналіз основних заходів щодо генералізації математичних знань з точки зору побудови фундаменту сучасного фахового навчання, а також вирішення внутрішніх дидактичних проблем загальноосвітньої математичної підготовки [9, с. 348–350]. Отже, ідеологія контролю формування математичної компетентності майбутніх фахівців має враховувати результати цього аналізу.

1. У системі класичної і прикладної базової математичної підготовки виділяється стрижнева основа, яка забезпечує передусім фундамент відповідної фахової підготовки. Вказана стрижнева основа курсів класичної і прикладної математики доповнюється розділами,

що майбутніми фахівцями цієї галузі мажуть бути вивченими менш детально. Контроль математичної компетентності майбутніх фахівців має спрямовуватися на аналіз їх підготовленості за стрижневою основою системи математичної підготовки.

2. У стрижневій основі курсів класичної і прикладної математики, а також її доповненні іншими, менш важливими для цієї технічної галузі розділами, визначаються аспекти двох видів: ті, що за великою мірою значущості та дидактичної складності потребують обов'язкового аудиторного обговорення; ті, що становлять зміст самостійної математичної підготовки. Вважаємо, що контроль засвоєння майбутніми фахівцями останніх аспектів потребує особливої уваги і більшої частоти. Це зробить можливим своєчасне проведення необхідного корегування самостійного опанування матеріалом майбутніми фахівцями і надання їм допомоги викладачів.

3. У стрижневій основі курсів класичної і прикладної математики, а також її доповненні іншими розділами, виокремлюються математичні поняття двох видів: ті, що передбачають обов'язкове надання строгих формально-логічних означень; ті, що допускають введення у розгляд на рівні означень лише смислового характеру. Контроль математичної компетентності майбутніх фахівців має враховувати зазначені дидактичні особливості підготовки.

4. У системі класичної і прикладної математичної підготовки здійснюється виокремлення спадкоємних математичних тверджень, які передбачають обов'язкове включення доведень їх справедливості. Вважаємо, що контроль формування математичної компетентності майбутніх фахівців стосовно засвоєння теоретичного матеріалу (на другому і третьому рівнях) має здійснювати обов'язкову перевірку зазначеного аспекта.

5. Контроль формування необхідних практичних навичок розв'язання типових, прикладних і професійних задач має враховувати скорегований (відповідно до можливостей застосування сучасних інформаційних технологій) рівень їх технічної складності.

Відомо, що у формуванні креативного мислення майбутніх фахівців технічного профілю класична математика відіграє провідну роль як перевірений часом інструмент розумового розвитку. На думку Є. Торренса, креативність є здатністю до використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності; це процес породження оригінальних, ідей і гіпотез, їх перевірки і модифікації [13, с. 45]. Основними особливостями креативного мислення особистості вважаємо здатності до аналізу, виявлення протиріч і знаходження неординарних шляхів їх вирішення, обґрунтування знайдених розв'язків задач і проблем, прогнозування можливих варіантів розвитку знайдених розв'язків, генерування нестандартних ідей. Саме математика виробляє здатності до аналізу, абстрагування від конкретного та узагальнення частинного, логічної побудови міркувань й обґрунтування істини. Ця наука сприяє вмінню виявляти закономірності, знаходити розв'язки нестандартних задач і проблем, які потребують самостійного дослідження, розвиває інтуїцію, уяву, асоціативне мислення, здібності до висунування нових гіпотез і ідей. Отже, необхідною умовою формування креативного мислення майбутніх фахівців технічного профілю є формування математичного стилю їх мислення.

Математичний стиль мислення, за означенням В.Є. Войцеховича, уявляє становить цілісну єдність змісту і форми математичної творчості та її результату – наукового твору; єдність ідеї та її доведення (обґрунтування та викладу) [4, с. 495; 5, с. 45]. Л. Б. Султанова називає інтуїтивну та аналітичну складові математичного стилю мислення. На її думку, математик володіє інтуїтивним стилем мислення, якщо у процесі тривалої роботи з певної проблеми він несподівано отримує розв'язок, який він ще формально не обґрунтував [7, с. 67]. Інтуїтивне мислення здійснюється у вигляді стрибків з пропусками послідовних ланок розв'язання. Аналітичне мислення, на відміну від інтуїтивного, набуває визначеної форми дедуктивного міркування і потребує перевірки аналітичними засобами [5, с. 47]. Математичний стиль мислення особистості можна розглядати як синтез його інтуїтивної і аналітичної складових [1, с. 9].

Формування інтуїтивної складової математичного стилю мислення тих, кого навчають, є не менш важливим завданням, ніж розвиток аналітичної складової. У математиці структурні зв'язки понять і фактів рідко лежать на поверхні. Виявлення і збагнення цих зв'язків вимагає необхідності проникнення у суть понять і фактів, тобто встановлення їх смислу [3, с. 80]. Смыслопошукове навчання математиці значною мірою спирається на інтуїтивну складову математичного стилю мислення. В зв'язку з цим важливості набуває контроль ефективності

процесу формування як інтуїтивної, так і аналітичної складових математичного стилю мислення тих, кого навчають.

Система контролю формування математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю у процесі фундаменталізації базової математичної підготовки має бути упорядкованою сукупністю наступних різновидів контролю пропедевтичного, тематичного, періодичного, підсумкового і резидуального [2, с. 14; 6, с. 203].

Пропедевтичний контроль в дидактиці визначається як підготовчий або попередній. У практиці навчання математиці на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» пропедевтичним контролем традиційно вважається перший елемент загальної системи контролю у ВНЗ – «нульовий зріз». Метою останнього є виявлення рівня початкової підготовки з математики студентів I курсу ВНЗ. «Нульовий зріз», як правило, проводиться у вигляді письмового тесту або контрольної роботи за матеріалами шкільної підготовки. Вважаємо методично доцільним здійснення цього виду контролю за змістом і формою, максимально наближеним до змісту і форми ЗНО. Результати цього контролю залишкових знань студентів з елементарної математики дають змогу зробити висновки щодо необхідності і доцільності введення у математичну підготовку ВНЗ узагальненого курсу елементарної математики, з метою усунення певних недоліків у початковій підготовці студентів I курсу.

Тематичний контроль традиційно призначений для систематичного виявлення ступеня підготовленості студентів за матеріалами теми, яка вивчається. Вважаємо, що цей вид контролю спрямований на діагностику першого і частково другого рівня математичної компетентності майбутніх фахівців. Формами тематичного контролю можуть бути типові та індивідуальні завдання для зовні аудиторної самостійної роботи студентів, поточні опитування на практичних заняттях, аудиторні письмові контрольні роботи. Пропедевтичним контролем для вказаного етапу вважаємо доцільним проведення комп'ютерного тестування з основоположних аспектів теми. Результати такого тестування мають виконувати роль критерію допуску до тематичного контролю. Звертаємо увагу на те, що багатократно і самостійно здійснюване комп'ютерне тестування одночасно є ефективним заходом у підготовці студентів до тематичного контролю, за умови його проведення на багаточисельній базі варіантів.

Періодичний контроль, як правило, призначений для виявлення ступеня підготовленості студентів за матеріалами викладеного розділу або логічного завершення частини курсу (сукупності тем). Цей вид контролю, спрямований на діагностику другого і третього рівнів компетентності, має здійснюватися лише після одержання задовільних результатів за усіма формами тематичного контролю. Отже, тематичний контроль відіграє роль пропедевтичного контролю для цього етапу. Формами періодичного контролю можуть бути письмові тести (з узагальненими завданнями тематичного контролю та завданнями, що діагностують здатності до інтеграції навчального матеріалу), а також колоквиуми з теоретичного матеріалу.

Підсумковий контроль здійснюється після завершення семестра (або після завершення вивчення певної математичної дисципліни). Сутність цього виду контролю полягає в остаточному визначенні рівня математичної компетентності студентів за двома складовими:

– даними поточного контролю рівня математичної компетентності студентів у семестрі (за результатами тематичного і періодичного контролів);
даними контролю у формі іспиту чи заліку.

Періодичний контроль є пропедевтичним для завершального етапу. З метою підвищення об'єктивності та якості системи діагностування вважаємо важливим у технології остаточного визначення рівня математичної компетентності студентів врахування результатів поточного семестрового контролю з достатньо високим вагомим коефіцієнтом.

Резидуальний контроль спрямований на виявлення рівня математичної компетентності студентів після закінчення певного часу з моменту завершення вивчення дисципліни. Цей вид контролю, що традиційно визначається як контроль залишкових знань, є останньою ланкою у системі діагностування рівня математичної компетентності. Одночасно він виконує функції пропедевтичного контролю для наступних етапів навчального процесу.

Звертаємо увагу на роль комп'ютерного тестування у системі контролю формування математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ. Доцільно, на нашу думку, обмежити зазначену роль лише допуском до тематичного контролю. Адже діагностика ефективності процесу формування математичного стилю мислення майбутніх

фахівців, за його означенням, передбачає аналіз здатностей до обґрунтування розв'язків задач і доведення теоретичних тверджень і, отже, логічної побудови міркувань. Здійснення такого аналізу можливе у процесі перевірки письмової форми контрольних робіт і тестів, а також співбесіди зі студентами на колоквіумах.

В умовах багатоступеневої вищої освіти у кожному з трьох її циклів пропонуємо визначення повноти застосування запропонованих вище різновидів контролю, акцентування їх значущості. У першому циклі, якому відповідає ступень бакалавра, вважаємо доцільним традиційне проведення пропедевтичного контролю у вигляді «нульового зрізу». Виявлення рівня початкової математичної підготовки студентів I курсу є першочерговим заходом в організації і впровадженні особистісно зорієнтованої стратегії навчання. Підтримкою зазначеної стратегії вважаємо також проведення тематичного контролю за усіма його формами. Регулярний контроль процесу формування математичної компетентності студентів молодших курсів, з відповідним своєчасним корегуванням змісту і технологій навчання математики, є запорукою досягнення найвищого рівня математичної компетентності.

У другому і третьому циклах, яким відповідають ступенням магістра філософії і доктора філософії, основним різновидом поточного контролю формування математичної компетентності вважаємо періодичний контроль. Застосування певних форм тематичного контролю у вказаних циклах вищої освіти не обов'язково має бути регулярним. Рекомендуємо проведення тематичного контролю для діагностики засвоєння найбільш складних у теоретичному і методичному відношенні тем.

Запропонована ідеологія контролю формування математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю в умовах багатоступеневої вищої освіти має в основі упорядковану сукупність спадкоємних різновидів контролю: пропедевтичного, тематичного, періодичного, підсумкового і резидуального. Змістове наповнення різновидів контролю та технологія їх впровадження передбачають врахування заходів фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ. Вважаємо доцільним продовження наукового дослідження із створення ідеології діагностичного компоненту фундаменталізації базової математичної підготовки у напрямі розробки технологій контролю, стосовно кожного з трьох циклів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Е. Е. Креативно ориентированная математическая подготовка студента вуза как основа формирования его ключевых компетенций / Е. Е. Алексеева // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – № 3. – С. 8–12.
2. Алещанова И. В. Педагогическое тестирование как средство повышения качества контроля и оценки эффективности учебного процесса в вузе / И. В. Алещанова, Н. А. Фролова // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 6. – С. 13–17.
3. Брейтингам Э. К. Новые образовательные тенденции в обеспечении качества понимающего усвоения математики / Э. К. Брейтингам, И. В. Кисельников // Человек и образование. – 2010. – № 2 (23). – С. 78–81.
4. Войцехович В. Э. Господствующие стили математического мышления / В. Э. Войцехович // Стили в математике: социокультурная философия математики. – 1999. – С. 495–505.
5. Михайлова Н. В. Системный стиль научного мышления в философской концепции обоснования математики / Н. В. Михайлова // Философия и социальные науки. – 2013. – № 1. – С. 44–49.
6. Нохрина Н. Н. Возможности тестирования в образовательной деятельности / Н. Н. Нохрина // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 1. – С. 199–204.
7. Султанова Л. Б. Роль интуиции и неявного знания в формировании стиля математического мышления / Л. Б. Султанова // Стили в математике: социокультурная философия математики. – 1999. – С. 66–76.
8. Черноус В. Креативне мислення у творчих пошуках особистості: літературний огляд / В. Черноус // Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. – 2014. – №1. – С. 38–41.
9. Ярхо Т. О. Математична підготовка майбутніх фахівців технічного профілю в інтегрованому процесі фундаменталізації професійної технічної підготовки у ВНЗ / Т. О. Ярхо // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. – Додаток 1 до Вип. 36. Том VIII (68): Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2016. – С. 345–353.
10. Ярхо Т. О. Спадкоємність різновидів математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в процесі її фундаменталізації у ВНЗ / Т. О. Ярхо // Наукові записки. Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2016. – Вип. 9. – С. 123–127.

11. Ярхо Т. О. Сутність компетентнісного підходу у вищій технічній освіті / Т. О. Ярхо // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Додаток 1 до Вип. 36. Том II (62): Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2015. – С. 362–370.
12. Ярхо Т. О. Фундаменталізація професійної підготовки в технічному університеті як основа методології компетентнісного підходу у сучасній інженерній освіті / Т. О. Ярхо // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 36. – С. 496–500.
13. Torrance E. The nature of creating as manifest in the testing / E. Torrance // The nature of creativity. – 1988. – P. 43–73.

REFERENCES

1. Alekseeva E. E. Kreatyvnno oryentyrovannaya matematycheskaya podgotovka studenta vuza kak osnova formirovaniya ego klyuchevykh kompetentsy / E. E. Alekseeva // Sovremennyye issledovaniya sotsyal'nykh problem. – 2010. – № 3. – S. 8–12.
2. Aleshchanova Y. V. Pedagogicheskoe testirovaniye kak sredstvo povysheniya kachestva kontrolya y otsenky effektivnosti uchebnogo protsessy v VUZe / Y. V. Aleshchanova, N. A. Frolova // Sovremennyye problemy nauky y obrazovaniya. – 2007. – № 6. – S. 13–17.
3. Breytynham Э. К. Novye obrazovatel'nye tendentsyy v obespechenii kachestva ponyamayushcheho usvoeniya matematyky / Э. К. Breytynham, Y. V. Kysel'nykov // Chelovek y obrazovaniye. – 2010. – № 2 (23). – S. 78–81.
4. Voytsekhovych V. Э. Hospodstvuyushchye stily matematycheskogo myshleniya / V. Э. Voytsekhovych // Stily v matematyke: sotsyokul'turnaya fylosofiya matematyky. – 1999. – S. 495–505.
5. Mykhaylova N. V. Systemnyy styl' nauchnogo myshleniya v fylosofskoy kontseptsyy obosnovaniya matematyky / N. V. Mykhaylova // Fylosofiya y sotsyal'nyye nauky. – 2013. – № 1. – S. 44–49.
6. Nokhryna N. N. Vozmozhnosti testirovaniya v obrazovatel'noy deyatel'nosti / N. N. Nokhryna // Myr obrazovaniya – obrazovaniye v myre. – 2008. – № 1. – S. 199–204.
7. Sultanova L. B. Rol' yntuysyy y neyavnoho znaniya v formirovaniy stilya matematycheskogo myshleniya / L. B. Sultanova // Stily v matematyke: sotsyokul'turnaya fylosofiya matematyky. – 1999. – S. 66–76.
8. Chornous Vira. Kreatyvne myslennya u tvorchykh poshukakh osobystosti: literaturnyy ohlyad / Vira Chornous // Nova pedagogichna dumka: naukovy-metodychniy zhurnal. – 2014. – № 1. – S. 38–41.
9. Yarkho T. O. Matematychna pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profilu v inteirovanomu protsesi fundamentalizatsiyi profesynoyi tekhnichnoyi pidhotovky u VNZ / T. O. Yarkho // Humanitarnyy visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedagogichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody. – Dodatok 1 do Vyp. 36. Tom VIII (68): Tematychnyy vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy v konteksti inteiratsiyi do yevropeys'koho osvith'oho prostoru». – 2016. – S. 345–353.
10. Yarkho T. O. Spadkoyemnist' riznovydiv matematychnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profilu v protsesi yiyi fundamentalizatsiyi u VNZ / T. O. Yarkho // Naukovi zapysky. Seriya: problemy metodyky fizyko-matematychnoyi i tekhnologichnoyi osvity. – 2016. – Vyp. 9. – S. 123–127.
11. Yarkho T. O. Sutnist' kompetentnisnoho pidkходу u vyshchiy tekhnichniy osviti / T. O. Yarkho // Humanitarnyy visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedagogichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody. – Dodatok 1 do Vyp. 36. Tom II (62): Tematychnyy vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy v konteksti inteiratsiyi do yevropeys'koho osvith'oho prostoru». – 2015. – S. 362–370.
12. Yarkho T. O. Fundamentalizatsiya profesynoyi pidhotovky v tekhnichnomu universyteti yak osnova metodolohiyi kompetentnisnoho pidkходу u suchasnyy inzhenerniy osviti / T. O. Yarkho // Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy: zb. nauk. pr. – 2013. – Vyp. 36. – S. 496–500.
13. Torrance E. The nature of creating as manifest in the testing / E. Torrance // The nature of creativity. – 1988. – P. 43–73.

УДК 378.147:005.3:378.047

Л. В. ХОМЯК

liliyahomyak@mail.ru

викладач,

Запорізький національний університет

СТАН І ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Висвітлюються стан і проблеми формування професійно значущих якостей у процесі підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД). З цією метою аналізуються та порівнюються моделі професійної підготовки менеджерів зовнішньоекономічного профілю у таких країнах, як Німеччина, Франція, Велика Британія, США з моделлю професійної підготовки менеджерів ЗЕД в Україні. Розглядаються спільні та відмінні риси у побудові навчального процесу, змісту навчальних планів, розподілу кредитів, переліку навчальних дисциплін освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» у західних та вітчизняних ВНЗ. Виявляються особливості професійної підготовки західних фахівців та набір компетенцій, якими вони мають володіти після закінчення навчання. Підсумовуються та узагальнюються проблеми і недоліки, які має система підготовки вітчизняних фахівців з менеджменту ЗЕД. Окреслюються подальші кроки на шляху вдосконалення української менеджмент-освіти з огляду на позитивні характеристики щодо професійної підготовки і стандартної реалізації якості навчання у західних ВНЗ.

Ключові слова: менеджер зовнішньоекономічної діяльності, професійно значущі якості, професійна підготовка, навчальний план, навчальні дисципліни.

А. В. ХОМЯК

liliyahomyak@mail.ru

преподаватель,

Запорожский национальный университет

СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Освещаются состояние и проблемы формирования профессионально значимых качеств в процессе подготовки будущих менеджеров ВЭД. С этой целью анализируются и сравниваются модели профессиональной подготовки менеджеров внешнеэкономического профиля в таких странах, как Германия, Франция, Великобритания, США с моделью профессиональной подготовки менеджеров ВЭД в Украине. Рассматриваются общие и отличительные черты в построении учебного процесса, содержания учебных планов, распределения кредитов, перечня учебных дисциплин таких образовательных степеней как «бакалавр» и «магистр» в западных и отечественных вузах. Выявляются особенности профессиональной подготовки западных специалистов и набор компетенций, которыми они должны владеть по окончании обучения. Подытоживаются и обобщаются проблемы и недостатки, которые имеет система подготовки отечественных специалистов по менеджменту ВЭД. Намечены дальнейшие шаги на пути усовершенствования украинского менеджмент-образования с учетом позитивных характеристик профессиональной подготовки и стандартной реализации качества обучения в западных вузах.

Ключевые слова: менеджер внешнеэкономической деятельности, профессионально значимые качества, профессиональная подготовка, учебный план, учебные дисциплины.

L. KHOMYAK

liliyahomyak@mail.ru

University Teacher,

Zaporizhzhia National University

CONDITIONS AND PROBLEMS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF FOREIGN ECONOMIC ACTIVITY

Conditions and problems of the formation of professionally significant qualities in the process of professional training of future managers of foreign economic activity are determined in the following article. For this purpose certain patterns in the formation of professionally significant qualities in the

process of professional training of future managers of foreign economic activity in such countries as Germany, France, Great Britain, the USA in comparison to the Ukrainian pattern have been analysed and observed. In the course of research work common and different traits in studying system, curriculum, credit division, subject teaching in Ukrainian and foreign system of education have been defined. Peculiarities of professional training of foreign specialists and the set of competences of future managers have been specified. In conclusion, faults and problems of the Ukrainian system, steps to their solutions and changes through the positive characteristics of professional training and quality of education in foreign universities have been determined.

Keywords: *manager of foreign economic activity, professionally significant qualities, professional training, curriculum, educational disciplines.*

Фахівець у сфері зовнішньоекономічної діяльності – професія, актуальна для сучасного етапу розвитку економіки України. Держава, беручи участь у світових процесах інтеграції та глобалізації, вимагає від системи вищої освіти підготовки високопрофесійних менеджерів ЗЕД, здатних гнучко реагувати на вимоги часу. При цьому особливого значення набуває формування у студентів – менеджерів ЗЕД професійних якостей, необхідних для повноцінної реалізації у майбутній професійній діяльності.

Проблема формування професійно значущих якостей фахівця широко досліджується у сучасній психолого-педагогічній літературі. Професійно значущі якості економіста розглядали Н. Бабкова-Пилипенко, Р. Гейзерська, О. Жиронкіна; військовослужбовця – О. Виноград, В. Голікова; викладача – Р. Дорогих, О. Зуброва; психолога – А. Борисюк, К. Пилипенко; перекладача – Т. Кокнова. Також не залишилися поза увагою професійно значущі якості майбутніх менеджерів, проблемою формування яких займалися І. Горностаєва, Н. Замкова, Н. Іванова, О. Літке, А. Петрова, Г. Петрук, О. Самохвал, О. Трофімова та інші дослідники.

Науковці пропонують різні підходи до вирішення проблеми формування професійно значущих якостей. Так, наприклад, О. Літке вважає, що побудова педагогічного процесу на основі квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності, які включають імітаційні і соціальні типи завдань з професійним та моральним змістом, дозволяє сформувати професійно значущі якості менеджера та удосконалити їх фундаментальну підготовку. Н. Замкова та О. Трофімова наголошують на тому, що у формуванні професійно значущих якостей менеджера важливу роль відіграє процес вивчення іноземної мови. Н. Іванова пропонує використовувати систему проблемних навчальних ситуацій, типових для професійної діяльності менеджерів та активні методи навчання, що допомагають студентам наблизитись до вирішення професійних завдань в умовах реальної дійсності.

Незважаючи на різноманітність думок та поглядів, відзначимо, що завдання підготовки кваліфікованих менеджерів, які володіють певним набором професійно значущих якостей, що дозволили б їм успішно увійти до професії, працювати та будувати кар'єру, поки ще далека від свого практичного вирішення. Ефективність системи підготовки менеджерів значною мірою залежить від аналізу та врахування світового досвіду підготовки таких спеціалістів у закордонних ВНЗ.

Метою статті є виявлення проблем та недоліків, які має система підготовки вітчизняних фахівців з менеджменту ЗЕД, на основі аналізу західних моделей професійної підготовки менеджерів зовнішньоекономічного профілю та окреслення подальших кроків на шляху вдосконалення української менеджмент-освіти.

Вивчення навчальних програм бакалаврів та магістрів з менеджменту, зокрема їх цілей, завдань та переліку дисциплін, дозволило дійти висновку, що близькою за змістом до спеціальності «Менеджмент ЗЕД» в українських ВНЗ є спеціальність «International Business Management». Саме професійну підготовку з цієї спеціальності ми і будемо надалі аналізувати та порівнювати з підготовкою фахівців з «Менеджменту ЗЕД» у нашому дослідженні.

Для досягнення мети та завдань освітньої програми навчання бакалаврів спеціальності «Управління міжнародним бізнесом» побудовано на принципах цілісного науково-економічного підходу, міцного зв'язку теорії та практики, міжнародної орієнтації навчання, розвитку лідерських якостей, соціальної компетентності та досягнення високого рівня результативності навчання й науково-дослідної роботи [8; с. 4].

Проаналізувавши навчальні плани та програми підготовки менеджерів у закордонних ВНЗ, ми виявили, що навчання бакалаврів із зазначеної спеціальності триває від 6 до 8 семестрів (180–240 кредитів ECTS або 120–130 кредитів USCS). Кількість кредитів включає затрати часу на всі види і

форми навчальної роботи: лекції, практичні заняття, семінари та консультації, самостійну роботу з навчальним матеріалом, стажування, тренінги, екскурсії, контрольні заходи. Перелік навчальних дисциплін охоплює модулі обов'язкові та вибіркові.

На першому етапі навчання (2–4 семестри) студентам надається первинна професійна підготовка, під час якої вони вивчають фундаментальні дисципліни (до 55 кредитів ECTS). Взаємодія цих дисциплін сприяє формуванню й розвитку професійних навичок та якостей і знайомить із суспільно-історичним та правовим середовищем, в якому знаходяться економічні структури та відбуваються економічні процеси. У цей період викладаються інструментальні дисципліни (10–20 кредитів ECTS), завдяки яким студенти отримують методичні та інструментальні знання необхідні для вивчення фундаментальних дисциплін та дисциплін професійної підготовки. Значна увага приділяється дисциплінам блоку «Ключові кваліфікації» (до 30 кредитів ECTS), в рамках яких вивчаються іноземні мови та формуються управлінські навички. Таким чином, наприкінці першого етапу навчання студенти отримують інструментальні теоретичні та професійні знання з основ, принципів та методів своєї спеціальності, розширюють у межах ключових кваліфікацій свої комунікативні, соціальні та когнітивні навички.

Під час другого періоду навчання (3–4 семестри) здійснюється науково-практична економічна підготовка студентів. Практична орієнтація реалізується через такі форми навчання, як кейсові методики, ділові та рольові ігри, розробка проєктів, де імітуються професійні ситуації. Велика увага приділяється дисциплінам професійної підготовки (до 35 кредитів ECTS), дисциплінам спеціалізації (до 40 кредитів ECTS) та практиці (до 30 кредитів ECTS). Цей етап навчання передбачає формування у студентів навичок вирішення економічних проблем, що виникають під час професійної діяльності, вміння приймати практичні та інноваційні рішення, самостійно і відповідально діяти, збирати актуальну інформацію та приймати на її основі науково обґрунтовані рішення.

Навчальні програми з підготовки менеджерів у американських ВНЗ мають деякі відмінності порівняно з європейською системою підготовки. Американська модель професійної підготовки менеджерів відрізняється тим, що до навчального плану включено блок загальноосвітніх дисциплін (General Education, 45–60 кредитів USCS), що складається з фундаментальних дисциплін, курсів міждисциплінарного дослідження та дослідно-лабораторних практикумів.

На першому етапі навчання студенти вивчають вступні дисципліни професійної підготовки (до 36 кредитів USCS). З метою індивідуалізації навчання їм пропонуються обов'язкові дисципліни та дисципліни за вибором, з яких майбутній менеджер складає свій індивідуальний навчальний план. Ще до того, як обрати свою майбутню спеціалізацію та пов'язані з нею основні дисципліни відповідного навчального плану, студенти відвідують факультативні дисципліни. Це можуть бути вступні дисципліни у галузі інформаційних систем або бухгалтерського обліку, загальноосвітні та професійні. Наприкінці першого етапу навчання студенти повинні визначитися зі своєю майбутньою спеціалізацією, після чого за допомогою викладача-консультанта скласти спеціалізовану навчальну програму.

Наступні два роки студенти поглиблено вивчають дисципліни професійної підготовки та дисципліни спеціалізації (major, від 15 кредитів USCS). Спеціалізація можлива у наступних сферах: міжнародний менеджмент, глобальне управління ланцюгами поставок та логістика, міжнародне управління маркетингом, міжнародна кадрова політика тощо.

Окрім основної спеціалізації, з якої студенти отримують ступінь бакалавра, вони можуть обрати за бажанням додаткову спеціалізацію (minor), про що буде засвідчено у дипломі. На додаткову спеціалізацію виділяється від 18 кредитів USCS. Додаткова спеціалізація складається з 4–5 обов'язкових дисциплін та 1–2 факультативних. Додатковою спеціалізацією може бути бухгалтерський облік, фінанси, маркетинг, глобальне управління ланцюгами поставок тощо.

Спільним як для європейських, так і для американських ВНЗ є обов'язкове навчання за кордоном (1–2 семестри), метою якого є навчити студентів орієнтуватися в міжнародному та міжкультурному середовищі, а також перевірити свою здатність до інтеграції та знання з іноземної мови. Навчання у зарубіжних ВНЗ сприяє розвитку фахової, соціальної та міжкультурної компетентностей, підвищує конкурентоспроможність майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю на ринку праці завдяки досвіду, який студенти отримують за кордоном, вільному володінню іноземною мовою, знанням особливостей економіки та культури країни або регіону майбутньої спеціалізації.

Важливим складником професійної підготовки майбутніх менеджерів є практика, що наближає студентів до майбутньої професійної діяльності, допомагає отримати перший професійний досвід. Тривалість практики в середньому 12-18 тижнів (до 30 кредитів ECTS або 3 кредити USCS). Термін та тривалість проходження практики визначається навчальним планом ВНЗ. Мета практики – сприяти практичному застосуванню знань, що були отримані під час першого періоду навчання, та спрямувати їх на спеціалізацію другого періоду навчання [6, с. 2].

Підсумовує навчання бакалаврська робота та головний іспит або дипломний проект (10-15 кредитів ECTS та відповідно 3 кредити USCS). Після закінчення навчання студенти отримують ступінь бакалавра гуманітарних наук (Bachelor of Art), бакалавра природничих наук (Bachelor of Science) або бакалавра бізнес-адміністрування (Bachelor of Business Administration).

Таким чином, здобувши ступінь бакалавра, студенти отримують широкі професійні знання з наукових основ, принципів та методів менеджменту, розширюють у межах ключових кваліфікацій свої когнітивні, соціальні та міжкультурні навички – такі, як здатність розпізнавати та класифікувати проблеми й визначати їх важливість, здатність аналітично мислити, комунікабельність, зокрема здатність вести дискусію, запобігати конфліктам, працювати в команді, лідерські якості, розуміння міжкультурних зв'язків тощо.

Метою і завданнями освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів з менеджменту в українських ВНЗ є підготовка майбутніх фахівців до ролі лідерів у бізнесі та суспільстві; розвиток їх інтелектуальних можливостей, здатності аналізувати минулий і сучасний досвід в економіці та управлінні з метою передбачення майбутнього; набуття компетентності в аналізі господарської діяльності, прийнятті оптимальних рішень та ґрунтовній оцінці діяльності державних і приватних організацій, розуміння значення зростаючих соціальних аспектів економіки, зовнішньоекономічного оточення та їх зв'язок з функціями керівника; набуття практичного досвіду зі спеціальності [3].

Для реалізації зазначених вище мети та завдань навчання у вітчизняних ВНЗ побудоване на принципах науковості, системності, гуманізму, послідовності, активності, індивідуалізації, контекстності, елективності, доступності, зв'язку теорії з практикою та рефлексії [4, с. 45].

Згідно з Галузевим стандартом вищої освіти загальний обсяг навчального часу, визначеного на підготовку бакалаврів з напрямку підготовки 6.030601 «Менеджмент», становить 240 кредитів ECTS та триває 8 семестрів [1]. У вищеназвану кількість кредитів включено витрати часу на всі види і форми навчальної роботи: лекції, лабораторні, практичні, семінари, консультації, самостійна робота з навчальним матеріалом, контрольні заходи. Усі кредитні модулі розподіляються за циклами підготовки (соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, професійної та практичної підготовки) та за статусом (нормативні, за вибором ВНЗ, за вільним вибором студентів).

Навчання розподілено так: нормативна частина теоретичної підготовки (113 кредитів ECTS), практична підготовка (9 кредитів ECTS), державна атестація (державний екзамen – 1,5 кредиту ECTS чи дипломний проект (робота) – 15 кредитів ECTS; державний екзамen і дипломний проект (робота) – 16,5 кредиту ECTS). Варіативна частина становить відповідно 116,5 – 103 – 101,5 кредиту ECTS (залежить від виду державної атестації, час на яку виділяється з бюджету навчального часу варіативної частини ОПП) [1].

Нормативна та варіативна частини ОПП включають наступні цикли: дисципліни соціально-гуманітарної підготовки (25 кредитів ECTS – нормативна частина та 11 кредитів ECTS – варіативна частина); дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки (відповідно 19,5 кредиту ECTS та 16,5 кредиту ECTS); дисципліни професійної та практичної підготовки (відповідно 79,5 кредиту ECTS та 88,5 кредиту ECTS) [1].

Перший етап навчання у вітчизняних ВНЗ присвячено вивченню дисциплін циклів соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки. Також на цьому етапі вводяться дисципліни циклу професійної та практичної підготовки. Поєднання цих дисциплін сприяє формуванню та розвитку професійних навичок та якостей, надає у розпорядження студентів необхідні методичні та інструментальні знання, продовжує формування міжособистісних, когнітивних та соціальних навичок.

Другий етап навчання відведено дисциплінам економічного та управлінського спрямування (цикл професійної та практичної підготовки), опанування якими дає можливість майбутнім фахівцям з менеджменту оволодіти сучасними знаннями та сформувати навички обґрунтування та прийняття управлінських рішень в умовах, наближених до реальних виробничих та управлінських ситуацій.

Важливим складником цього етапу є дисципліни спеціальності (близько 25 кредитів ECTS) та спеціалізації, що можливо у таких галузях бізнесу як міжнародний інвестиційний менеджмент, менеджмент міжнародного бізнесу, менеджмент міжнародних авіаційних перевезень тощо.

Невід'ємною частиною навчання майбутніх менеджерів ЗЕД є практика, яка поділяється на навчальну (1 тиждень, 1,5 кредиту ECTS) та виробничу (5 тижнів, 7,5 кредиту ECTS) [1]. Метою практики є ознайомлення студентів з особливостями майбутньої професії, її змістом та завданнями управлінської діяльності, роллю керівників різних рівнів в управлінні сучасними підприємствами; формування у студентів професійних навичок і вмінь самостійно приймати рішення у процесі професійної діяльності у реальних ринкових умовах; поглиблення та закріплення теоретичних знань, опанування студентами сучасними прийомами та методами у галузі їх майбутньої професії; виховання у студентів потреби постійно поповнювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності.

Практична підготовка сприяє адаптації студентів до реальних умов майбутньої професії дає можливість застосувати набуті знання, навички та вміння для прийняття управлінських рішень у найбільш складних економічних ситуаціях, розкриває всі групи професійно значущих якостей майбутнього фахівця з менеджменту ЗЕД та дозволяє об'єктивно оцінити професійну відповідність.

Підсумовує навчання для здобуття ступеня бакалавра державна атестація. Після успішного її проходження випускникам надається диплом про вищу професійну освіту з присвоєнням ступеня «бакалавр з менеджменту», «менеджер-адміністратор». Фахівці з освітнім ступенем бакалавра є потенційними менеджерами-практиками, що здатні працювати на низовому рівні управління (lower management) у лінійних та функціональних підрозділах організацій різних форм власності та організаційно-правових форм. Основними напрямками професійної діяльності бакалаврів з менеджменту є інформаційно-аналітична, організаційно-управлінська та адміністративно-господарська.

Наступною ланкою ступеневої освіти у вітчизняних та зарубіжних ВНЗ є отримання ступеня «магістр». Передумовою для вступу до магістратури у європейських ВНЗ є: диплом бакалавра, вступний іспит (тест GMAT) або конкурсний відбір та сертифікат TOEFL (TOEIC), що підтверджує відповідний рівень знань з англійської мови. Американські ВНЗ вимагають наступні документи: диплом про вищу освіту, додаток до диплому, дві рекомендації від університету, для програм MBA професійні рекомендації, резюме, результати тесту TOEFL.

Тривалість навчання у магістратурі складає 2–4 семестри (60–120 кредитів ECTS або 30–60 кредитів USCS). Перелік навчальних дисциплін охоплює модулі обов'язкові та вибіркові. Метою та завданнями навчання у магістратурі є підготовка фахівців до керівних посад (middle management) у міжнародних та національних компаніях, що займаються зовнішньоекономічною діяльністю, а також для наукової діяльності у сфері менеджменту.

Моделі магістерських програм, що пропонуються західними ВНЗ, дуже різноманітні та загалом складаються з таких компонентів: базові або основні дисципліни (до 30 кредитів ECTS або 9–18 кредитів USCS), дисципліни спеціалізації (27–50 кредитів ECTS або 15 кредитів USCS), написання підсумкової роботи чи підготовка проекту та складання кваліфікаційного іспиту (15–30 кредитів ECTS або 3–6 кредитів USCS).

Програма магістратури зорієнтована на вирішення оперативних і тактичних питань, поглиблення основних фахових й методичних знань, підготовку фахівців до вирішення стратегічних питань, важливих для управління міжнародним підприємством.

Під час навчання у магістратурі студенти поглиблюють і розширюють теоретичні знання та практичні навички з майбутньої спеціальності, які вони отримали під час навчання на бакалавраті. З цією метою вони вивчають базові дисципліни, які становлять основу магістерської програми та дисципліни спеціалізації. Спеціалізація можлива у таких галузях бізнесу, як міжнародний менеджмент, міжнародний туристичний менеджмент, міжнародний маркетинг та комунікації тощо. У межах своєї спеціалізації майбутні менеджери обирають факультативні дисципліни для розширення та поглиблення знань з обраної сфери бізнесу.

Студенти також приймають участь у семінарах, бізнес-іграх, аналізують конкретні приклади з практики, поглиблюють економічні знання, набувають компетенції у сфері лідерства, комунікації та соціальної відповідальності, розробляють проекти для компаній, в яких вони застосовують всі набуті під час навчання знання та навички. Розроблені проекти є частиною їх майбутньої магістерської роботи.

Підсумовує навчання магістерська дисертація (до 30 кредитів ECTS або 3–6 кредитів USCS). Після захисту цієї роботи студенти отримують ступінь магістра ділового адміністрування (Master of Business Administration), магістра гуманітарних наук (Master of Art) або магістра природничих наук (Master of Science).

Таким чином, у процесі фахової підготовки у майбутніх менеджерів формуються такі вміння та навички: аналізувати підприємство, виходячи із стратегічної перспективи; ідентифікувати, визначати й аналізувати економічні фактори виробничого оточення та виявляти чинники, що допоможуть адаптуватися до змін та прийняти правильне рішення; приймати активну позицію щодо цілей підприємства; гнучко та креативно визначати, аналізувати та планувати нові цілі підприємства; управляти командою та організовувати виробничі ресурси для реалізації успішних проєктів; ефективно спілкуватися у контексті технологічних, соціальних та етичних змін; розробляти і впроваджувати комунікативні плани всередині підприємства та вести плідні перемовини у мультикультурному оточенні [5].

Проведений аналіз дозволив нам дійти висновку, що підготовка майбутніх менеджерів зовнішньоекономічного профілю у закордонних ВНЗ має такі спільні особливості: дуальність навчання (процес підготовки менеджерів пов'язаний із практичною діяльністю, ВНЗ тісно співпрацюють з підприємствами та організаціями); гнучкість та індивідуалізація навчання (студент отримує максимальну свободу в організації свого навчального процесу, всі навчальні плани мають допоміжний та рекомендаційний характер); можливість отримання «подвійного» диплому, в разі навчання протягом 1–2 семестрів за кордоном в університетах-партнерах; висока технологічність організації навчального процесу (використання активних методів навчання, підготовка проєктів, семінари на підприємствах тощо).

Кожна з представлених вище моделей підготовки майбутніх менеджерів має свої проблеми. Індивідуалізація навчання ускладнює організацію навчального процесу, існує ймовірність того що студенти будуть обирати легші для вивчення навчальні курси або невимогливіх викладачів. Щодо вузької спеціалізації, то тут також постає проблема. Фахівець, який отримав вузьку спеціалізацію, може зіштовхнутися із труднощами в пошуку роботи.

Розглянемо підготовку магістрів за спеціальністю 8.03060104 «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» в Україні. Умовами вступу до магістратури є базова вища освіта, результати вступних іспитів з фаху та іноземної мови на конкурсній основі.

Мета та завдання магістерської програми – формування у студентів компетентності щодо сучасних організаційних форм, методів і технологій управління експортоорієнтованим розвитком підприємства, адекватних сучасним світогосподарським тенденціям і процесам глобалізації та набуття студентами компетентності у галузі методів і технологій сучасних стратегій розвитку експортної діяльності підприємства з урахуванням середовища та інституційно-регулятивних особливостей його функціонування та розвитку [7].

Навчання в магістратурі триває 3 семестри та становить 90 кредитів ECTS. Кредитні модулі розподіляються за циклами підготовки (професійно-орієнтована гуманітарна та соціально-економічна підготовка, професійна та практична підготовка) і за статусом (нормативні, за вибором ВНЗ, за вільним вибором студентів), які розподіляються таким чином: нормативна частина теоретичної підготовки складає 28,5 кредиту ECTS; практична підготовка складає 12 кредиту ECTS; державна атестація або дипломний проєкт (робота) складають від 15 до 19,5 кредиту ECTS; варіативна частина становить 41,5 кредити ECTS [2].

Згідно з ОПП підготовка магістрів представлена переліком навчальних дисциплін нормативної та варіативної частин, які складаються з: дисциплін професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної підготовки (7,5 кредиту ECTS нормативна частина та 18,75 кредиту ECTS варіативна частина); дисциплін професійної та практичної підготовки (нормативна частина: 21 кредит ECTS навчальні дисципліни, 12 кредитів ECTS практика, 15–19,5 державна атестація та 11,25 кредиту ECTS варіативна частина) [2].

Під час навчання магістранти набувають знання, навички та компетенції з використання сучасних методів діагностики та експертизи ЗЕД підприємства з урахуванням його організаційно-правової форми; методів розробки стратегії ЗЕД з урахуванням ризику; вміння аналізу, планування і оптимізації основних економічних показників ЗЕД підприємства за допомогою сучасних методик і відповідного інструментарію; вміння обґрунтування та вибору організаційних форм ведення міжнародного бізнесу залежно від ситуації та чинників розвитку глобального ринку; вміння

оформлення супровідної документації міжнародних перевезень, поставок та морського фрахту; вміння розробки та управління міжнародними проектами, логістичного забезпечення міжнародного бізнесу та митного оформлення товарів. Можливою є спеціалізація у таких галузях, як управління міжнародним бізнесом, фінансовий менеджмент, міжнародний бізнес, менеджмент міжнародного туристичного бізнесу, менеджмент міжнародної торгівлі, управління митною діяльністю тощо.

Після проходження державної атестації або захисту дипломного проекту випускникам надається диплом про вищу професійну освіту з присвоєнням ступеня «Магістр з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності», «Менеджер (управитель) із зовнішньоекономічної діяльності». Фахівці, що отримали освітній ступінь магістра, можуть обіймати посади на середньому рівні управління (middle management) і управляти структурними підрозділами, операційними системами та процесами в організаціях у сфері ЗЕД, у тому числі закладах освіти, науково-дослідних установах. Основні напрями професійної діяльності магістрів з менеджменту ЗЕД – це організаційно-управлінська, адміністративно-господарська, інформаційно-аналітична, освітня, науково-дослідницька та консультативна.

Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД в Україні та фахівців з управління міжнародним бізнесом у зарубіжних ВНЗ дозволив нам виокремити та узагальнити проблеми та недоліки, що має система підготовки вітчизняних фахівців, серед яких можна назвати такі:

- проблема професійної спеціалізації та недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог світового ринку праці: вітчизняні ВНЗ пропонують менший перелік спеціальностей зовнішньоекономічного профілю, а від того студенти українських ВНЗ не мають такої мобільності щодо зміни напрямів підготовки або спеціальностей, як студенти зарубіжних ВНЗ;

- обмежений та недостатній час, що відводиться на практичну підготовку майбутніх менеджерів ЗЕД: наприклад, у європейських ВНЗ для здобувачів ступеня «бакалавр» та «магістр» у навчальному плані на практичну підготовку може відводитися до 30 кредитів ECTS, тоді як в українських ВНЗ на практичну підготовку бакалаврів відводиться 9 кредитів ECTS, а для магістрів – 12 кредитів ECTS;

- недостатня гнучкість та індивідуалізація навчання: українські студенти мають обмежені можливості щодо самостійного регулювання навчального навантаження, недостатньо використовуються активні, групові, позааудиторні форми і методи навчання – такі, як: моделювання, ділові ігри, тренінги, розробка проектів, семінари на підприємстві, екскурсії, комп'ютерні конференції, «case-study» (вивчення конкретної ситуації) тощо;

- відсутність обов'язкового навчання за кордоном та можливості отримання «подвійного» диплома в більшості українських ВНЗ.

Але, попри проблеми та недоліки вітчизняної менеджмент-освіти, варто відзначити такий позитивний момент, як введення кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що є одним з ключових напрямків входження вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору. Така організація навчання майбутніх менеджерів підвищує можливості студентської мобільності, забезпечує навчання за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, підвищує якість підготовки фахівців з менеджменту та їх конкурентоспроможність, забезпечує доступ до ринків праці, полегшує академічне визнання дипломів і кваліфікацій, робить прозорими та сумісними освітні програми і навчальні плани.

Подальшими кроками на шляху удосконалення вітчизняної менеджмент-освіти, з огляду на позитивні характеристики щодо професійної підготовки і стандартної реалізації якості навчання у західних ВНЗ, є впровадження гнучкого навчального плану, збільшення практичної спрямованості навчання та використання активних, групових, позааудиторних форм і методів навчання. На нашу думку, впровадження вищезазначених складників навчання в практику вітчизняних ВНЗ позитивно вплине на навчально-виховний процес та удосконалисть його, оскільки такі складники відображають принцип врахування індивідуально-особистісних особливостей студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. ГСВУ МОНУ. Галуzeвий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки 030601 «Менеджмент». – К., 2009. – 20 с.
2. ГСВУ МОНУ. Галуzeвий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма магістра напряму підготовки 0306 «Менеджмент» за спеціальністю 8.03060104 «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності». – К., 2011. – 156 с.

3. Міжнародний науково-технічний університет ім. академіка Ю. Бугая. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.istu.edu.ua>.
4. Отрошенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини: монографія / Л. С. Отрошенко. – Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ», 2009. – 207 с.
5. Beer U. Studienordnung für den internationalen weiterbildenden Master of Business Administration (MBA in International Management) / U. Beer. – Kiel: Fachhochschule Kiel, 2007. – 4 P.
6. Mitteilungsblatt der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin Nr. 39/2009 vom 18. Dezember 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hwr-berlin.de>.
7. Speciality Management of External Activity. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hneu.edu.ua>.
8. Vilks A. Studienordnung für den Diplomstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der Handelshochschule Leipzig / A. Vilks. – Leipzig: Handelshochschule Leipzig, 2000. – 12 P.

REFERENCES

1. HSVU MONU. Haluzevyy standart vyshchoyi osvity Ukrayiny. Osvitn'o-profesiyna prohrama pidhotovky bakalavra napryamu pidhotovky 030601 «Menedzhment» [Industry Specific Standard of Higher Education of Ukraine. Educational and Professional Training Program with a Bachelor direction 6.030601 «Management»]. – Vyd. ofits. – Kyiv, 2009. – 20 p.
2. HSVU MONU. Haluzevyy standart vyshchoyi osvity Ukrayiny. Osvitn'o-profesiyna prohrama mahistra napryamu pidhotovky 0306 «Menedzhment» za spetsial'nisty 8.03060104 «Menedzhment zovnishn'oeconomichnoyi diyal'nosti» [Industry Specific Standard of Higher Education of Ukraine. Educational and Professional Training Program for Masters of 0306 «Management and Administration» Subject Area with a degree in 8.03060104 «International business management»]. – Vyd. ofits. – Kyiv, 2011. – 156 p.
3. Mizhnarodnyy naukovo-tekhnichnyy universytet im. akademika Yu. Buhaya [International scientific and technical university named after J. Bugay]. – Available at: <http://www.istu.edu.ua>.
4. Otroshchenko L. S. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv zovnishn'oeconomichnoho profilyu u vyshchiy osviti Nimechchyny [The formation of professional competence of future specialists of foreign economic area in higher education of Germany]: monohrafiya. Otroshchenko. – Sumy: DVNZ «UABS NBU», 2009. – 207 p.
5. Beer U. Studienordnung für den internationalen weiterbildenden Master of Business Administration (MBA in International Management) / U. Beer. – Kiel: Fachhochschule Kiel, 2007. – 4 p.
6. Mitteilungsblatt der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin Nr. 39/2009 vom 18. Dezember 2009 [Elektronnyy resurs]. – Available at: <http://www.hwr-berlin.de>.
7. Speciality Management of External Activity [Elektronnyy resurs]. – Available at: <http://www.hneu.edu.ua>.
8. Vilks A. Studienordnung für den Diplomstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der Handelshochschule Leipzig / A. Vilks. – Leipzig: Handelshochschule Leipzig, 2000. – 12 p.

УДК 378.011.3-051:796.011.1]:615.8

А. В. ПРИМА

ifvs1992@ukr.net

викладач,

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Охарактеризовано сучасний погляд на формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії. Аналіз психолого-педагогічної літератури та літератури з фітнесу засвідчує особливу увагу науковців до підвищення ефективності підготовки фахівців нової генерації в умовах сучасної парадигми вищої освіти. Акцентовано увагу на тому, що з позицій сьогодення важливого значення набуває розроблення нових підходів до змісту й організації навчально-виховного процесу, які стимулюють активність студентів до оволодіння професійно орієнтованими знаннями, уміннями та навичками. Показано, що існує потреба в теоретичному обґрунтуванні структури готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії.

Ключові слова: формування, готовність, майбутній фітнес-тренер, професійна діяльність, фітнес-індустрія.

А. В. ПРИМА

ifvs1992@ukr.net

преподаватель,

Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ФИТНЕСС-ТРЕНЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Охарактеризован современный взгляд на формирование готовности будущих фитнес-тренеров к профессиональной деятельности в фитнес-индустрии. Анализ психолого-педагогической литературы и литературы из фитнеса удостоверяет особенное внимание ученых к повышению эффективности подготовки специалистов новой генерации в условиях современной парадигмы высшего образования. Акцентируется внимание на том, что с позиций нынешнего времени важного значения приобретает разработка новых подходов до содержания и организации навчально- воспитательного процесса, которые стимулируют активность студентов к овладению професійно орієнтованими знаннями, умениями и навыками. Показано, что существует необходимость в теоретическом обосновании структуры готовности будущих тренеров фитнеса к профессиональной деятельности в индустрии фитнеса.

Ключевые слова: формирование, готовность, будущий фитнес-тренер, профессиональная деятельность, фитнес-индустрія.

A. PRIMA

ifvs1992@ukr.net

University Teacher,

Drahomanov National Pedagogical University

THE MODERN VIEW OF THE FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE FITNESS TRAINERS TO PROFESSIONAL WORK

The deep socio-economic changes in Ukraine, the rapid development of the fitness industry and the ever-growing need for professional athletic personnel resulted in the need for fitness trainers who are able to use effective means of improvement of the nation in order to improve its level and the introduction to a healthier lifestyle. At present, the leading areas in the field of physical culture and sports development of higher education are: training, competitiveness on the labor market, competences and mobility in the field of physical culture and sports; the development of new standards for training of future specialists; improving the content of the higher pedagogical education in accordance with modern requirements for the level of professional competence of future professionals; development and testing of innovative technologies of physical training and the inclusion of the most effective ones for the content of higher education in the field of physical culture and sports; implementation of continuous interaction with educational authorities, general educational institutions and youth schools in order to develop a unified strategy for the practical implementation of the new educational paradigm; development, testing and implementation of innovative forms and methods of organization of extracurricular sports and recreation activities. Modernization of the higher sports education should be paramount, and continuous, to respond flexibly to all the processes which occur in the sphere of physical culture and sports. The goal of the modernization of professional training of future specialists in physical education and sport is to create a sustainable development mechanism of such educational system that meets the needs of society, the state and the individual, and can significantly improve the quality of higher education sports, socio-cultural and health formative role of physical culture.

Keywords: formation, availability, future fitness trainers, professional activities, the fitness industry.

Глибокі соціально-економічні зміни в Україні, бурхливий розвиток фітнес-індустрії та постійно зростаюча потреба у професійних фізкультурних кадрах зумовили потребу у фітнес-тренерах, які здатні застосовувати ефективні засоби оздоровлення нації з метою підвищення рівня її та залучення до здорового способу життя.

За останні роки в Україні відбулися зміни, стосовно методів, організаційних форм і цілей освітньої діяльності у вищій школі. Серед головних функцій цієї освіти переважають ті, які

спрямовані на підготовку майбутніх фахівців до викликів інформаційного суспільства та професійного становлення після закінчення навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Аналіз наукових джерел свідчать, що з позицій сьогодення вища освіта є соціокультурним інститутом, що активно реагує на суспільні зміни. Так, В. П. Андрущенко та І. Гамерська зазначають, що «сучасні інтеграційні процеси і активізація міжнародної академічної співпраці свідчать про прагнення університетів зайняти свою унікальну соціальну й економічну нішу» [1, с. 3].

М. М. Василенко, М. В. Дутчак, О. К. Корносенко, О. Г. Сайкіна та інші приділяють значну увагу питанням, пов'язаним із фаховою підготовкою майбутніх фітнес-тренерів у ВНЗ.

Мета статті полягає у характеристиці сучасного погляду на формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії.

У сучасному глобалізованому й інформатизованому світі вища освіта, як вказують Г. С. Лопушняк і Х. В. Рибчанська, «все більше стає вирішальним чинником соціально-економічного розвитку, фактором становлення ефективних механізмів державного та соціального управління, одним із пріоритетних компонентів модернізації країни на шляху до євроінтеграції» [8, с. 21].

Учені значну увагу приділяють з'ясуванню сутності та ролі вищої освіти у розбудові нашої держави. Так, В. А. Гладуш і Г. І. Лисенко вважають, що система вищої освіти – це «сукупність взаємодіючих: послідовних стандартів вищої освіти; вищих навчальних закладів усіх форм власності; інших юридичних осіб, що надають освітні послуги у галузі вищої освіти; органів, які здійснюють управління у галузі вищої освіти» [5, с. 409].

Нині професійна підготовка фахівців, як пише О. Б. Павлик, «є складною психолого-педагогічною системою із специфічним змістом, «наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями навчального процесу, специфічного для даного фаху знаннями, вміннями та навичками» [9, с. 4].

Аналіз праць О. Ю. Ажиппо, П. Б. Джуринського, Є. А. Захаріної, Ю. О. Ляного, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенка та інших вітчизняних вчених, свідчить про те, що у сучасний період провідними напрямками розвитку вищої освіти в галузі фізичної культури та спорту є такі:

- підготовка фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних і мобільних у сфері фізичної культури та спорту;
- розробка нових стандартів підготовки майбутніх фахівців;
- удосконалення змісту вищої педагогічної освіти відповідно до сучасних вимог щодо рівня професійної компетентності майбутніх фахівців;
- розроблення та апробація інноваційних технологій фізичної культури і включення найбільш ефективних з них до змісту вищої освіти в галузі фізичної культури та спорту;
- здійснення постійної взаємодії з органами управління освітою, загальноосвітніми навчальними закладами та дитячо-юнацькими школами з метою вироблення єдиної стратегії щодо практичної реалізації положень нової освітньої парадигми;
- розроблення, апробація й реалізація інноваційних форм і методів організації позакласної та позашкільної фізкультурно-оздоровчої роботи.

Модернізація вищої фізкультурної освіти повинна набувати випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються у сфері фізичної культури та спорту.

Мета модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту полягає у створенні механізму стійкого розвитку такої педагогічної системи, який відповідає потребам суспільства, держави і особистості, та дозволяє істотно підвищити якість вищої фізкультурної освіти, соціокультурну і здоров'яформувальну роль фізичної культури.

У системі фізкультурної освіти, як вважає Г. Шамардіна, «здійснюється перехід від традиційного досвіду (у вигляді розвитку рухових фізичних якостей, умінь і навичок) до освоєння і створення людиною різноманітних духовних цінностей фізичної культури (культура мислення, уяви, почуття художнього образу) стосовно до розвитку його тілесності, як фундамент культури людини, яка повинна мати свідому діяльність» [12, с. 102].

Підготовка фахівців у сфері фізичної культури, на думку С. С. Єрмакова, «передбачає наявність певного інформаційного забезпечення освітнього процесу. Від його якості залежить в цілому і рівень підготовки студентів. Тому поряд з традиційними джерелами інформаційного забезпечення, такими як бібліотеки, засоби масової інформації, видання, що розповсюджуються через торгівельну мережу або за підпискою, привертають увагу можливості одержання відомостей з мережі Інтернет» [6, с. 3].

У процесі підготовки й навчання майбутніх фахівців, на думку Л. П. Сущенко, у вищих фізкультурних навчальних закладах «складаються ті орієнтації, навички, знання, що в наступному значною мірою будуть визначати реальне місце й значимість у суспільстві всієї сфери фізичної культури та спорту» [11, с. 111].

З позицій сьогодення значну увагу приділяють професійній підготовці майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах, головною метою якої, як стверджує М. М. Василенко, є «забезпечення ринку праці конкурентоспроможними фахівцями. Особливо це актуально для сучасної сфери фізичної культури й спорту, для якої характерні високий динамізм ринку праці та поява нових професій (такий як фітнес-тренер). У професійному середовищі обговорюють проблему нестачі кваліфікованих кадрів – фітнес-тренерів та наголошують на невідповідності компетенцій фізкультурних кадрів реаліями практики. У зв'язку із цим доцільно конкретизувати вимоги роботодавців до майбутніх фітнес-тренерів» [4, с. 119].

На сучасному етапі розвитку суспільства, акцентує увагу М. М. Василенко, «спостерігається формування масштабної галузі економіки та бізнесу, яка пропонує фітнес-послуги мільйонам людей у всіх країнах світу [3, с. 19].

Вважаємо, що результатом професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах є їх готовність до професійної діяльності у фітнес-індустрії. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність загальноприйнятого визначення поняття «готовність» (рис. 1).

Нам імпонує визначення поняття «готовність», яке подається у початковому посібнику «Педагогіка вищої школи», авторами якого є З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова. Вчені тлумачать поняття «готовність» як цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірккову прогножуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості» [7, с. 225].

Напрацювання вчених (Є. П. Баліцька, Ю. І. Беляк, Л. М. Вашук, Н. І. Воловик, Ю. О. Усачев) свідчать про особливу увагу до фітнесу як системи фізичних вправ фізкультурно-оздоровчої спрямованості, узгодженої з індивідуальним станом психофізичної сфери людини, її мотиваційною визначеністю та особистою зацікавленістю.



Рис. 1. Визначення поняття «готовність».

Як вказує Є. П. Баліцька, «історично термін «fitness» з'явився ще в роки Першої світової війни в Англії, Франції, США у зв'язку з розвитком системи «Keep-fit», яка була спрямована на

вдосконалення фізичної підготовленості хлопчиків в навчальних закладах» [2, с. 3]. На думку вченої, «в програмах цього напрямку передбачався розвиток загальної фізичної кондиції і готовності в процесі перебудови фізичного виховання в школах для хлопчиків» [2, с. 3].

У сучасній зарубіжній та вітчизняній літературі, як наголошує Є. П. Баліцька, термін «фітнес» використовується досить широко в різних випадках:

«1. Загальний фітнес (Total fitness, General fitness) – оптимальна якість життя, що включає соціальні, розумові, духовні та фізичні компоненти. Так, в одній з першої фундаментальної книги з фітнесу – «Комплексне керівництво по фітнесу і гарному самопочуттю», що вийшла у видавництві «Reader's Digest» в 1988 році, в зміст поняття фітнес входять: планування життєвої кар'єри, гігієна тіла, фізична підготовленість, раціональне харчування, профілактика захворювань, сексуальна активність, психоемоційна регуляція, в тому числі і боротьба зі стресами і інші фактори здорового способу життя. В цьому плані загальний фітнес найбільше асоціюється з нашими уявленнями про здоров'я і здоровий спосіб життя.

2. Фізичний фітнес (Physical fitness) оптимальний стан показників здоров'я, що дають можливість мати високу якість життя. Вдосконалення фізичного фітнесу пов'язано з позитивним здоров'ям, у той час як зниження рівня компонентів фізичного фітнесу (кардіореспіраторної витривалості – аеробний продуктивності, сили і силової витривалості, гнучкості та ін) збільшує ризик розвитку основних захворювань. В загальному плані фізичний фітнес асоціюється з рівнем фізичної підготовленості. У цьому випадку наводяться три похідні цього поняття:

- оздоровчий фітнес (Health related fitness), спрямований на досягнення і підтримку фізичного благополуччя і зниження ризику розвитку захворювань (серцево-судинної системи, обміну речовин та ін);

- спортивно-орієнтований або руховий фітнес (Performance related fitness, skill fitness), спрямований на розвиток здібностей до вирішення рухових і спортивних завдань на досить високому рівні;

- спортивний, атлетичний фітнес (Athletic fitness), спрямований на досягнення загальної фізичної підготовленості, перш за все для успішної спортивної діяльності на рівні високих спортивних результатів (Howley E, Don Franks B. 1997, 2001, 2007).

3. Фітнес-рухова активність спеціально організована в рамках фітнес-програм і передбачає заняття бігом, аеробікою, танцями, аква-аеробікою, вправами для корекції маси тіла та ін.

4. Фітнес – оптимальне фізичний стан, що включає досягнення певного рівня результатів виконання рухових тестів і низький рівень ризику розвитку захворювань. В цьому плані фітнес виступає в якості критерію ефективності занять руховою активністю. До прикладів використання цього визначення фітнесу слід віднести систему EUROFIT (Європейська фізична готовність) та інші.

5. Фітнес як вид спорту, заснований на виконанні елементів зі спортивної та художньої гімнастики, а також акробатики. Існує система міжнародних змагань з фітнесу, що проводяться Міжнародною федерацією фітнесу (IFSB)» [2, с. 3-4].

Нами було проведено анкетування 28 майбутніх фітнес-тренерів, які навчаються у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова.

На запитання анкети «Чи достатньо мірою Ви володієте термінологією для проведення професійної діяльності у фітнес-індустрії?» 69,56% респондентів володіють термінологією достатньою мірою, 22,17% опитаних студентів – частково володіють, 2,56% респондентів не володіють достатньою мірою та 5,71% респондентів не знайшли відповідь на запитання (рис. 2).

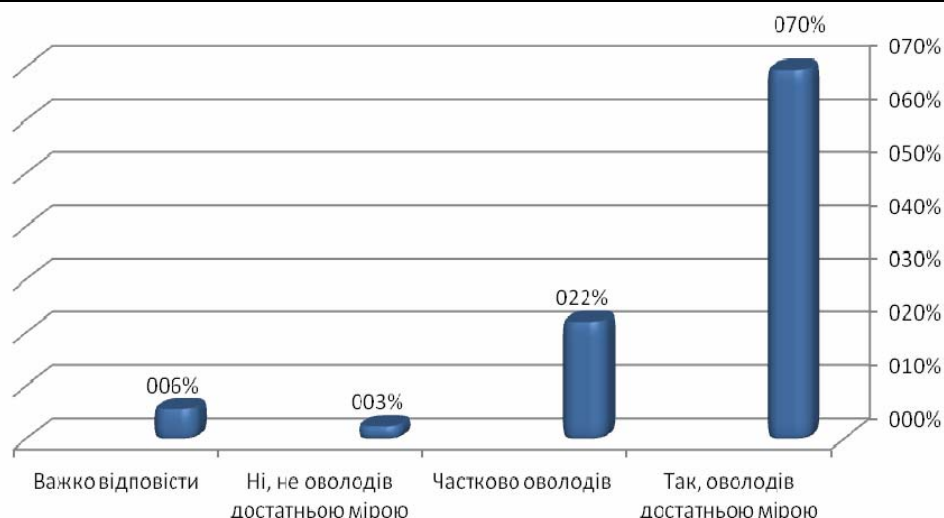


Рис. 2. Результати анкетування майбутніх фітнес-тренерів щодо їх володіння термінологією для проведення професійної діяльності у фітнес-індустрії (%).

В Україні фітнес, зазначає М. М. Василенко, є відносно молодою індустрією, де питання підготовки кадрів, а саме фітнес-тренерів, потребує переосмислення з урахуванням специфіки цієї професії. В зв'язку з цим, виникає необхідність вивчення подібного досвіду в країнах з розвинутою інфраструктурою фітнес-послуг [3, с. 19].

Цікаво, що 30,15% опитаних студентів володіють достатньою мірою знань щодо принципів та етапів побудови раціонального харчування, 30,53% майбутніх фахівців – володіють частково, 28,33% респондентів – не володіють достатньою мірою, 10,99% було важко відповісти.

Широке поширення фітнесу, як наголошує І. Степанова, «стало відображенням як змінюючих потреб представника сучасного суспільства в руховій активності, його прагнення до здоров'я і благополуччя, так і вимог суспільства до рівня розвитку фізичних і психологічних якостей людини» [10, с. 143]. Вчена підкреслює, що «охоплюючи різні форми рухової активності, фітнес задовольняє потреби різних соціальних груп населення у фізкультурно-оздоровчій діяльності за рахунок різноманітності фітнес-програм, їх доступності і емоційності занять» [10, с. 143].

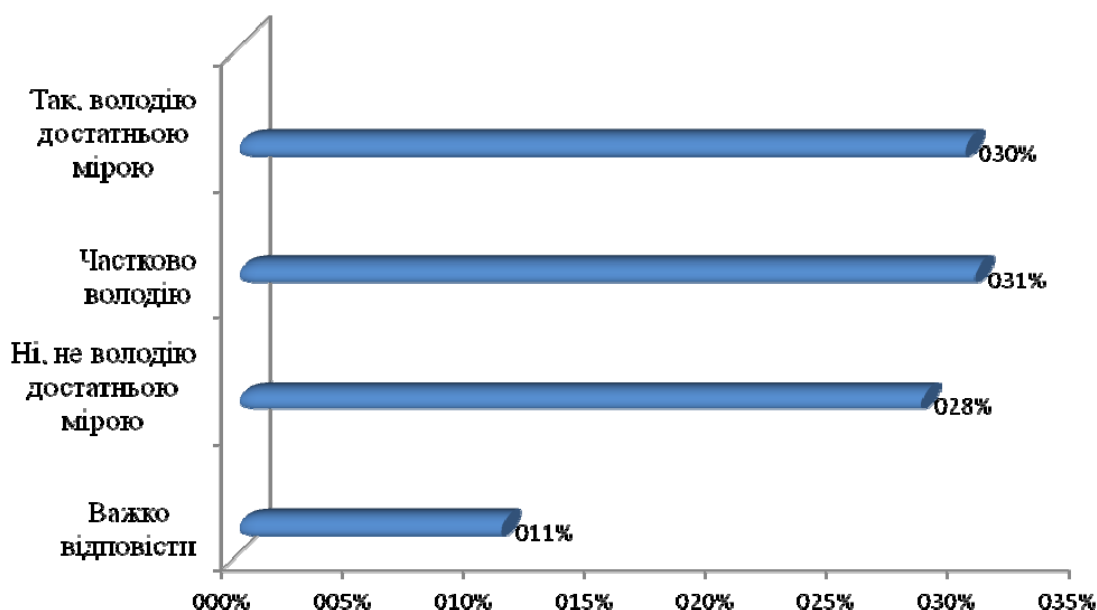


Рис. 3. Результати анкетування майбутніх фітнес-тренерів про рівень їх знань щодо принципів та етапів побудови раціонального харчування (%).

Згідно з результатами опитувань 32,87% респондентів володіють достатньою мірою знаннями щодо методики вдосконалення фізичних якостей тих, хто займається, різними видами фітнесу, 12,7% опитаних студентів частково володіють, 30% опитаних студентів не володіють достатньою мірою, 24,43% майбутнім фахівцям було важко відповісти (рис. 4).

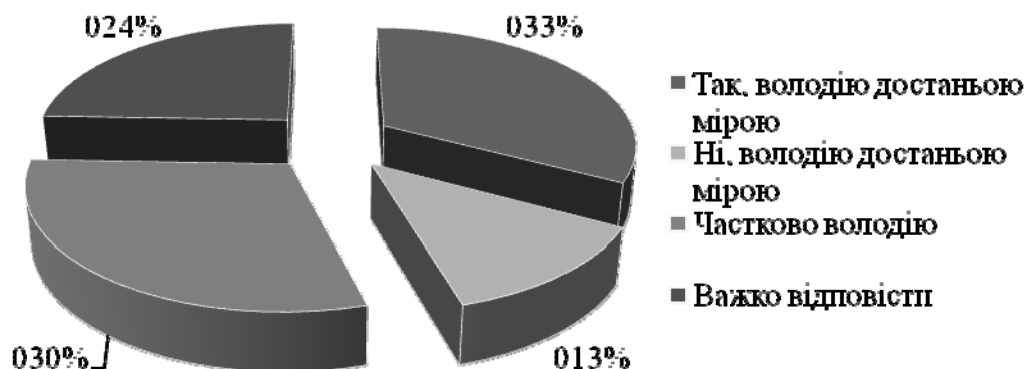


Рис. 4. Результати анкетування майбутніх фітнес-тренерів щодо володіння знаннями з методики вдосконалення фізичних якостей тих, хто займається, різними видами фітнесу (%).

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, літератури з фітнесу та власний досвід викладацької діяльності свідчить про те, формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії є новим напрямом підготовки у вищій фізкультурній освіті. Саме тому завдання вищих навчальних закладів повинні бути спрямованими на оволодіння майбутніми фітнес-тренерами сутності обраної професії, пов'язаної з виконанням фізичних вправ оздоровчого напрямку та застосуванням достатньо широкого набору різноманітних і доступних рухових завдань, що складають індивідуально-стандартизовані програми оздоровлення людини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні та теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Проблема входження української університетської освіти в європейський освітній простір / В. Андрущенко, І. Гамерська // Рідна школа. – 2012. – № 1–2. – С. 3–8.
2. Баліцька Є. П. Мотивація студентів до занять фітнесом в технічному вищому навчальному закладі / Є. П. Баліцька // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 6. – С. 3–6.
3. Василенко М. М. Сучасний стан та проблеми підготовки фітнес-тренерів в США / М. М. Василенко // Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – Вип. № 11. – С. 19–22.
4. Василенко М. М. Сучасні вимоги роботодавців до формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності / М. М. Василенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 38. – С. 119–124.
5. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посібник / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Дніпропетровськ, 2014. – 416 с.
6. Єрмаков С. С. Наукові інформаційні аспекти фізкультурної освіти // Актуальні проблеми фізкультурної освіти: матеріали II електронної наукової конференції (18 травня 2008 р. м. Харків) / С. С. Єрмаков. – Харків: ОВС, 2006. – С. 3–6.
7. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
8. Лопушняк Г. С. Вища освіта України: проблеми та перспективи / Г. С. Лопушняк, Х. В. Рибчанська // Ефективність державного управління. – 2014. – Вип. 40. – С. 21–27.

9. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Б. Павлик. – Хмельницький, 2004. – 20 с.
10. Степанова І. Фітнес-технології у фізичному вихованні дітей / І. Степанова // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2013. – № 2. – С. 142–144.
11. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.
12. Шамардіна Г. Теорія концепції освітньої сфери фізичної культури / Г. Шамардіна // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 15. – С. 101–106.

REFERENCES

1. Andrushchenko V., Hamers'ka I. (2012). Problema vkhodzhennya ukrayins'koyi universytet-s'koyi osvityv yevropeys'kyu osvitniy prostir [Problem of including of the Ukrainian university lighted up європейський educational space]. *Ridna shkola. Native school.* vol. 1–2, pp. 3–8.
2. Balits'ka Ye. P. (2013). Motyvatsiya studentiv do zanyat' fitnesom v tekhnichnomu vyshchomu navchal'nomu zaklad [Motivation of students is to engaging in a fitness in technical higher educational establishment]. *Pedahohika, psykholohiya ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu. Pedagogics, psychology and medic-biological problems of P.E. and sport.* vol. 6. pp. 3–6.
3. Vasylenko M. M. (2012). Suchasnyy stan ta problemy pidhotovky fitnes-treneriv v SSHA [The modern state and problems of preparation of trainers of fitness are in the USA]. *Pedahohika, psykholohiya i medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu. Pedagogics, psychology and medic-biological problems of P.E. and sport.* iss 11.2012. pp. 19–22
4. Vasylenko M. M. (2014). Suchasni vymohy robotodavtsiv do formuvannya hotovnosti maybutnikh fitnes-treneriv do profesiynoyi diyal'nosti [Modern requirements of employers are to forming of readiness of future trainers of fitness to professional activity]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh. Pedagogics of forming of creative personality is in higher and general schools.* iss 38. pp. 119–124.
5. Hladush V. A., Lysenko H. I. (2014). Pedahohika vyshchoyi shkoly: teoriya, praktyka, istoriya [Pedagogics of higher school: theory, practice, history]: navchal'nyy posibnyk. Educational manual. Dnipropetrovs'k. 416 p.
6. Yermakov S. S. (2006). Naukovi informatsiyni aspekty fizkul'turnoyi osvity [Scientific informative aspects of athletic education] Aktual'ni problemy fizkul'turnoyi osvity: materialy II elektronnoyi naukovoyi konferentsiyi (18 travnya 2008 r. m. Kharkiv). *Issues of the day of athletic education: proceedings of the II Conference Title. Kharkiv: OVS.* pp. 3–6.
7. Kurlyand Z. N., Khmelyuk R. I., Semenova A. V. ta in. (2005). Pedahohika vyshchoyi shkoly [Pedagogics of higher school]:navch. posib. educational manual.; za red. Z. N. Kurlyand. – 2-he vyd., pererob. i dop. K.: Znannya. 399 p.
8. Lopushnyak H. S., Rybchans'ka Kh. V. (2014) Vyshcha osvita Ukrayiny: problemy ta perspektyvy [Higher education of Ukraine: problems and prospects]. *Efektivnist' derzhavnoho upravlinnya. Efficiency of state administration.* 2014. iss. 40. pp. 21–27.
9. Pavlyk O. B. (2004). Profesiyno-pedahohichna pidhotovka maybutnikh perekladachiv do vykorystannya ofitsiyno-dilovoho movlennya [Professionally-pedagogical preparation of future translators is to the use of the officially-business broadcasting]. *Extended abstract of candidate's thesis:Khmel'nyts'k [in Ukrainian].*
10. Stepanova I. (2013). Fitnes-tekhnolohiyi u fizychnomu vykhovanni ditey [Technologies of Fitness are in P.E of children]. *Sportyvnyy visnyk Prydniprov'ya. Sport announcer of Prydniprov'ya.* Vol. 2. pp. 142–144.
11. Sushchenko L. P. (2003). Profesiyna pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya ta sportu (teoretyko-metodolohichnyy aspekt) [Professional preparation of future specialists of P.E and sport]:monohrafiya. Monograph. Zaporizhzhya: Zaporiz'kyy derzhavnyy universytet. – 442 p.
12. Shamardina H. (2003). Teoriya kontseptsiyi osvitn'oyi sfery fizychnoyi kul'tury [Theory of conception of educational sphere of physical culture]. *Pedahohika, psykholohiya ta med.-biol. probl. fiz. vykhovannya i sportu. Pedagogics, psychology and medic-biological problems of P.E and sport.* vol. 15. pp. 101–106.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

УДК : 373. 5. 016: 57

Н. Ю. МАТЯШ

matyash_2@ukr.net

кандидат педагогічних наук,

Інститут педагогіки НАПН України

ПРЕДМЕТНА БІОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ЇЇ ПРОЯВ У РЕЗУЛЬТАТАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Розкрито результати аналізу означень понять «компетентність» і «предметна компетентність». На цій основі оформлено означення біологічної компетентності як цілісного особистісного утворення, що поєднує в собі фундаментальні біологічні знання, уміння, навички, досвід різних способів діяльності, ціннісне ставлення до об'єктів живої природи, життя, розуміння необхідності його збереження і відповідно здатність учня застосовувати їх у певних життєвих ситуаціях, приймати адекватне рішення, можливість висловити судження і вибрати власну позицію. Наведено структуру предметної (біологічної) компетентності. Розкрито прояви біологічної компетентності у результатах загальноосвітньої підготовки учнів основної школи та підходи до розробки календарно-тематичних планів з біології на компетентнісній основі.

Ключові слова: біологія, біологічна компетентність, загальноосвітня підготовка, учень, основна школа.

Н. Ю. МАТЯШ

matyash_2@ukr.net

кандидат педагогических наук,

Институт педагогики АПН Украины

ПРЕДМЕТНАЯ БИОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В РЕЗУЛЬТАТАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Раскрыты результаты анализа определений понятий «компетентность» и «предметная компетентность». На этой основе оформлено определение биологической компетентности как целостного личностного образования, которое совмещает в себе фундаментальные биологические знания, умения, навыки, опыт разных способов деятельности, ценностное отношение к объектам живой природы, жизни, понимание необходимости ее сохранения и соответственно способность ученика применять их в определенных жизненных ситуациях, принимать адекватное решение, возможность выразить суждение и выбрать собственную позицию. Приведена структура предметной (биологической) компетентности. Раскрыты проявления биологической компетентности в результатах общеобразовательной подготовки учеников основной школы и подходы к разработке календарно-тематических планов из биологии на компетентностной основе.

Ключевые слова: биология, биологическая компетентность, общеобразовательная подготовка, ученик, основная школа.

SUBJECT BIOLOGICAL COMPETENCE: ITS MANIFESTATION IN THE RESULTS OF GENERAL EDUCATION TRAINING FOR SECONDARY SCHOOL PUPILS

The article reveals results of the analysis concerning definition of "competence" and "subject competence". On this basis the author forms a working definition of biological competence as a holistic education that combines fundamental biological knowledge, skills and values experience as to different activities, value attitude to objects of nature, life, understanding of its preservation and therefore the ability of a student to apply them in certain life situations, to make adequate decision, to express reasoning and choose personal position. The structure of the subject (biological) competence, which consists of cognitive, activity, value (axiological) components being closely interrelated and mutually stipulated, is determined. Manifestations of biological competence in the results of general education training for secondary school students and approaches to development of calendar and thematic plans on biology based on competence are shown.

Keywords: biology, biological competence, general school training, pupils, secondary school.

В освітніх системах європейських країн, а також США і Канаді широко використовується компетентнісний підхід до навчання і компетентність як характеристика його результатів. Кінець ХХ – початок ХХІ характеризується тим, що проблеми компетентісно орієнтованої освіти розглядаються міжнародними організаціями ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, які узагальнили доробок педагогів з усього світу. О. Овчарук зазначає, що «науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності та як необхідно її формувати, що має бути результатом навчання» [12, с. 6]. Тому у вітчизняній освіті здійснюється переорієнтація шкільної освіти на компетентісну парадигму.

Новий період розвитку теорії змісту пов'язаний із впровадженням компетентісного підходу. Компетентісна освіта більше зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, ніж на обсяг знань, а це обумовлює принципові зміни у змісті та організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь учнів [4, с. 8]. Впровадження компетентісного підходу передбачає обов'язкове прогнозування результативної складової змісту, а це розширює його склад і потребує відповідних змін у системі контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

За останнє десятиріччя зросла кількість наукових праць, в яких застосовуються поняття «компетентність», «компетентісний підхід», «компетенції», «предметна компетентність», «предметні компетентності». Проте однозначності в їх тлумаченні не існує.

Мета статті – розкрити тлумачення поняття «предметна (біологічна) компетентність», її структуру і прояв у результатах загальноосвітньої підготовки учнів основної школи.

Аналіз публікацій і останніх досліджень показав, що українські вчені Н. Бібік [1], С. Бондар [4], Л. Ващенко [5], Л. Величко [6], М. Головань [7], О. Овчарук [12; 13], О. Пометун [14], О. Савченко [16] розуміють «компетентність як інтегрований результат освіти, присвоєний особистістю. Це передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування й розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах» [1, с. 53].

Як зазначає О. Савченко, «тривалі наукові дискусії дали змогу виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність», а саме: «використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації); компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід...; для вимірювання здатності

індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час» [16, с. 5].

Важливим для виявлення рівня сформованості предметної компетентності є визначення її структури. Проте це питання виявилось складним. Кожен дослідник в процесі визначення структури предметної компетентності знаходить свій підхід, а єдиного підходу поки що не знайдено.

Дж. Равен визначає такі складові компетентності: когнітивні, афективні, вольові якості, уміння і досвід. У когнітивний складник переважно включені передбачення можливих перешкод, наслідків, які ґрунтуються на особистісних і соціальних нормах; афективні пов'язані з почуттями, що виявляються й у діях особистості; вольові якості виявляються у докладанні зусиль, мобілізації енергії тощо; уміння і досвід забезпечують впевненість і стимул до діяльності тощо [15].

Є окремі напрацювання стосовно предметної компетентності, зокрема: математичної (М. Головань, Л. Кудрявцев, О. Петрова, С. Раков, І. Сафонова та ін.), історичної і суспільствознавчої (О. Пометун, Ю. Малієнко та ін.), хімічної (О. Бабенко, Л. Величко, М. Савчин та ін.), біологічної (Л. Ващенко, Т. Коршевнюк, Н. Матяш та ін.) та ін.

М. Головань проаналізував значення математичної компетентності учнів і подав власне трактування: «Математична компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, уміння, навички, досвід математичної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати математичні проблеми і завдання, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [7, с. 35]. У це поняття дослідник включає такі структурні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий, які тісно взаємопов'язані між собою. Вчений аргументував свою позицію й тим, «що поняття «компетентність» вживається в однині. Цей висновок узгоджується з граматикуо української мови, згідно з якою іменники із значенням якості, утворені з прикметників за допомогою суфікса – ість, вживаються в однині» [7, с. 37].

Таким чином, у вітчизняній освіті поняття «предметна компетентність» розглядається, але разом з тим існують такі проблеми: не виявлено єдиної думки щодо загальної структури предметної компетентності; не відображена структура предметної компетентності у результативній частині Державного стандарту (2011 р.), навчальних програмах, в тому числі з біології, і критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів; перебуває на стадії розробки інструментарій оцінювання предметної компетентності загалом та біологічної зокрема.

У нашому дослідженні за основу взято загальноприйняте поняття «предметна компетентність», що закладено в Державному стандарті загальної середньої освіти й означає «набутий учнями у процесі навчання предмета досвід, пов'язаний із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань, виражених в здатності учня застосовувати їх в умовах конкретної ситуації, оцінці їх ролі в житті і суспільстві» [8]. На основі цього поняття сформульовано робоче поняття «біологічна компетентність»: це цілісне особистісне утворення, що поєднує в собі фундаментальні біологічні знання, уміння, навички, досвід різних способів діяльності, ціннісне ставлення до об'єктів живої природи, життя, розуміння його збереження і відповідно здатність учня їх застосовувати в певних життєвих ситуаціях, приймати адекватне рішення і нести за нього відповідальність, висловити судження і вибрати власну позицію.

На основі результатів аналізу різних джерел визначено загальну структуру предметної компетентності, в яку включені три компоненти: знаннєвий (когнітивний), діяльнісний (практико-орієнтований) і ціннісний (аксіологічний), що між собою тісно взаємопов'язані.

Визначену структуру взято за основу аналізу чинної навчальної програми «Біологія. 6–9 класи» [3]. Навчальні програми з біології мають дві чітко окреслені частини: перша – зміст навчального матеріалу і друга – державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Аналіз другої (правої) графі «державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» навчальної програми (2015 р.) дав змогу виявити, що в ній зазначені уміння учнів називати, розрізняти, наводити приклади, спостерігати, описувати, розпізнавати, порівнювати, обґрунтовувати, застосовувати знання, висловлювати судження, робити висновки тощо не повністю відображають предметну компетентність. Тому на допомогу вчителям біології групою науковців відділу біологічної, хімічної і фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України розроблено календарно-тематичні плани з розділів «Біологія. 6 клас», «Біологія. 7 клас», «Біологія.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

8 клас» з урахуванням компетентісного підходу до навчання біології, що видрукувані у фаховому журналі «Біологія і хімія в рідній школі» [9; 10].

Під час розроблення календарно-тематичного плану, зазначені у графі «державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» уміння, згруповано та відображено в компонентах предметної компетентності: знаннєвому, діяльнісному і ціннісному.

Знаннєвий компонент біологічної компетентності зорієнтований на засвоєння біологічних понять, фактів, законів і теорій; формування загальнобіологічних понять, що розкриваються на всіх рівнях організації життя (молекулярному, клітинному, організмівому, популяційно-видовому, біогеоценотичному, біосферному); взаємозв'язки в біосистемах, між біосистемами і неживою природою; основні властивості живих систем: самоорганізація, самооновлення (обмін речовин і енергії), самовідтворення (розмноження), ріст і розвиток, подразливість, спадковість і мінливість; адаптація, еволюція тощо. Вони складуть основу розуміння цілісності живої природи, взаємозв'язок із неживою природою, біологічної картини світу, а також дотримання здорового способу життя тощо. В календарно-тематичних планах цей компонент відображений в уміннях формулювати означення засвоєного поняття або терміна; пояснювати, а саме витлумачувати поняття, робити їх доступними для розуміння.

Діяльнісний компонент біологічної компетентності зорієнтований на застосування біологічних знань у житті та професійній діяльності, оцінювання їх ролі для суспільного розвитку, перспектив розвитку біології як науки та її значення у забезпеченні існування біосфери; розвиток інтелектуальних і практичних умінь у процесі виконання різних видів пізнавальної діяльності, на яку вагомо впливає участь учнів в постановці дослідів, виконанні лабораторного дослідження, лабораторної роботи, дослідницького практикуму, учнівських проектів тощо. Цей процес тісно поєднаний з різними методами наукового пізнання: спостереження за біологічними об'єктами, їх порівняння, біологічний експеримент, опис його результатів, прогнозування тощо; застосування знань з біології у повсякденному житті. В календарно-тематичних планах він відображений в уміннях аналізувати (розподіляти предмети і явища на частини або властивості), порівнювати (зіставляти предмети і явища, визначати подібності та відмінності між ними), характеризувати (визначати та описувати особливості об'єкта за певними ознаками), дотримуватися правил (виконувати інструкції щодо дотримання правил поведінки в кабінеті під час виконання різних видів робіт), застосовувати знання в ужиток.

Ціннісний компонент біологічної компетентності базується на засвоєнні таких ціннісних категорій, як знання, природа, життя, здоров'я; усвідомленні біосферної етики; оцінюванні ролі біологічних знань для суспільного розвитку, перспектив розвитку біології як науки; формуванні свідомого ставлення до екологічних проблем, усвідомленні біосферної етики. Він тісно поєднаний з соціалізацією особистості, визначенням її поведінки в природі і суспільстві. Тому формування в учнів ціннісно зорієнтованого компонента предметної компетентності можливе під час обговорення цінніснозорієнтованих питань. У календарно-тематичному плані він відображений в уміннях оцінювати (визначати цінність, якість, роль, значення чогось), висловлювати судження, остаточну думку про що-небудь, робити логічний підсумок на основі міркувань.

Наведемо фрагмент календарно-тематичного плану з відображенням в ньому компонентів предметної компетентності [10].

Тема уроку	Поняття, які вводяться вперше (1) і ті, що розвиваються (2)	Компоненти предметної компетентності		
		Знаннєвий (знає і розуміє)	Діяльнісний (уміє і застосовує)	Ціннісний (оцінює і виявляє ставлення)
Організм людини як біологічна система	1) – 2)організм, біологічна система	Називає складники організму, формулює означення понять (див. перелік понять в графі 4)	Характеризує ознаки організму людини, спільні з іншими організмами	Висловлює судження про організм людини як біологічну систему

Характеристики предметної (біологічної) компетентності віддзеркалюють сутність поняття. Але аналіз навчальної програми з біології дав змогу виявити, що в результативній частині програми «основні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів основної школи»

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

недостатньо розкрито ціннісний компонент біологічної компетентності учня основної школи. Його потрібно посилити знаннями з історії науки, відомостями, спрямованими на посилення національно-патріотичного виховання, тощо.

Таким чином, біологічна компетентність учнів основної школи є важливим структурним компонентом загальної середньої освіти. У загальноосвітній підготовці учнів основної школи найбільше проявляє себе знанняний компонент біологічної компетентності учнів. Це й зрозуміло, тому що раніше переважав і досі переважає знанняний підхід у навчанні біології.

Перегляду потребують такі нормативні документи, як навчальні програми та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з урахуванням структури предметної (біологічної) компетентності, а також потрібно розробляти методики навчання біології на цій основі.

Календарно-тематичні плани для учителя є основою для створення компетентнісно-орієнтованої методики навчання біології, в якій потрібно: а) мету поєднати з компетентнісно-орієнтованим результатом навчання; б) зміст навчання формувати від результату; в) навчально-пізнавальну діяльність організувати на тісній співпраці між учителем і учнем з опорою на результат навчання; г) результатом навчання є сформованість біологічної компетентності як база для загальноосвітньої біологічної підготовки учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 47–69.
2. Біологія. 7–11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К: Перун, 2005.
3. Біологія. 6–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://itzo.gov.ua/serednya-osvita-navchalni-prohramy/>.
4. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар. // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–10.
5. Ващенко Л. Оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей з біології учнів основної школи / Л. Ващенко. // Біологія і хімія в рідній школі. – 2015. – № 3, 4 (110). – С. 38–43.
6. Величко Л. Предметні компетенції з хімії: перше наближення / Л. Величко // Біологія і хімія в школі. – 2011. – № 4. – С. 10–13.
7. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура / М. С. Головань // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету. – 2014. – № 1. – С. 35–39.
8. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011). [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
9. Календарно-тематичне планування з біології і хімії на основі компетентнісного підходу / Л. Величко, Н. Буринська, Н. Матяш, Т. Коршевніюк, Т. Вороненко, О. Козленко // Біологія і хімія в рідній школі. – 2016. – № 4 (116) – С. 2–6.
10. Матяш Н. Ю. Біологія: підручник для 8-го класу загальноосвітнього навчального закладу / Н. Ю. Матяш та ін.. – К.: Генеза, 2016. – 288 с.
11. Матяш Н. Календарно-тематичний план з біології. 8 клас / Н. Матяш // Біологія і хімія в рідній школі. – 2016. – № 4 (116). – С. 31–38.
12. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека освітньої політики): кол. монографія. – К.: Наукова думка, 2002. – С. 6–16.
13. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // О. Овчарук // Директор школи. – 2005. – № 3–4. – С. 4–8.
14. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О. І. Пометун. – К., 2004. – 10 с.
15. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы, пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-центр, 1999.
16. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 4–8.

REFERENCES

1. Bibik N. M. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu vshkilnii osviti [The benefits and risks of introducing competency approach in school education] / N. M. Bibik. – Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. – № 1. – S. 47–69. – S. 53.
2. Biolohiia. 7–11 klasy. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Biology. 7–11 classes. The curriculum for secondary schools] – K., Perun, 2005.

3. Biolohiia. 6–9 klasy. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Biology. 6–9 classes. The curriculum for secondary schools].
4. Bondar S. Kompetentnist osobystosti – intehrovanyi komponent navchalnykh dosiahnen uchniv [Competence personality - an integrated component of student achievements] / S. Bondar. – Biolohiia i khimiia v shk. – 2003. – № 2. – S. 8–10.
5. Vashchenko L. Otsiniuvannia rivnia sformovanosti predmetnykh kompetentnostei z biolozii uchniv osnovnoi shkoly [Evaluation of formation of subject competencies in biology secondary school pupils] / L. Vashchenko. – Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli. – 2015. – № 3, 4 (110). – S. 38–43.
6. Velychko L. Predmetni kompetentsii z khimii: pershe nablyzhennia [Subject competence in chemistry: first approach] // Liudmyla Velychko. – Biolohiia i khimiia v shkoli. – 2011. – 4. – S. 10–13.
7. Holovan M. S. Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura [Mathematical competence: the nature and structure] / Mykola Stepanovych Holovan // Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu. – 2014. – № 1. – S. 35–39.
8. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity (2011). [State standard of basic and secondary education (2011)] Elektronnyi resurs. – [Rezhym dostupu]: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
9. Kalendarno-tematychno planuvannia z biolozii i khimii na osnovi kompetentnisnogo pidkhodu [The calendar-thematic plan of biology and chemistry-based competency approach] // L. Velychko, N. Burynska, N. Matiash, T. Koshevniuk, T. Voronenko, O. Kozlenko. – Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli. – 2016. – № 4 (116). – S. 2–6.
10. Matiash N. Iu. Biolohiia: pidruch. dlia 8-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. [Biology: textbook for 8th grade educational institution] / N. Iu. Matiash [ta in.]. – Kyiv : Heneza, 2016. – 288 s.
11. Matiash N. Kalendarno-tematychnyi plan z biolozii, 8 klas [The calendar-thematic plan of biology] // N. Matiash. – Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli. – 2016. – № 4 (116). – S. 31–38.
12. Ovcharuk O.V. Rozvytok kompetentnisnogo pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty [Development of competence approach: strategic goals of the international community] / O. V. Ovcharuk. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy (Biblioteka osvitoi polityky) // Kolektyvna monohrafiia. – Kyiv, Naukova dumka, 2002. – S. 6–16.
13. Ovcharuk O. Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [Competencies as a Key to Educational Content Renewal] // O. Ovcharuk. – Dyrektor shkoly. – 2005. – № 3 – 4. – S. 4–8.
14. Pometun O.I. Kompetentnisnyi pidkhid do otsiniuvannia rivniv dosiahnen uchniv [Competence approach to the evaluation of student achievement] // O.I. Pometun. – K., 2004. – 10 s.
15. Raven Dzhon. Pedagogicheskoe testirovaniye: Problemy, zabluzhdeniia, perspektyvy [Pedagogical testing: problems, errors, prospects] / Per. s anh. – M.: Kohyto-tsentr, 1999.
16. Savchenko O. Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiinyi rezultat shkilnoi osvity [Key competencies – the result of an innovative school] / O. Ia. Savchenko // Ridna shkola. – 2011. – № 8–9 – S. 4–8.

УДК 37.04

Л. Т. РЯБОВОЛ

lilya.ryabovol@mail.ru

доктор педагогічних наук, доцент,

Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка

ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Проведено огляд підходів українських вчених щодо структурування правової компетентності як результативного показника навчання правознавства учнів загальноосвітньої школи (ЗОШ) та здобувачів вищої не юридичної освіти. Встановлено, що вітчизняні науковці розглядають правову компетентність як сукупність систематизованих знань про право та законодавство, вмінь їх використовувати у типових і нестандартних ситуаціях, обирати адекватні моделі поведінки, керуватися в своєму житті та діяльності принципами законності, поваги до прав і свобод людини тощо, однак інтегрують ці елементи у різні структурні компоненти. Уніфіковано структуру правової компетентності як сукупність когнітивного (правові знання, вміння і навички їх здобувати, конструктивно використовувати, проводити логічні інтелектуальні операції тощо), діяльнісно-процесуального (вміння використовувати правові знання для виконання практичних завдань, вирішення проблем у правовому полі; реалізувати притиси права для ефективної взаємодії між суб'єктами навчання, професійної діяльності,

суспільного життя) і ціннісно-мотиваційного або аксіологічного (правові ціннісні орієнтації, ціннісно-емоційне ставлення до державно-правових явищ, мотивація правомірної поведінки) компонентів.

Ключові слова: правова компетентність, правова предметна компетентність, когнітивний, діяльнісно-процесуальний, ціннісно-мотиваційний компоненти.

А. Т. РЯБОВОЛ

lilya.ryabovol@mail.ru

доктор педагогических наук, доцент,

Кировоградский государственный педагогический университет им. В. Винниченко

ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧЕНИЧЕСКОЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведен обзор подходов украинских ученых к структурированию правовой компетентности как результативного показателя обучения правоведению учеников общеобразовательной школы и соискателей высшего не юридического образования. Установлено, что отечественные ученые рассматривают правовую компетентность как совокупность систематизированных знаний о праве и законодательстве, умений их использовать в типичных и нестандартных ситуациях, избирать адекватные модели поведения, руководствоваться в своей жизни и деятельности принципами законности, уважения прав и свобод человека и др., однако интегрируют эти элементы в разные структурные компоненты. Унифицирована структура правовой компетентности как совокупности когнитивного (правовые знания, умения и навыки их получать, конструктивно использовать, проводить логические интеллектуальные операции и др.), деятельностно-процесуального (умения использовать правовые знания для выполнения практических заданий, решения проблем в правовом поле; реализовать предписания права для эффективного взаимодействия между субъектами обучения и общественной жизни) и ценностно-мотивационного или аксиологического (правовые ценностные ориентации, ценностно-эмоциональное отношение к государственно-правовым явлениям, мотивация правового поведения) компонентов.

Ключевые слова: правовая компетентность, правовая предметная компетентность, когнитивный, деятельностно-процесуальный, ценностно-мотивационный компоненты.

L. RIABOVOL

lilya.ryabovol@mail.ru

Doctor of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor,

Kirovohrad V.Vynnychenko State Pedagogical University

LEGAL AWARENESS OF YOUNGSTERS AS SUBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH

The article gives an overview of approaches by ukrainian scientists on legal awareness as the effective rate of training of law students of secondary schools and graduates not majoring in law. The results of the study demonstrate that native scholars consider legal education as a combination of systemic knowledge about law and legislation, skills to use it in familiar and non-familiar situations, to choose appropriate behavior and be ruled by the principles of law, respect for human rights, etc., however, they integrate these elements in different structural components. The paper defines legal awareness as a set of cognitive (legal knowledge, abilities and skills to obtain and use it, to think critically and logically), action-operational (the ability to use legal knowledge to carry out practical tasks, solve problems in the legal field; implement the provisions of law for the effective interaction between the subjects of study and social life), value-motivational or axiological (legal values, values and emotional attitude to the state and legal phenomena, motivation of lawful behavior) components.

Keywords: legal awareness; legal education; cognitive, action-operational, value-motivational components.

Сучасна освіта спрямовується на формування і розвиток у тих, хто навчається, освітніх компетентностей. Це має відбуватися на всіх рівнях та в усіх галузях освіти і пояснюється тим,

що українське суспільство потребує компетентних фахівців у відповідних сферах діяльності. Реалізація Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти вимагає впровадження в освітню практику компетентного підходу, що означає спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності [2, с. 4], та передбачає опис очікуваних результатів навчання у показниках (індикаторах) компетентностей та критеріїв оцінювання досягнутих результатів як складників сформованої компетентності.

Стандарти вищої освіти як сукупність вимог до змісту і результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ) і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності, крім інших вимог до освітньої програми (обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності), згідно з частинами 1, 2, 3 статті 10 Закону України «Про вищу освіту», повинні вмішувати й перелік компетентностей випускника [3].

В умовах розбудови громадянського суспільства і правової держави в Україні актуальною для кожної людини і громадянина, незалежно від набутої освіти, є правова компетентність. Реалізація безперервної правової освіти, проголошеної Програмою правової освіти населення [8], втілення системності й наступності правової освіти з урахуванням вимоги її компетентісної орієнтації потребує уніфікації структури правової компетентності на різних рівнях освіти та для різних спеціальностей. Це дозволить чітко описати відповідні вимоги до знань, вмінь, навичок, ставлень тих, хто навчається, та поступово ускладнювати їх, враховуючи специфіку діяльності (навчальної, професійної).

Проблематика компетентного підходу в освіті викликає науковий інтерес вітчизняних фахівців. Його методологію розробляли Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубачева та ін. Теорію і практику компетентного підходу у навчанні предметів освітньої галузі «Суспільствознавство» у ЗОШ вивчали Т. Смагіна [15], І. Смагін [13], Г. Фрейман [] та ін., у навчанні правознавства – С. Нетьосов [5], О. Пишко [7], Т. Ремех [9, 10], Л. Рябовол [11], О. Святокум [12] та ін. Предметом наукового дослідження були питання формування правової компетентності у здобувачів вищої освіти різних спеціальностей. Сутність і структуру правової компетентності студентів економічної спеціальності та методику її формування розробляла А. Будас [1]. Особливості формування правової компетентності майбутніх інженерів вивчала І. Огороднійчук [6], майбутніх соціальних педагогів – Я. Кічук [4] та ін. Загалом проблематика правової компетентності є достатньо розробленою, разом з тим у працях перелічених вище та інших науковців пропонуються дещо різні підходи до її структурування, що й зумовило мету нашої статті.

Мета статті – провести огляд підходів українських учених до структури правової предметної компетентності як результату навчання правознавства в ЗОШ, наукових поглядів щодо будови правової компетентності у здобувачів вищої не юридичної освіти (правова компетентність як результат набуття юридичної освіти є предметом окремого дослідження), узагальнити їх та запропонувати авторський підхід до структурування цього освітньо-правового феномена як такого, що має стати освітньою і правовою реальністю й відігравати конкретне практично-прикладне значення в житті кожної особи, котра має певний рівень освіти, кожної людини як свідомого громадянина й фахівця у певній сфері діяльності.

Одним з перших в Україні проблематику правової компетентності як результату навчання правознавства у ЗОШ почав розробляти С. Нетьосов. У своєму дисертаційному дослідженні він визначив такі складові правової компетентності учнів:

- аксіологічна (формування розуміння та ставлення до закону й права як до загальнолюдських моральних цінностей);
- логічна (вміння учнів аналізувати діяння на основі закону);
- юридично-мовленнєва (вміння будувати усні й письмові висловлювання щодо правових питань);
- інформаційна (вміння самостійно використовувати джерела правової інформації);

- практико-орієнтована (вміння застосовувати правові знання, уміння та навички у навчальних і життєвих ситуаціях) [5, с. 11].

Досліджуючи формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства, Т. Смагіна виокремила в її структурі когнітивний (певна сукупність громадянознавчих знань, наприклад, про права і свободи людини та механізми їхнього захисту, принципи демократії та місцевого самоврядування, способи взаємодії у соціумі), діяльнісно-процесуальний (сукупність вербальних, пізнавальних, комунікативних, соціальних та інших умінь і навичок, що створюють можливість для ефективного функціонування і самореалізації людини в соціумі та демократичній державі) і ціннісний (ціннісні орієнтації, а саме: гідність людини, повага до її прав і свобод, норм і правил демократії, законів держави тощо, які визначають цільові установки, оцінки та вчинки особистості) компоненти [15, с. 7].

Конструюючи правову компетентність, вона вважала, що про сформованість предметної компетентності можна говорити за здатністю особистості здійснювати практичну діяльність, яка вимагає наявності понятійної системи, відповідного мислення, вмінь, навичок, ставлень, що дозволяють оперативно вирішувати нагальні проблеми. Опираючись на думку О. Пометун про те, що предметні компетентності відображають особливості змісту і способів пізнання відповідної науки, Т. Смагіна визначила такі складові правової компетентності: мовленнєву, інформаційну, логічну, просторову, аксіологічну, соціокультурну, діяльнісну [14, с. 72].

Аналіз наведених вище наукових поглядів Т. Смагіної виявив невідповідність між структурами ключової громадянської компетентності та правової, що, разом з іншими предметними компетентностями, має забезпечувати її формування. На нашу думку, вони повинні корелювати, компоненти предметних мають сприяти формуванню й розвитку відповідних складників ключової компетентності учнів.

Досліджуючи питання наступності у навчанні прав людини учнів початкової та основної школи, О. Святокум визначила, що освітнім результатом такого навчання має стати компетентність у сфері прав людини та громадянина України, яку, вважаємо, можливо розглядати як спеціальнокурсову компетентність, що сприяє формуванню предметної правової компетентності. Науковець визначила компетентність у сфері прав людини та громадянина України як складне психологічне утворення особистості, що передбачає: наявність в учня знань, умінь і навичок стосовно прав людини та механізмів забезпечення їхнього захисту, а також застосування в повсякденному житті; формування в нього цінностей та зміцнення світоглядних підходів і моделей поведінки, які орієнтовані на дотримання прав людини; набуття досвіду й здатності діяти в інтересах та згідно з вимогами прав і свобод людини.

Відповідно в її структурі вона виокремила такі складники:

- когнітивний (знання та розуміння основних понять, категорій, термінів, принципів міжнародного та національного законодавства щодо прав людини і громадянина України; знання про положення, основні документи міжнародного та національного законодавства, в яких закріплено права людини і громадянина України, правила спілкування з однолітками та дорослими й норми поведінки у різних ситуаціях, необхідність дотримання прав людини та виконання обов'язків, процеси ухвалення суспільних рішень і форми участі громадян у житті громади);

- діяльнісно-процесуальний (уміння застосовувати знання з прав людини та соціальні навички; взаємодіяти з вчителями, адміністрацією школи, дорослими членами місцевої громади; ефективно спілкуватися, розпізнавати стереотипи, реалізовувати та відстоювати свої права й інтереси в життєвих ситуаціях; свідомо обирати способи дії та поведінки й діяти відповідально; брати участь в діяльності учнівського самоврядування, волонтерській діяльності в громаді, реалізувати демократичні процедури ухвалення рішень; залучатися до колективної діяльності (співпраці в команді, соціальному проекті), оцінювати її результати; критично сприймати інформацію, досліджувати та застосовувати її; формулювати, висловлювати та аргументувати власну позицію; брати участь у дискусіях);

- ціннісний (позитивне ставлення до прав людини і громадянина, відповідні ціннісні орієнтації та установки; прояви в поведінці учнів відчуття власної гідності, шанування прав людини та свободи особистості, повага до закону; свідоме ставлення до обов'язків і відповідальність за власні вчинки й поведінку; повага до людської гідності та прав інших; прагнення до справедливості, рівноправ'я; розуміння світу як багатоманітного; толерантність) [12, с. 9–11].

Т. Ремех структуру правової предметної компетентності учнів визначила як сукупність когнітивної, практичної, поведінкової та аксіологічної складових.

Когнітивна вміщує такі вміння учня: визначати і застосовувати поняття юридичної науки, уявлення про право, закон, правову норму, галузі права, права людини, основи демократії; опрацьовувати окремі положення нормативно-правових актів, пояснювати зміст та шляхи застосування юридичного документа, правової норми; здобувати, систематизувати правову інформацію з різних джерел та оцінювати її, використовувати довідкову літературу, інтернет тощо для самостійного пошуку правової інформації; подавати набуті правові знання в різних формах (усній, письмовій, графічній, електронній тощо).

Практична охоплює такі вміння учнів: творчо і критично мислити, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати на правовому матеріалі, аргументувати думку, визначати й обирати альтернативні рішення в правових ситуаціях, оцінювати факти та діяння осіб з погляду права й закону; аналізувати та пропонувати вирішення правових ситуацій у навчанні та житті; спілкуватися, дискутувати з правових питань, вирішувати проблеми, пов'язані із застосуванням правових знань; складати заяви й інші правові документи.

Поведінкова передбачає, що учень: здійснює й пояснює вибір моделі поведінки в життєвих ситуаціях, орієнтуючись на норми права; поводить себе правомірно; реалізовує та захищає свої права і права інших у ситуації конфлікту, спираючись на правові знання, свідомо обирає моделі правомірної поведінки; застосовує правові знання, уміння й навички в громадській діяльності, бажає та здатен брати участь у суспільному та громадському житті, свідомо ставиться до обов'язків і виявляє відповідальність за власні вчинки й поведінку. Враховуючи, що прояви поведінкової складової не можна відстежити в урочний час, науковець інтегрувала її з практичною в єдину діяльнісну.

Наявність аксіологічної складової у структурі правової компетентності, вважає Т. Ремех, означає, що учень позитивно ставиться до громадських дій та ініціатив і верховенства права, шанує права людини та свободи особистості [10, с. 81–83].

В іншій своїй праці [9] до структури правової компетентності Т. Ремех зарахувала такі складові:

- інформаційна – вміння учня працювати із джерелами права і юридичними документами, користуватися підручником, довідковою, енциклопедичною, літературою, інтернетом тощо для пошуку правової інформації; здатність аналізувати й систематизувати інформацію правового змісту, складаючи плани, тези, таблиці, схеми, користуватися зразками юридичних документів;

- логічна – вміння учня визначати і застосовувати правові поняття, терміни, категорії для аналізу й пояснення правових явищ, процесів, подій державно-правової дійсності; здатність визначати причинно-наслідкові зв'язки, сутність і значення правових явищ, процесів і подій, суть і форми зв'язків особи й суспільства, суспільства та держави, держави й особи; уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати й узагальнювати інформацію правового змісту;

- аксіологічна – вміння учня формулювати емоційно-ціннісне ставлення до права як суспільного явища, що задовольняє інтереси й потреби суспільства, окреслює бажані ідейно-ціннісні налаштування; висловлювати оцінні судження, оперуючи такими категоріями, як справедливість, право, демократія, свобода, права людини на основі здобутих знань та з урахуванням загальнолюдських і національних цінностей, власної системи цінностей; уміння формулювати обґрунтовану думку щодо суспільних проблем, пов'язаних із правом;

- практично-поведінкова – вміння учня представляти правові теоретичні знання в різних формах (усній, письмовій, графічній тощо), використовувати їх для виконання практичних завдань, аналізу й вирішення правових завдань і ситуацій, обирати альтернативні підходи та рішення; здійснювати й пояснювати вибір моделі поведінки в повсякденних життєвих ситуаціях на підставі норм права й положень законодавства, реалізувати їх у різних видах правовідносин; визначати, в яких ситуаціях потрібно звертатися за правовою допомогою до правника; усвідомлювати відповідальність за власну поведінку.

На нашу думку, такий підхід, як і підхід С. Нетьосова і Т. Смагіної щодо структурування правової предметної компетентності, надмірно деталізує її структуру й водночас дещо ускладнює розуміння її сутності. Крім того, одні й ті ж вміння учня вміщені в різні складники

компетентності, наприклад, вміння аналізувати й систематизувати інформацію правового змісту, згідно з твердженням Т. Ремех, охоплені обсягом як інформаційної, так і логічної складових.

Структуруючи суспільствознавчі предметно-курсів компетентності, однією з яких є правова, І. Смагін стверджує, що складовими суспільствознавчої компетентності є: знання, уміння, навички, мотиви, інтереси, набутий ціннісний досвід, й висловив припущення, що їх можливо згрупувати у такі три структурних блоки: когнітивний, операційно-діяльнісний та мотиваційно-ціннісний [13, с. 41].

О. Пишко визначила правову предметну компетентність учня як інтегровану характеристику особистості, що має такі компоненти: когнітивний – правові знання та уявлення про право; діяльнісно-процесуальний – правові вміння (формулювати правові поняття й оперувати ними; аналізувати нормативно-правові акти; вирішувати правові ситуації та завдання; складати юридичні документи) й позитивний соціально-правовий досвід у правовій сфері; аксіологічний – визначення суб'єктивної значущості права і закону [7, с. 8].

Під правовою компетентністю студента економічної спеціальності А. Будас розуміє сукупність якостей, що відображають ступінь кваліфікації фахівця-економіста, рівень його правових знань, умінь, навичок, усвідомлене сприйняття соціально-правового досвіду та здатність до їх ефективної реалізації в своїй практичній діяльності у сфері господарювання. Як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності правова компетентність формується на основі оволодіння студентом змістовною, мотиваційною та процесуальною складовими. На цій підставі в структурі правової компетентності науковець виокремила когнітивний (пізнавальний), ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-процесуальний компоненти [1, с. 13].

Правова компетентність майбутнього інженера, вважає І. Огороднічук, – це система професійно-правових знань чинного законодавства; усвідомлення сутності права та механізмів його дії; вміння мислити правовими категоріями; доречно використовувати набуті правові знання у професійній діяльності, досягати ефективного результату нормативно-правовим способом. Науковець виокремлює у ній такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний. Критеріями їх сформованості визначено: настанову на дотримання законності й правомірності у майбутній професійній діяльності й громадянському житті (наявність мотивації професійної діяльності та правової поведінки); сукупність науково-теоретичних і практичних правових знань (знання правознавства та вміння їх застосовувати у професійній діяльності); вміння і навички використання правових знань у професійній практиці (приймати відповідальні рішення, вирішувати виробничі конфліктні ситуації) [6, с. 16]. Вивчення цих критеріїв дає підстави стверджувати, що змістовий компонент у розумінні І. Огороднічук є когнітивним компонентом у розумінні інших дослідників цього питання.

Структурно-компонентний склад правової компетентності майбутнього соціального педагога Я. Кічук розглянув як взаємозв'язок мотиваційного, когнітивного, аксіологічного та діяльнісно-творчого компонентів [4, с. 14].

Як бачимо, у дослідженнях структури правової компетентності – результативного показника набуття як загальної середньої, так і вищої освіти – існує певна тенденція. Вітчизняні вчені розглядають правову компетентність як єдність правових знань, що відображають правову дійсність, емоційно-ціннісне ставлення особистості до правових явищ, навичок та умінь застосовувати отримані знання на практиці, загалом як здатність людини ефективно вирішувати проблеми, що виникають в житті, правовими способами.

Моделюючи правову компетентність, ми враховували вже вироблені у вітчизняній педагогіці підходи до визначення її структури, а також те, що правова компетентність має відображати особливості змісту і способів пізнання юридичної науки. Описуючи правову компетентність як результат навчання на рівнях загальної середньої та вищої освіти, необхідно орієнтуватися на Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти і Стандарти вищої освіти. В умовах, коли останні перебувають у стані розробки, ми відштовхувались від змісту категорій, які використано в Державному стандарті для опису державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учня.

Наразі структуру правової компетентності ми інтерпретували так:

- категорії «знає, розуміє, пояснює, аналізує» відображають її когнітивний компонент – сукупність правових знань; вміння та навички їх здобувати, вільно, конструктивно і творчо використовувати, проводити логічні інтелектуальні операції, критично мислити; логічні й

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

мовленнєві вміння щодо отримання, використання і поширення (оприлюднення) правових знань на рівні викладу, пояснення, обґрунтування в різних формах. Обсяг знань має бути необхідним і достатнім, аби дозволяти компетентній особі адекватно реагувати на ситуації в правовому контексті, бути мотивованим, діяти згідно з нормами чинного законодавства. Правові знання та інтелектуальні вміння, незважаючи на їх важливість, є не самоціллю навчання правознавства, а основою для формування практичних умінь і навичок та ставлень;

- категорії «уміє», «застосовує», «регулює» відображають її діяльнісно-процесуальний компонент – вміння використовувати правові знання та логічні й мовленнєві вміння для виконання практичних завдань, вирішення проблем у правовому полі; реалізувати приписи права для ефективної взаємодії між суб'єктами навчання й суспільного життя, адже найбільш повне розкриття здібностей людини відбувається в суспільно значущій діяльності;

- категорії «виявляє ставлення» і «оцінює» – ціннісно-мотиваційний (аксіологічний), який охоплює правові ціннісні орієнтації, сформовані на основі гуманістичної системи цінностей; ціннісно-емоційне ставлення до державно-правових явищ; мотивація правомірної поведінки. Все це дозволяє особистості оцінювати та з цих позицій вирішувати проблеми у правовому полі [11, с. 29–33].

Отже, у результаті проведеного дослідження встановлено, що українські вчені розглядають правову компетентність як сукупність систематизованих знань про право та законодавство, умінь їх використовувати у типових і нестандартних ситуаціях, обирати адекватні моделі поведінки, керуватися в своєму житті та діяльності принципами законності, поваги до прав і свобод людини тощо. Водночас, вони інтегрують ці елементи у різні структурні компоненти.

Описуючи правову компетентність як результат навчання на рівнях загальної середньої та вищої освіти, ми виокремлюємо в ній: когнітивний, діяльнісно-процесуальний та ціннісно-мотиваційний (аксіологічний) компоненти. У системних взаємозв'язках вони забезпечують здатність особистості діяти на основі здобутих знань у правовому полі, реалізувати активну правомірну поведінку.

Проблематика правової компетентності потребує подальшої розробки. Перспективними в цьому напрямку є визначення обсягу і змісту компонентів правової компетентності та критеріїв визначення їх сформованості за результатами набуття вищої освіти, зокрема юридичної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будас А. П. Методика навчання правознавства студентів економічної спеціальності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. П. Будас. – К., 2012. – 21 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Офіційний вісник України. – 2012. – № 11.
3. Закон України «Про вищу освіту» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Я. В. Кічук. – Одеса, 2010. – 35 с.
5. Нетьосов С. І. Навчання дев'ятикласників основ правознавства з використанням ІКТ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. І. Нетьосов. – К., 2009. – 21 с.
6. Огороднійчук І. А. Формування правової компетентності майбутніх інженерів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. А. Огороднійчук. – Одеса, 2012. – 16 с.
7. Пишко О. Л. Компетентісно орієнтована методика навчання правознавства учнів дев'ятих класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Л. Пишко. – К., 2015. – 20 с.
8. Про Програму правової освіти населення України: Постанова Кабінету Міністрів України від 25 травня 1995 р. № 366. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/366-95-п>.
9. Ремех Т. О. Компоненти і прояви правової предметної компетентності учня / Т. О. Ремех // Народна освіта: електронне наукове фахове видання. – 2015. – № 3 (27). [Електронний ресурс]– Режим доступу: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3630.
10. Ремех Т. О. Методичні засади навчання правознавства в процесі допрофільної підготовки школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. О. Ремех. – К., 2012. – 269 с.
11. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. Т. Рябовол. – К., 2015. – 600 с.

12. Святокум О. Є. Наступність у навчанні прав людини учнів початкової і основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Є. Святокум. – К., 2009. – 18 с.
13. Смагін І. І. Суспільствознавча компетентність учнів: поняття, зміст, структура / І. І. Смагін // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Серія: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 4 (76). – С. 39–44.
14. Смагіна Т. М. Конструювання предметних компетентностей суспільствознавчих навчальних предметів у шкільному навчанні / Т. М. Смагіна // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 54. – С. 71–73.
15. Смагіна Т. М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. М. Смагіна. – К., 2007. – 15 с.

REFERENCES

1. Budas A. P. Metodyka navchannya pravoznavstva studentiv ekonomichnoyi spetsial'nosti: avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 [Methods of teaching law students of economic specialties: author. dis. on competition sciences. degree candidate. 13.00.02] / A. P. Budas. – K., 2012. – 21 s.
2. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity [State standard of basic and secondary education]: zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. # 1392 // Ofitsiynyy visnyk Ukrainy. – 2012. – # 11.
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»] za stanom na 18.02.2016 r. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Kichuk Ya. V. Teoretychni i metodychni zasady formuvannya pravovoyi kompetentnosti maybutn'oho sotsial'noho pedahoha v umovakh universytet-s'koyi pedahohichnoyi osvity: avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня dokt. пед. наук: 13.00.04 [Theoretical and methodological principles of formation of legal competence of the future social teacher in the conditions of university teacher education: author. dis. on competition sciences. doctor degree. 13.00.04] / Ya. V. Kichuk. – Odesa, 2010. – 35 s.
5. Net'osov S. I. Navchannya dev'yatyklasnykh osnov pravoznavstva z vykorystanniam IKT: avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 [Learning the basics ninth-law using ICT: author. dis. on competition sciences. degree candidate. ped. sciences specials. 13.00.02] / S. I. Net'osov. – K., 2009. – 21 s.
6. Ohorodniychuk I. A. Formuvannya pravovoyi kompetentnosti maybutnikh inzheneriv: avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 [Formation of legal competence of engineers: author. dis. on competition sciences. degree candidate. ped. sciences specials. 13.00.04] / I. A. Ohorodniychuk. – Odesa, 2012. – 16 s.
7. Pyshko O. L. Kompetentnisno oriyentovana metodyka navchannya pravoznavstva uchniv dev'yatykh klasiv: avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 [A competency-oriented methods of teaching law students ninth grade: author. dis. on competition sciences. degree candidate. ped. sciences specials. 13.00.02] / O. L. Pyshko. – Kyiv, 2015. – 20 s.
8. Pro Prohramu pravovoyi osvity naselennya Ukrainy [On the program of legal education of the population of Ukraine]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25 travnya 1995 r. # 366 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/366-95-p>.
9. Remekh T.O. Komponenty i proyavy pravovoyi predmetnoyi kompetentnosti uchnya [Components and manifestations legal competence of the subject student] / T.O. Remekh. [Elektronnyy resurs] Narodna osvita: [Elektronne naukovye fakhove vydannya]. – 2015. – # 3 (27). – Rezhym dostupu: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3630.
10. Remekh T. O. Metodychni zasady navchannya pravoznavstva v protsesi doprofil'noyi pidhotovky shkol'yariv: dys. ... kandydata пед. наук: 13.00.02 [Methodical principles of law teaching in the pre profile training of students: dis. ... candidate пед. sciences: 13.00.02] / T. O. Remekh. – K., 2012. – 269 s.
11. Ryabovol L. T. Systema navchannya pravoznavstva uchniv osnovnoyi i starshoyi shkoly: dys. ... doktora пед. наук: 13.00.02 [The system of training of law students of primary and high school: dis. ... dr. пед. sciences: 13.00.02] / L. T. Ryabovol. – Kyiv, 2015. – 600 s.
12. Svyatokum O.Ye. Nastupnist' u navchanni prav lyudyny uchniv pochatkovoyi i osnovnoyi shkoly: avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 [Continuity in teaching elementary human rights and basic school: author. dis. on competition sciences. degree candidate. ped. sciences specials. 13.00.02] / O. Ye. Svyatokum. – Kyiv, 2009. – 18 s.
13. Smahina T. M. Konstruyuvannya predmetnykh kompetentnostey suspil'stoznavchykh navchal'nykh predmetiv u shkil'nomu navchanni [Construction of subject competence social science subjects in school education] / T. M. Smahina // Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu. – Zhytomyr, 2010. – Vyp. 54. – S. 71–73.
14. Smahina T. M. Formuvannya hromadyans'koyi kompetentnosti uchniv u protsesi navchannya pravoznavstva: avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 [Development of civic competencies of students in teaching jurisprudence: author. dis. on competition sciences. degree candidate. ped. sciences specials. 13.00.02] / T. M. Smahina. – K., 2007. – 15 s.

15. Smahin I. I. *Suspil'stoznavcha kompetentnist' uchniv: ponyattya, zmist, struktura* [Social science students competence: concept, content, structure] / I. I. Smahin // *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu im. Ivana Franka*. – Zhytomyr, 2014. – Vyp. 4 (76). – S. 39–44.

УДК 378.011.3-051:78]:7.071.2

Т. Д. ПУХАЛЬСЬКИЙ

taraspuhalskiy@gmail.com

асистент,

Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

Виокремлено та конкретизовано засоби диригентсько-хорових дисциплін, реалізація яких сприяє ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя музики. З урахуванням навчальної та виховної складових процесу формування професійної компетентності класифіковано засоби диригентсько-хорових дисциплін: інтеграції знань і вмінь, розвитку організаційно-педагогічних вмінь, розвитку комунікативних вмінь, реалізації індивідуального підходу, розвитку виконавської майстерності, виховного впливу, творчої самореалізації. Встановлено, що ефективне застосування цих засобів у процесі формування професійної компетентності учителів музики можливе за умови організації системи тісних взаємозв'язків диригентсько-хорових дисциплін (хорознавства, хорового диригування, хорового аранжування, хорового класу й практикуму роботи з хором).

Ключові слова: диригентсько-хорові дисципліни, професійна компетентність, учитель музики, професійна підготовка, хорове диригування.

Т. Д. ПУХАЛЬСЬКИЙ

taraspuhalskiy@gmail.com

асистент,

Каменец-Подольський національний університет ім. І. Огієнка

СРЕДСТВА ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Выделены и конкретизированы средства дирижерско-хоровых дисциплин, реализация которых способствует эффективности профессиональной подготовки будущего учителя музыки. С учетом учебной и воспитательной составляющих процесса формирования профессиональной компетентности классифицированы средства дирижерско-хоровых дисциплин: интеграции знаний и умений, развития организационно-педагогических умений, развития коммуникативных умений, реализации индивидуального подхода, развития исполнительского мастерства, воспитательного воздействия, творческой самореализации. Установлено, что эффективное применение этих средств в процессе формирования профессиональной компетентности учителей музыки возможно при условии организации системы тесных взаимосвязей дирижерско-хоровых дисциплин (хороведения, хорового дирижирования, хоровой аранжировки, хорового класса и практикума работы с хором).

Ключевые слова: дирижерско-хоровые дисциплины, профессиональная компетентность, учитель музыки, профессиональная подготовка, хоровое дирижирование.

Т. PUKHALSKYI

taraspuhalskiy@gmail.com

Assistant,

THE MEANS OF FORMATION OF MUSIC TEACHER PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING OF CONDUCTING AND CHORAL DISCIPLINES

The article deals with the means of conducting and choral disciplines, which help the efficiency of training of future music teachers. Taking into consideration training and educational components of formation process of professional competence, the means of conducting and choral disciplines are classified as knowledge and skills integration, the organizational and pedagogical skills development, the communicative skills development, the realization of individual approach, the performing skills development, the educational influence and creative self- efficacy. It was established that the effective implementation of these means in the formation of music teachers' professional competence is possible in close cooperation of choral disciplines (choir disciplines, choral conducting, choral arrangements, choral class and practical work with the choir) is organized.

Keywords: *conducting and choral disciplines, professional competence, music teacher, professional training, choral conducting.*

Практика підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах (ВНЗ) в контексті реформування вищої освіти в Україні потребує дієвої та ефективної модернізації освітнього процесу, інтеграції інноваційних методик і технологій. Головна мета модернізації освітньої системи – підвищення професійного рівня майбутніх фахівців та прагнення максимально задовольнити суспільні потреби у висококваліфікованих кадрах.

У контексті зазначеного важливим завданням є відродження національного надбання в галузі хорового мистецтва та його активне використання у вихованні молоді. Для реформування музично-педагогічної освіти необхідна зміна освітніх орієнтирів, спрямована на оволодіння майбутніми учителями музики комплексом диригентсько-хорових знань, вмінь і навичок. З одного боку, це забезпечує формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики необхідними ресурсами, а з іншого – вимагає відповідного наукового та методичного забезпечення навчального процесу. Тому, розглядаючи диригентсько-хорову підготовку як один із основних напрямів формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, ми відзначаємо особливу потребу в розробці ефективних шляхів і методів її формування засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Науково-методичною базою диригентської та вокально-хорової підготовки учителів музики на музично-педагогічних факультетах ВНЗ є творча і педагогічна спадщина українських та зарубіжних педагогів-диригентів і майстрів хорової справи. Вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної думки в диригентсько-хоровій галузі зробили М. М. Канерштейн, М. Ф. Колесса, М. Д. Леонтович, М. А. Малько, В. П. Матюхин, І. К. Розумний та ін. Започатковані ними ідеї продовжують розвиватися в сучасних дослідженнях Л. А. Бірюкової, І. Г. Коваленко, А. В. Козир, А. М. Растригіної, С. В. Світайло, Т. А. Смирнової, З. В. Софроній, Н. Г. Тарарак, І. О. Цуряк, І. В. Шинтяпіної та інших музикознавців, науковий інтерес яких становлять пошуки шляхів оптимізації підготовки майбутніх учителів музики та підвищення рівня їх професійної діяльності засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Проведений нами аналіз спеціальної літератури виявив несистемне використання засобів диригентсько-хорових дисциплін у професійній підготовці вчителя музики, а також відсутність їх чіткої класифікації. Така ситуація зумовила актуальність нашого дослідження.

Мета статті – визначення та конкретизація засобів диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики.

Формування професійної компетентності учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін однаково залежить як від навчальної складової, так і від виховної. За твердженням О. Рудницької, навчання і виховання відрізняються одне від одного змістом якостей, які розвиваються у педагогічному процесі: «У процесі навчання переважає розвиток розумових якостей (логічність і гнучкість мислення, пам'ять, допитливість, ерудиція і т. д.), а у процесі виховання – якостей, котрі пов'язані зі сферою почуттів (трудових, моральних, естетичних, художніх, фізичних)» [2, с. 20]. Процес виховання, як і навчання, дослідниця пов'язує із набуттям знань, які є основою людських норм, цінностей тощо. Відтак виховний бік

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

процесу формування професійної компетентності є не менш важливим, ніж навчальний, тим паче, що більшість професійних якостей учителя-диригента формуються засобами виховання (музичний смак, художнє мислення, любов до музики, захопленість мистецтвом, творчу активність, ставлення до професійної діяльності й ін.).

Виховний потенціал хорового мистецтва неодноразово висвітлений в дослідженнях багатьох науковців (А. Г. Болгарський, С. С. Горбенко, В. Д. Доронюк, Г. М. Падалка, О. Г. Раввінов, О. Я. Ростовський, Л. І. Серганюк, В. Ф. Черкасов, Л. О. Хлебнікова).

Е сфері професійної підготовки учителів музики диригентсько-хорова діяльність володіє багатогранними засобами виховання у них естетичних смаків, духовної культури, гуманності, національної свідомості, патріотизму. В процесі формування професійної компетентності хорове мистецтво як загальнооб'єднавча діяльність здійснює музично-естетичне виховання майбутніх учителів музики засобами багаті тематичної, жанрової та стилістичної палітри навчального матеріалу. Виховання інтересу та любові до хорового мистецтва має вагоме значення у формуванні ціннісних орієнтацій та позитивної мотивації майбутніх вчителів-диригентів на професійну діяльність, що, відповідно, визначає рівень професійних і творчих прагнень, які неодмінно впливають на інтенсивність професійного розвитку.

Проте реальний зміст фахової підготовки учителя музики і в загальнопрофесійному значенні, і у формуванні його окремих ролей – як диригента, хормейстера, виконавця, музикознавця, наставника, художнього керівника, організатора тощо – органічно поєднує навчальні та виховні можливості освіти.

Для формування професійної компетентності майбутніх учителів музики ми виокремили такі засоби диригентсько-хорових дисциплін: інтеграція знань і вмінь; розвиток організаційно-педагогічних вмінь; розвиток комунікативних вмінь; реалізація індивідуального підходу; розвиток виконавської майстерності; виховний вплив; творча самореалізація.

Інтеграція знань, вмінь і навичок широкого кола професійних дисциплін в системі диригентсько-хорової підготовки є головним чинником у формуванні унікального поліаспектного освітнього середовища, якого вимагає специфіка диригентсько-хорової навчальної діяльності майбутніх учителів музики. Інтегративні можливості дисциплін диригентсько-хорового циклу реалізуються через широку систему їх міжпредметних зв'язків як з дисциплінами циклу професійної підготовки, так і з загальними дисциплінами. Досліджуючи міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін, Н. Г. Татарак виділяє два напрями їх реалізації: об'єднання декількох дисциплін в єдиний навчальний курс та посилення координації між дисциплінами шляхом корекції навчальних планів [3, с. 9]. Дослідниця висловлює думку, що інтеграція повинна відбуватися між змістовими компонентами, зокрема знанням (хорознавство), та практичними вміннями і навичками (диригування, вокал, хор тощо).

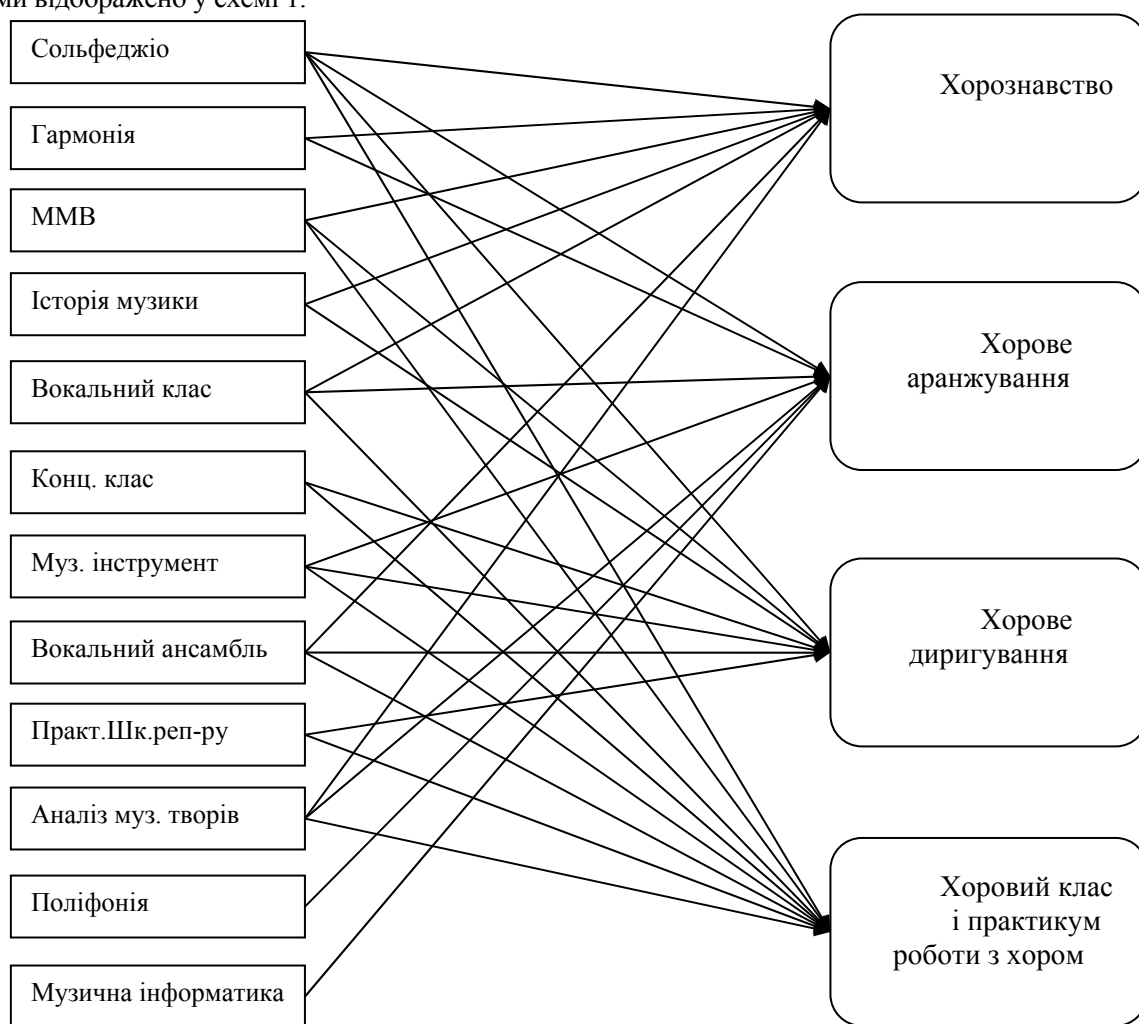
На нашу думку, кожна дисципліна з циклу диригентсько-хорової підготовки інтегративна (наприклад, хорознавство включає історію хорового мистецтва, аналіз хорових творів; хоровий клас – практикум роботи з хором, методику роботи з хором; хорове диригування – гру хорових партитур, хорове сольфеджіо), тому об'єднання навчальних курсів може призвести до ускладнення навчального процесу, поверхневого вивчення навчального матеріалу та недостатньої уваги до засвоєння і вироблення професійно важливих диригентсько-хорових вмінь і навичок. Серед комплексу диригентсько-хорових дисциплін є одна, яка інтегрує більшу частину змісту диригентсько-хорової підготовки та має тісні міжпредметні зв'язки з музично-теоретичними дисциплінами: хорове диригування, яке, крім дисциплін диригентсько-хорового та музично-теоретичного циклів, включає інтеграцію вмінь з постановки голосу та музичного інструмента. Все це робить заняття з хорового диригування специфічним та одним з найбільш складних у диригентсько-хоровій підготовці учителя музики.

Підтверджують нашу думку дослідження А. М. Растригіної, котра надає особливого значення хорошому диригуванню у професійній підготовці учителів музики та висловлює думку, що оволодіння ним неможливе без комплексу міжпредметних зв'язків [2, с. 4]. Тому інтеграцію диригентсько-хорових дисциплін між собою та з іншими дисциплінами ми розглядаємо як засіб утворення системи триваючих процесів реалізації міжпредметних зв'язків, де професійні знання, вміння, навички і досвід вдосконалюються шляхом актуалізації, доповнення, оновлення, закріплення та переосмислення.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Вагомими можливостями диригентсько-хорової підготовки є також інтеграція знань з психолого-педагогічного циклу в практичну роботу з хором. Весь комплекс професійних ресурсів стосовно професійної компетентності учителя музики з точки зору педагогічної діяльності можна реалізувати на хоровому класі в практикумі роботи з хором, відтворюючи ситуації з практичної роботи з шкільним хоровим колективом та моделюючи педагогічні умови диригентсько-хорової діяльності в загальноосвітній школі (ЗОШ).

Глибокі міжпредметні зв'язки диригентсько-хорових дисциплін виявляються через залежність успішності в їх вивченні від рівня знань і вмінь з інших навчальних предметів. Міжпредметні зв'язки навчальних дисциплін циклу професійної підготовки з диригентсько-хоровими відображено у схемі 1.



*Схема 1. Міжпредметні зв'язки
у вивченні диригентсько-хорових дисциплін.*

Ця схема має умовний характер, адже в комплексі диригентсько-хорових дисциплін реалізуються знання і вміння з набагато більшого спектра дисциплін. Так, інтеграція знань з психолого-педагогічних дисциплін у диригентську практику робить великий внесок у розвиток комунікативної компетентності (у становленні його стосунків з хоровим колективом, досягненні сприятливого емоційного клімату, реалізації «суб'єкт – об'єктної» та «суб'єкт – суб'єктної» взаємодії між диригентом та хоровим колективом, організаційної взаємодії тощо), дидактичної компетентності (в ефективній організації навчально-виховного процесу, якісному доборі і використанні методів педагогічного впливу, форм реалізації освітньої мети хорової діяльності), психологічної компетентності (у зваженій професійній діяльності на основі знання

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

психології школярів, їх особливостей, виборі тактик репетиційної роботи тощо) та інших складових професійної компетентності учителя музики з педагогічної точки зору.

Використання знань і вмінь з дисциплін музично-естетичного циклу в диригентсько-хоровій діяльності віддзеркалюються у методичній підготовленості до навчання і виховання засобами хорового мистецтва, обізнаності у сфері розвитку музичних здібностей, методиці естетичного виховання за допомогою ретельного підібраного навчального матеріалу та хорового репертуару, реалізації класичних та інноваційних підходів до організації вокально-хорової діяльності тощо.

На інтегративний характер диригентської та хорової діяльності загалом вказує проведений нами аналіз навчально-методичного забезпечення дисциплін диригентсько-хорового циклу, що дав змогу виокремити суміжні позиції у визначенні мети та деяку тотожність у визначених завданнях цих навчальних курсів. Серед таких завдань можна виділити: формування комплексу знань, вмінь і навичок диригентсько-хорової діяльності; актуалізацію та вдосконалення інтегрованих загальнопрофесійних компетенцій; набуття спеціальних фахових диригентсько-хорових компетенцій, розвиток здібностей учителя музики (педагогічних, музичних і творчих); формування комплексу професійно важливих особистісних якостей; формування та збагачення досвіду диригентсько-хорової діяльності; виховання творчої особистості учителя музики; розвиток мотиваційної сфери щодо професійного самовдосконалення. Зважаючи на цей факт, організація навчального процесу на музично-педагогічних факультетах ВНЗ вимагає комплексного підходу та створення системи взаємодії диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики. Тому вважаємо, що інтеграція знань і вмінь широкого кола навчальних предметів у циклі диригентсько-хорових дисциплін є одним із найважливіших засобів формування професійної компетентності майбутніх учителів музики.

До засобів розвитку організаційно-педагогічних умінь майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки зараховуємо можливість постановки та вирішення завдань організаційного характеру на заняттях з хорознавства і хорового диригування та моделювання педагогічних ситуацій на заняттях з хорового класу й практикуму роботи з хором, а також на педагогічній практиці студентів в ЗОШ під час виконання завдань, пов'язаних із організацією вокально-хорової діяльності школярів. Диригентсько-хорові дисципліни разом з практикою в ЗОШ втілюють не тільки мету формування управлінської складової професійної компетентності майбутніх учителів музики, а й збагачують практичний досвід диригентської діяльності (у ВНЗ – з дорослими колективами, в ЗОШ – з дитячими) у вирішенні організаційних питань хорової творчості і питань керівництва музично-естетичним розвитком засобами хорового мистецтва.

Наступну групу засобів диригентсько-хорових дисциплін становить комплекс дидактичних можливостей з розвитку комунікативних вмінь і навичок майбутніх вчителів музики як складової їх професійної компетентності. Практична робота з хором, з одного боку, передбачає формування та поглиблення досвіду педагогічного спілкування з хоровим колективом (вербального та невербального), з іншого – вдосконалює музично-диригентську мову, яка втілюється за допомогою специфічних диригентських жестів (мануальної техніки диригування), емоційного та волевого впливу на хоровий колектив. Встановлення емоційного контакту між диригентом та хором є головною умовою їх органічного злиття в одне ціле, що є запорукою успішного хорового виконання. Іншою складовою цього процесу є формування у майбутнього вчителя музики емпатії, яка має вагоме значення в його професійній діяльності (диригентській та педагогічній). Отже, враховуючи, що в діяльності учителя-диригента педагогічне спілкування нерозривно пов'язане із диригентською та музичною мовою, об'єктивним буде твердження, що їх ефективний розвиток буде забезпечений саме засобами диригентсько-хорових дисциплін в безпосередній хормейстерській практиці.

Найбільш ефективним методом розвитку професійних здібностей та якостей є широкі можливості використання індивідуального підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Змістовими формами організації навчання у вказаному процесі є лекційні, практичні, лабораторні заняття та самостійна робота. Лекції передбачені в курсах хорознавства та хорового аранжування для формування теоретичних основ диригентсько-хорової діяльності.

Лабораторні заняття передбачені лише в курсі хорового аранжування та покликані формувати творчу активність майбутніх учителів музики під час виконання творчих завдань і творчого експерименту у виборі прийомів і методів роботи з нотним матеріалом. Найбільша частка навчального навантаження, відведеного на цикл диригентсько-хорових дисциплін, припадає на практичні заняття (індивідуальні у викладанні хорового диригування; групові – для інших дисциплін). Групові практичні заняття в диригентсько-хоровому циклі, крім практичного застосування знань і відпрацювання вмінь і навичок, є особливою формою колективної творчості та сприяють комплексному розвитку особистості учителя музики.

Індивідуальний підхід повною мірою реалізується на індивідуальних заняттях з диригування у системі «викладач – студент». Він спрямований на розвиток здібностей (педагогічних, музичних, творчих), професійно важливих особистісних якостей та на формування мотиваційної сфери студента як рушійної сили професійного вдосконалення. Ці заняття не мають і не повинні мати суто теоретичного чи практичного характеру. Кожне заняття з хорового диригування включає і теорію, і практику, і методику, і творчість. Увесь комплекс інтегрованих знань, вмінь і навичок, актуалізованих з інших дисциплін чи здобутих безпосередньо на занятті з диригування, одразу перевіряються та закріплюються на практиці.

Індивідуальна форма навчання в поєднанні з самостійною роботою, передбаченою у вивченні хорового диригування, дає широкі можливості корегувати нерівномірну диригентську підготовку студентів шляхом побудови викладачем індивідуальної стратегії професійного розвитку для кожного студента та підбору індивідуально вірних методів формування його диригентської майстерності, корекції недостатньо розвинених професійних характеристик і використання оптимальних методик їх вдосконалення.

Індивідуальний підхід у вивченні диригентсько-хорових дисциплін може реалізовуватись не тільки на заняттях з хорового диригування. Хорознавство, хорове аранжування та хоровий клас (а також практикум роботи з хором) теж несуть у собі потенціал реалізації індивідуального підходу стосовно особистісно-орієнтованого підбору навчального матеріалу, його відповідності можливостям і особистісним особливостям кожного окремого студента, у визначенні індивідуальних завдань для роботи з хором колективом, виконання творчих завдань тощо. Основною умовою ефективної результативної фахової підготовки вчителя музики, а відтак і умовою формування його професійної компетентності, є створення необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього фахівця.

Реалізація цієї умови полягає в організації комплексної системи взаємодії диригентсько-хорових дисциплін в інтегрованому процесі професійної підготовки учителя музики. Такими інтегральними характеристиками, на нашу думку, володіє практика диригентсько-хорової діяльності, що, як система, може органічно втілюватись у концертно-виконавській діяльності. Проходячи кожен її етап, студенти практично реалізують свої знання з усіх диригентсько-хорових дисциплін. Тому участь у вокально-хорових колективах ми розглядаємо як особливу форму організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Диригентсько-хорові дисципліни є також важливими підвалинами формування виконавської компетентності як однієї з основних складових професійної компетентності учителя музики. Диригентсько-хорова підготовка передбачає формування і розвиток диригентського виконавства, а також поглиблює та вдосконалює виконавські можливості майбутніх учителів музики у вокальному та інструментальному виконавстві через спів хорових партій, гру хорових партитур, концертмейстерську практику в хоровому класі та заняттях з диригування, інтерпретаційну діяльність, через вокальний чи інструментальний супровід творчого процесу хорового аранжування тощо. Також важливим засобом розвитку виконавської майстерності є участь у вокально-хорових колективах.

Досвід концертно-виконавської діяльності віддзеркалює особливий бік професійної компетентності майбутніх учителів музики, його збагачення є важливим завданням циклу диригентсько-хорових дисциплін, реалізація якого відбувається з врахуванням не тільки диригентського виконавства, а й вокального, інструментального та комплексних їх поєднань у концертній діяльності. Отже, в комплексі диригентсько-хорових дисциплін є можливість, радше необхідність задіяти та вдосконалити усі три складові виконавської діяльності учителів музики: диригентську, вокальну та інструментальну.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Щодо створення умов творчої самореалізації майбутніх учителів музики, то головними орієнтирами на заняттях з хорознавства, хорового аранжування, хорового диригування та хорового класу є виховання творчої особистості студентів, оскільки диригентсько-хорові дисципліни охоплюють широкі можливості для досягнення цієї мети. За їх допомогою розвиток творчої складової професійної компетентності учителів музики здійснюється за педагогічним, музичним та дослідницьким напрямками.

Вказані три компоненти творчості майбутнього вчителя-диригента нерозривно пов'язані між собою та присутні в змісті кожної з дисциплін диригентсько-хорового циклу та в професійній діяльності учителів музики загалом. Тому, володіючи унікальним потенціалом ресурсів для формування творчої особистості учителів музики, диригентсько-хорові дисципліни за допомогою різних форм творчої діяльності (індивідуальних, колективних, контрольованих, самостійних тощо), створення творчої атмосфери у початковій діяльності, особистісно орієнтованих технологій розвивають творчу індивідуальність та стійку потребу у реалізації майбутнім учителем музики свого творчого потенціалу.

Отже, визначені нами засоби диригентсько-хорових дисциплін відображають весь спектр їх можливостей у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики, ефективно використання яких можливе за умови тісної взаємодії між такими навчальними курсами, як «Хорознавство», «Хорове диригування», «Хорове аранжування» та «Хоровий клас». Характерною особливістю означених засобів є абсолютна відповідність кожній із дисциплін диригентсько-хорового циклу як в опосередкованому, так і в комплексному застосуванні в професійній підготовці майбутніх учителів музики. Найбільш ефективно використати ці засоби для формування професійної компетентності учителів музики можна в умовах організованої системи тісних взаємозв'язків диригентсько-хорових дисциплін.

У перспективі наших досліджень вбачаємо розробку комплексу навчально-методичних заходів організації такої системи для результативного застосування засобів диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Растрігіна А. М. Формування фахових компетенцій у класі хорового диригування як основа професіоналізму майбутнього педагога-музиканта // Хорове мистецтво України та його подвижники / А. М. Растрігіна // Матеріали другої Міжнародної науково-практичної конференції / Ред.-упор. П. Гушоватий, З. Гнатів. – Дрогобич: ДДПУ ім. І. Франка, 2012. – С. 3–8.
2. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О. П. Рудницька. – К., 2002. – 269 с.
3. Татарак Н. Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Г. Татарак. – Харків, 2008. – 23 с.

REFERENCES

1. Rastryhina A. M. Formuvannya fakhovykh kompetentsiy u klasi khorovoho dyryhuvannya yak osnova profesionalizmu maybutn'oho pedahoha-muzykanta [Formation of professional competence in choral conducting class as the basis of future teacher professional musician]. – Drohobych: DDPU im. I. Franka, 2012. – P. 3–8.
2. Rudnyts'ka O. P. Pedahohika: zahal'na ta mystets'ka [Pedagogy: general and artistic]. – K., 2002. – 269 p.
3. Tatarak N. H. Mizhpredmetni zv'yazky vokal'no-khorovykh dystsyplin u fakhoviy pidhotovtsi maybutn'oho vchytelya muzyky [Intersubject ties vocal and choral disciplines in the professional training of future teachers of music]. – Kharkiv, 2008. – 23 p.

УДК 387.1-057.86:808.5

А. В. КАНИБОЛОЦЬКА

kanibolotska_lyuba@ukr.net

аспірант,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розглянуто проблему формування моделі риторичної компетентності майбутніх викладачів в процесі їх фахової підготовки до професійної діяльності у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Доведено, що модель формування риторичної компетентності майбутніх фахівців передбачає єдність методологічного, технологічного та діагностико-корективного блоків через дотримання педагогічних умов, які сприяють розвитку умінь та здібностей викладачів до риторичної діяльності. Встановлено, що реалізація мети здійснюється визначеними методологічними підходами та трьома послідовними етапами, а дотримання комплексу принципів, методів і форм передбачає високі та достатні рівні сформованості риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ.

Ключові слова: риторична компетентність, педагогічна модель, структурні блоки моделі, викладач ВНЗ.

Л. В. КАНИБОЛОЦКАЯ

kanibolotska_lyuba@ukr.net

аспірант,

Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Рассмотрена проблема формирования риторической компетентности будущих преподавателей в процессе их профессиональной подготовки к профессиональной деятельности в вузах. Доказано, что модель формирования риторической компетентности предполагает единство методологического, технологического и диагностико-коррекционного блоков через соблюдение педагогических условий, способствующих развитию умений и способностей преподавателей к риторической деятельности. Установлено, что реализация цели осуществляется определенными методологическими подходами и тремя последовательными этапами, а соблюдение комплекса принципов, методов и форм предусматривает высокие и достаточные уровни сформованности риторической компетентности будущих преподавателей вузов.

Ключевые слова: риторическая компетентность, педагогическая модель, структурные блоки модели, преподаватель вуза.

L. KANIBOLOTSKA

kanibolotska_lyuba@ukr.net

Postgraduate Student,

National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine

MODEL OF THE RHETORICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE UNIVERSITY TEACHERS

The article is devoted to the formation of the rhetorical competence of future teachers, including grounding and development model of competence specified in the professional training for professional activity at universities. It is proved that the model of rhetorical competence involves the unity of methodological, technological, diagnostic and remedial teaching units through compliance with pedagogical conditions which enhance the development of skills and abilities of teachers to rhetorical activity. It has been set that the goal realization is carried out due to certain methodological approaches and three successive stages; compliance with the set principles, methods and forms provides sufficient and high levels of rhetorical competence of future university teachers.

Keywords: rhetorical competence, pedagogical model, building blocks model, university teachers.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Розвиток мовної освіти в Україні в нинішній період зумовлений новими соціальними завданнями, які визначені перед сучасною вищою школою: формування у майбутнього викладача умінь і навичок якісно та ефективно будувати своє педагогічне спілкування, що необхідне йому у процесі професійної діяльності. Оскільки у державній національній програмі «Освіта» в галузі вищої освіти передбачається підготовка фахівців високого культурного і професійного рівня, то нова концепція освіти і виховання у вищій школі вимагає удосконалення педагогічної діяльності викладачів ВНЗ і досягнення ними професіоналізму. Однак випускники часто відчують труднощі у сфері комунікативної взаємодії, що актуалізує проблему формування риторичної компетентності майбутніх педагогів, адже від рівня сформованості залежить ефективність професійної діяльності. З метою попередження цих труднощів формування риторичної компетентності має стати цілеспрямованим та організованим. Важливими для нашого дослідження в зв'язку з цим є проблематика створення педагогічної моделі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемі формування професійного мовлення в сучасній педагогіці, мовознавстві, лінгводидактиці присвячено ряд досліджень, серед яких провідне місце займають праці Н. Бабич, О. Волкової, Л. Мацько, С. Єрмоленко, Н. Голуб, Т. Ладиженської, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Зязюна, Г. Сагач та ін. Однак спостереження за навчально-виховним процесом педагогічних ВНЗ засвідчили, що у професійній підготовці майбутнього викладача окреме завдання формування риторичної компетентності не ставиться. Тож перед нами поставлене завдання розробити модель цього процесу.

Мета статті – обґрунтування та розробка авторської структурно-змістової моделі формування риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ.

Сьогодні провідним критерієм підготовленого випускника ВНЗ до професійної діяльності є рівень його фахової компетентності. Під такою компетентністю розуміємо інтегральні характеристики діяльності фахівця, що полягає у володінні фаховими знаннями, уміннями і навичками, професійно значущими особистісними якостями, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій у соціально визнаній діяльності. Недоліки процесу формування риторичної компетентності зумовлюються почасти невмінням викладачів визначити мету і завдання спілкування, підбирати відповідні навчальні матеріали, недотриманням технологічних вимог навчання і виховання, зокрема, в процесі формування риторичної компетентності майбутнього педагогів. Тому, зростає необхідність у розробленні й упровадженні відповідної моделі її формування.

Слід зазначити, що у педагогічній науці моделювання використовується для вирішення певних завдань, основними з яких є: оптимізація структури навчального матеріалу; поліпшення планування навчального процесу; управління пізнавальною діяльністю; управління навчально-виховним процесом; діагностика, прогнозування, проектування навчання.

Як зазначають науковці, метод моделювання передбачає постановку мети, вибір або створення моделі, дослідження на моделі об'єкта пізнання, перенесення знань з моделі на оригінал завдяки суттєвій подібності й несуттєвій відмінності між ними[3, с. 115].

Проаналізувавши наукову літературу та на основі психолого-педагогічної теорії та практики формування професійної компетентності в процесі фахової підготовки педагогічного, нами було розроблено модель формування риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ (рис. 1). Ми намагались, щоб створена нами модель була цілісним, відкритим і динамічним утворенням, мала всі основні властивості системи (цілісність, структурованість, взаємообумовленість і взаємозалежність) і дала можливість забезпечити цілеспрямованість процесу формування риторичної компетентності у системі вищої педагогічної освіти.

Основними складовими нашої моделі є такі блоки: методологічний, технологічний, діагностико-результативний.

До методологічного блоку моделі входить мета, методологічні підходи та принципи формування риторичної компетентності майбутніх викладачів. Він відображає ідеї, теорії, концепції, що є базою, науковими засадами вирішення досліджуваної проблеми. Важливою умовою є визначення мети. П. Лузан, зокрема, відзначає так її необхідність: «У спонукальній підструктурі діяльності є компонент, який неможливо розглядати окремо від потреб та мотиву. Це мета» [4, с. 32]. Соціальні вимоги до особистості викладача спричиняють таку мету дослідження: цілеспрямоване формування риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ у процесі фахової підготовки. Концептуальні ідеї дослідження ґрунтуються на єдності

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

методологічних підходів. Його методологія передбачає організацію оволодіння студентами риторичними знаннями та навичками з урахуванням їх індивідуальних здібностей і нахилів.

Це завдання визначене соціально-економічними змінами в суспільстві і може успішно вирішуватися засобами особистісно зорієнтованого підходу, який передбачає співпрацю і співтворчість педагога та студента, де головною дійовою особою навчального процесу є саме студент. У цьому разі завдання педагога полягає в пізнанні студента як особистості, розкритті та розвитку його індивідуальних здібностей, передусім розвитку риторичних здібностей. Для реалізації цього підходу необхідно: сприяти зацікавленості кожного студента; зміст освіти, її засоби та методи організації навчання повинні бути такими, щоб студент мав змогу вибирати предметний матеріал, його вид і форму; стимулювати до висловлювання, використання різних способів вирішення завдань.

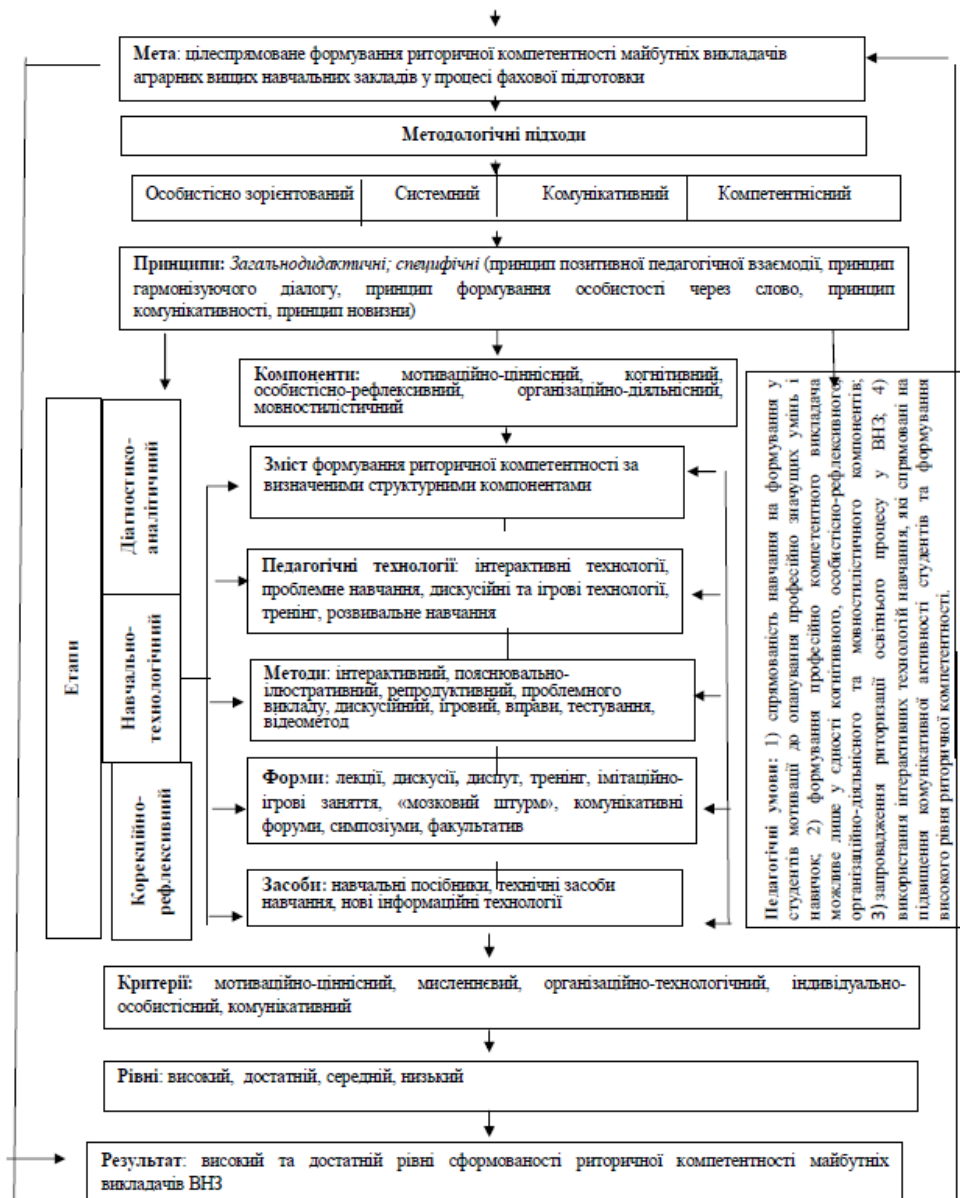


Рис. 1. Модель формування риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ

У реалізації особистісно зорієнтованого навчання значна роль відведена педагогічному спілкуванню суб'єктів навчального процесу у вищій школі. Воно створює умови для розвитку навчально-професійної мотивації, надає навчання характеру співпраці, забезпечує досягнення мети та завдань навчання, сприяє розвитку студентів і підвищенню професійно-педагогічного потенціалу викладачів [2, с. 70].

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Системний підхід дозволяє визначити перспективи навчання, його основні компоненти з урахуванням тенденцій суспільного розвитку, потреби і можливості суб'єктів навчання, формування людини як громадянина, особистості творчого викладача. Цей підхід дає викладачеві змогу викладати свій предмет в нерозривному зв'язку з іншими фаховими дисциплінами, визначати пріоритетні напрямки викладання, структурувати навчальні завдання. Згідно з ним формування риторичної компетентності досліджується як цілісна система, основними компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми навчання, яким властиві внутрішні зв'язки. Зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи навчання. Нагадаємо, що до загальних характеристик системи відносять [7, с. 49]: цілісність, структурність, функціональність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізацію. Отже, система дозволяє визначити стратегію дослідження проблеми формування риторичної компетентності майбутніх викладачів.

Комунікативний підхід передбачає педагогічну взаємодію, активізацію навчально-пізнавальної роботи студентів засобами комунікативної діяльності. Необхідно, щоб у результаті навчання відбувалися зміни, які визначаються набутим життєвим досвідом, засвоєними знаннями у навчальному процесі, характером його діяльності, рівнем пізнавальних інтересів, готовністю до самоосвіти. Такий підхід забезпечує високу мотивацію в навчанні, відкриває можливості для самореалізації, міжособистісного спілкування, створює сприятливі умови для продуктивної навчальної діяльності студентів. Комунікативний підхід до навчання, як зазначає М. Пентилюк, передбачає врахування: 1) потреби у спілкуванні; 2) мотивів активізації спілкування; 3) обставин, за яких здійснюються комунікація [5, с. 8].

Спираючись на основні положення компетентнісного підходу, в процесі підготовки майбутніх викладачів можна вирішувати важливі проблеми педагогічної освіти – запобігти слабкій практичній підготовці викладачів. Формування компетентності відбувається шляхом засвоєння під час навчання суми компетенцій, які є комбінацією характеристик і дозволяють забезпечити виконання професійних обов'язків на високому рівні. На компетентнісний підхід варто звернути особливу увагу, оскільки він: сприяє оновленню змісту навчання; посилює практичну орієнтацію освіти; орієнтує на по будову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти [1, с. 22].

Таким чином, компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, а і як механізм приведення його у відповідність до сучасних вимог підготовки професійно компетентного педагога з розвинутою риторичною компетентністю.

У нашу модель входять загальнодидактичні та специфічні принципи формування риторичної компетентності майбутніх викладачів. Серед загальнодидактичних ми виокремили такі принципи: науковості; системності; послідовності; наочності; свідомості; активності; доступності; зв'язку навчання з життям.

Принцип науковості вимагає, щоб зміст освіти вищої школи відповідав досягненням науки у певній галузі знань. У контексті формування риторичної компетентності це передбачає, щоб процес навчання був науково дослідженим, включав мету, принципи, підходи, педагогічні умови, компоненти для її формування. За умови виявлення, дослідження, передбачення сутності та значення складових процесу формування риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ можна розраховувати на ефективність педагогічного процесу.

Принцип систематичності й послідовності у формуванні риторичної компетентності означає послідовне, з урахуванням логіки конкретної науки і мисленнєвих можливостей студентів, розгортання змісту знань, формування умінь і навичок на основі наступності і повноти освоєння всіх складників комунікативної діяльності педагога. У навчальних планах системи підготовки майбутніх викладачів ВНЗ необхідно вибудувати навчальні дисципліни так, щоби вони забезпечували педагогічну підготовку майбутніх фахівців на рівні міжпредметних зв'язків.

Одним з основних загальнодидактичних принципів є принцип наочності. Використання наочності у навчанні сприяє поєднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань з практичною діяльністю. У процесі формування риторичної компетентності цей принцип відіграє дуже важливу роль, оскільки є ефективним засобом передачі необхідних знань та передбачає розвиток аналітичного

мислення, вміння досягати образного виявлення різноманітних суспільних проблем, спостерігати за власною комунікативною діяльністю та працювати над її удосконаленням.

Не менш важливим є принцип свідомості і активності, що передбачає насамперед усвідомлення важливості риторичної компетентності та комунікації для ефективної професійної діяльності майбутніх викладачів. Необхідно залучати студентів до активної навчальної діяльності, оскільки це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, а для цього необхідно дотримуватись певних правил: формувати мотиви до навчання; залучати до різних видів самостійної роботи; використовувати раціональні методи і прийоми навчання; змінювати види навчальної діяльності; розвивати впевненість у пізнавальних можливостях.

Важливим є принцип доступності, який передбачає врахування особливостей розвитку студентів, аналізу матеріалу з точки зору їх можливостей і такої організації навчання, щоб вони не відчували перевантажень. В реалізації вказаного принципу необхідно враховувати рівень підготовки, можливості, вікові та індивідуальні особливості, адже формування риторичної компетентності передбачає аналіз великої кількості навчального матеріалу, то потрібно вміти правильно організувати процес передачі знань, щоб він був легким та доступним.

У формуванні риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ значимою є орієнтація на принцип зв'язку навчання з життям, з практикою, оскільки навчання буде успішним і тоді, коли особистість постійно відчуватиме корисність отриманих знань. Тому необхідно використовувати отримані знання на практиці, наводити конкретні приклади, аналізувати і перетворювати навколишню дійсність, виробляти власні погляди, розкривати зв'язок теорії з практикою тощо.

До специфічних відносимо принцип позитивної педагогічної взаємодії (формування риторичної компетентності буде ефективне лише за умов взаємодії педагога з студентами, дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин: педагогічне тло навчання риторичній компетентності – позитивні форми взаємодії: партнерство, співробітництво, співдружність як спільне творче вирішення проблем удосконалення мовленнєвої культури);

- принцип гармонізуючого діалогу (співрозмовник – не пасивний, а активний об'єкт, якому необхідно передати інформацію, на який покликані впливати; ефективне мовне спілкування можливе лише при діалогічній взаємодії учасників мовної ситуації);

- принцип формування особистості через слово (формується завдяки практичному спілкуванню, що виражається через слово; вміння правильно говорити, знання правил комунікації вчать думати, встановлюють цілісність світовідчуття, ведуть до успіху кожного, хто замислюється над роллю та значенням мови у становленні суспільства та власної особистості);

- принцип комунікативності (передбачає комунікативну спрямованість навчального процесу, яка полягає не лише в тому, що переслідується мета навчити здійснювати ефективну комунікацію, а шлях до досягнення цієї мети є власне комунікативною діяльністю. Практичне користування мовою у ситуаціях, максимально наближених до ситуацій реального спілкування, лежить в основі вказаного принципу. Навчаючись згідно з ним, студенти набувають риторичної компетенції – здатності правильно використовувати мову залежно від конкретної ситуації спілкування);

- принцип новизни (новизна в змісті матеріалу, постійна зміна проблем обговорення на заняттях; новизна форм організації навчання, видів, методів і прийомів роботи; новизна мовленнєвих партнерів. Запровадження елементів новизни викликає інтерес до навчання, забезпечує гнучкість і динамічність мовленнєвих умінь і навичок).

До технологічного блоку розробленої нами моделі риторичної компетентності входять складники змістові (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, організаційно-діяльнісний, мовностилістичний компоненти) та операційно-діяльнісні (педагогічні умови, етапи формування, педагогічні технології, методи навчання, форми навчання).

Оскільки риторична компетентність викладача ВНЗ є складним інтегративним утворенням особистості, яке передбачає володіння риторичними знаннями, вміннями та навичками, якостями, що визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної та риторичної діяльності, то формування цієї важливої здатності майбутнього викладача має здійснюватися шляхом реалізації таких педагогічних умов: 1) спрямованість навчання на формування у студентів мотивації до опанування професійно значущих умінь і навичок; 2) формування

професійно компетентного викладача можливе лише у єдності когнітивного, особистісно-рефлексивного, організаційно-діяльнісного та мовностилістичного компонентів; 3) запровадження риторизації освітнього процесу у ВНЗ; 4) використання інтерактивних технологій навчання, які спрямовані на підвищення комунікативної активності студентів та формування високого рівня риторичної компетентності.

Механізм забезпечення вказаних педагогічних умов діє через педагогічні технології (інтерактивні технології, проблемне навчання, дискусійні та ігрові технології, тренінг), які, реалізуються відповідними методами (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, ігровий, дискусійний, вправи, тестування, відеометод), та формами (лекції різних видів, дискусії, диспути, тренінгові заняття, імітаційно-ігрові заняття, комунікативні форуми, симпозіуми, факультативи) організації навчання.

Реалізація мети і завдань формування риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ здійснюється протягом трьох послідовних етапів:

1) діагностико-аналітичного, що передбачає володіння теоретичними знаннями та усвідомлення змісту риторичних умінь, формування мотивації до оволодіння професійно важливими характеристиками, визначення стану сформованості риторичної компетентності у студентів, що виявляється у їх здатності спрямовувати набуті знання для досягнення запланованого результату. Основною формою роботи на цьому етапі є різні види лекцій, використання проблемного методу викладання, створення проблемних ситуацій, постановки запитань дискусійного характеру, включення в лекції заздалегідь підготовлених виступів студентів;

2) навчально-технологічного, що передбачає безпосередньо організацію навчальної діяльності студентів з метою формування у них відповідних умінь, основними формами якої є різні види практичних занять, самостійна робота студентів, вправи на вдосконалення творчого мислення, вдосконалення техніки мовлення та вправи на розвиток професійних вмінь і навичок, риторичних передусім. Для вирішення поставлених завдань можна використовувати тренінги, бесіди, проблемні методи навчання, імітаційно-ігрові методи, дискусії тощо;

3) корекційно-рефлексивного, що спрямований на реалізацію та корекцію сформованих умінь у нестандартних умовах, формування здатностей до рефлексії і постійного самовдосконалення, забезпечує контроль і оцінювання рівня сформованості складників риторичної компетентності, самоконтроль і редагування навчальної поведінки, зокрема мовленнєвої, передбачає самоаналіз студентом навчальної діяльності й набутого рівня власного красномовства. Завдання формування комплексних риторичних умінь на основі набутих знань і навичок шляхом перенесення їх у нові нестандартні навчальні ситуації можуть вирішуватись у процесі риторичного тренінгу, ділових ігор, навчальних дискусій, які моделюють життєві та професійні ситуації, що вимагають застосування набутих умінь.

Діагностико-корегувальний блок відображає процеси оцінювання, аналізу і корекції результатів системного формування риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ як цілісного конструкту п'яти структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, організаційно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного, мовностилістичного) і поєднує певні критерії (мисленнєвий, мотиваційно-ціннісний, організаційно-технологічний, індивідуально-особистісний, комунікативний) з відповідними показниками, що комплексно характеризують чотири рівні сформованості цієї складної інтегративної властивості особистості майбутнього викладача: високий, достатній, середній, низький.

Таким чином, нами обґрунтовано й розроблено модель формування риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ, а саме: розкрито методологічні підходи, проаналізовано загальнодидактичні та специфічні принципи, визначено педагогічні технології, методи та форми навчання, встановлено етапи, за яких здійснюється реалізація мети і завдань формування риторичної компетентності, відповідно до критеріїв виокремлено чотири рівні сформованості цієї компетентності. Визначені блоки взаємообумовлені та взаємозалежні, і реалізуються через дотримання педагогічних умов, що забезпечують ефективність функціонування моделі.

Проведення дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування риторичної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ. Подальше дослідження полягає у розробці методики формування риторичної компетентності майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
2. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
3. Основи науково-педагогічних досліджень: підручник / П. Г. Лузан, С. В. Виговська, І. В. Сопівник. – К.: НАКККіМ, 2014. – 360 с.
4. Лузан П. Г. Просторова модель методів навчання / П. Г. Лузан // Науковий вісник НАУ. – 2003. – № 68. – С. 143–153.
5. Пентиліук М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентиліук // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8–10.
6. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 3-тє вид., перероб. і доп. / М. М. Фіцула. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 232 с.
7. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. – 5-е вид., стереот. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – К.: Знання, 2006. – 307 с.

REFERENCES

1. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy. [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects] – Biblioteka z osvith'oyi polityky / pid ah. red.. O. V. Ovcharuk. – K.: K. I. S., 2004. – 112 s.
2. Kurlyand Z. N. Pedahohika vyshchoyi shkoly: navch. posibnyk [Pedagogy of higher education] / Z. N. Kurlyand, R. I. Khmelyuk, A. V. Semenova. – K.: Znannya, 2007. – 495 s.
3. Osnovy naukovy-pedahohichnykh doslidzhen': pidruchnyk [Basic scientific and educational research] / P. H. Luzan, S. V. Vyhovs'ka, I. V. Sopivnyk – K.: NAKKKiM, 2014. – 360 s.
4. Luzan P. H. Prostorova model' metodiv navchannya [The spatial pattern of teaching methods] / P. H. Luzan // Naukovyy visnyk NAU. – 2003. – № 68. – S. 143–153.
5. Pentylyuk M. I. Naukovi zasady komunikativnoyi spryamovanosti u navchanni ridnoyi movy [Scientific principles of communicative orientation in teaching their native language] / M. I. Pentylyuk // Ukr. mova i literatura v shkoli. – 1999. – № 3. – S. 8–10.
6. Fitsula M. M. Pedahohika: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshcheykh pedahohichnykh zakladiv osvity. – 3-tye vyd., pererob. i dop. [Pedagogy: Textbook for students of higher educational establishments of education] / M. M. Fitsula. – Ternopil': Navchal'na knyha – Bohdan, 2005. – 232 s.
7. Sheyko V. M. Orhanizatsiya ta metodyka naukovy-doslidnyts'koyi diyal'nosti: pidruchnyk [The organization and methods of research activities] / V. M. Sheyko, N. M. Kushnarenko. – 5-e vyd., ster. – K.: Znannya, 2006. – 307 s.

УДК (378+811.111)-057.87

А. А. МИКИТИШИН

mykytyshyna@gmail.com

аспірант,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

**СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ**

Проаналізовано поняття професійної іншомовної комунікативної підготовки та професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх програмістів. Подано різні підходи до інтерпретації цих концепцій в сучасній науковій літературі. Окреслено сутність та виокремлено структурні компоненти професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів-програмістів відповідно до цілей та завдань навчальної програми. Обґрунтовано доцільність обраного підходу до структурування професійної іншомовної комунікативної компетентності. Описано сутність окремих її складових та подано рекомендації щодо їх практичної реалізації у навчальному процесі студентів технічних спеціальностей.

Ключові слова: професійна іншомовна комунікативна підготовка, професійна іншомовна комунікативна компетентність, професійна діяльність, майбутній програміст.

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ

Проанализировано понятия профессиональной иноязычной коммуникативной подготовки и профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности будущих программистов. Представлено различные подходы к интерпретации этих концепций в современной научной литературе. Определено сущность и выделено структурные компоненты профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов-программистов в соответствии с целями и задачами учебной программы. Обосновано целесообразность выбранного подхода к структурированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности. Описано сущность отдельных ее составляющих и дано рекомендации по их практической реализации в учебном процессе студентов технических специальностей.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная коммуникативная подготовка, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, профессиональная деятельность, будущий программист.

А. МЫКІТІШИН

mykytyshyna@gmail.com

Postgraduate,

Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University

STRUCTURAL COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE SOFTWARE ENGINEERS

The concepts of the professional foreign language communicative training and professional foreign language communicative competence of the future software engineers have been analyzed in the article. Different approaches to the interpretation of these concepts in the contemporary scientific literature have been described. The essence and the structural components of the professional foreign language communicative competence of software engineers in accordance with the objectives and tasks of the program of study. The expediency of the chosen approach to the structuring of the professional foreign language communicative competence has been provided. The recommendations, regarding their practical implementation in the educational process of students of the technical universities.

Keywords: professional foreign language communicative training, professional foreign language communicative competence, professional activity, future software engineers.

Одним із центральних питань в організації навчального процесу студентів-програмістів є структура професійної іншомовної комунікативної підготовки. Сучасні вчені погоджуються, що оволодіння іноземною мовою є одним із пріоритетним напрямків розвитку у системі вищої освіти України. Опанування мовою передбачає не тільки набуття мовної і мовленнєвої фахової компетентності, а й сприймається як усвідомлення екстралінгвістичних, психофізіологічних і соціокультурних факторів, які визначають середовище функціонування мови. Отже, постає потреба в аналізі поняття професійної іншомовної комунікативної підготовки майбутніх програмістів та ефективних шляхів її здійснення.

Результатом професійної іншомовної комунікативної підготовки є професійна іншомовна комунікативна компетентність. Незважаючи на велику кількість досліджень у цій сфері, питання структури такої компетентності майбутніх програмістів залишається невисвітленим. Це пов'язано з наявністю різних підходів до її визначення та динамічними змінами у навчальному процесу студентів-програмістів, зумовленими нинішньою соціально-політичною ситуацією у світі загалом та Україні зокрема. У зв'язку з цим, вивчення структурних компонентів професійної іншомовної

комунікативної компетентності майбутніх програмістів як результату їх підготовки до здійснення мовленнєвої діяльності в умовах фахового середовища набуває особливої актуальності та значущості.

В сучасних наукових працях не існує єдиного визначення поняття професійної іншомовної комунікативної компетентності та її структурних елементів. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних вчених свідчить про наявність багатьох схожих рис у трактуванні структурних компонентів вказаної компетентності. Разом з тим, окреслимо відмінності у різних трактуваннях терміна. Дослідженням питання структури професійної іншомовної комунікативної компетентності займалися вчені Л. Бахман, І. Бім, І. Вяхк, І. ван Ек, Н. Колотій, Н. Костенко, Н. Микитенко, О. Овчарук, Дж. Річардс, Л. Ткаченко, Д. Хаймс та ін.

Д. Хаймс визначає чотири структурні компоненти іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістичний, прагматичний, дискурсивний і стратегічний [9]. Він вважає, що процес іншомовної комунікативної підготовки повинен бути послідовним, комплексним і всебічно орієнтованим.

Схожої думки притримуються Дж. Річардс і Дж. Шмідт, також називаючи чотири основні складові професійної іншомовної комунікативної компетентності [10]. Подібний підхід простежується у працях І. ван Ека. Проте вчений пропонує шість компонентів іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістичний, прагматичний, дискурсивний, стратегічний, соціальний і соціокультурний [8].

Л. Бахман визначає в іншомовній комунікативній компетентності три основні складові: мовну, стратегічну і психофізіологічну [7, с. 450]. У мовній складовій, що трактується як «знання мови», науковець виокремлює організаційний (граматична і текстуальна компетентності) і прагматичний (іллокуція і соціолінгвістика) аспекти. Організаційний аспект передбачає опанування мовної компетентності, тобто оволодіння лексичним, граматичним, синтаксичним та інтонаційним матеріалом. Прагматичний аспект зорієнтований на опанування практичними навичками спілкування, необхідними для здійснення професійної комунікативної діяльності; трактується як вміння вести розмову, взаємодіяти із співрозмовником, долати об'єктивні і суб'єктивні труднощі спілкування і ініціювати діалоги. Отже, згідно із Л. Бахманом, професійна іншомовна комунікативна підготовка повинна враховувати не лише оволодіння мовою, але й опанування знаннями стосовно її практичного застосування в соціумі загалом і в межах фахової діяльності зокрема.

І. Бім вважає, що іншомовна комунікативна компетентність включає наступні структурні компоненти: лінгвістичний (опанування мовною системою), тематичний (розуміння екстралінгвістичних факторів і чинників ситуації спілкування), поведінковий (оволодіння навичками етикету та уявленнями про особливості соціокультурного середовища функціонування мови), компенсаторний (вміння подолати суб'єктивні й об'єктивні труднощі і перешкоди у спілкуванні) та навчальний (фокусування на індивідуальну тактику опанування мови у контексті вищої освіти та цілей навчальної дисципліни).

Н. Костенко вказує на існування багатьох підходів у визначенні структурних компонентів професійної іншомовної комунікативної компетентності. Так, згідно з одним лінгвістична, соціолінгвістична і прагматична є складовими професійної іншомовної комунікативної компетентності [3, с. 87]. Перші дві є універсальні для всіх студентів, проте зміст прагматичної складової варіюється залежно від навчальної програми та специфіки фаху. Прагматичний компонент професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх програмістів включає ознайомлення із специфікою ділового спілкування, використання наукового і термінологічного словника на практиці, вживання специфічних іншомовних та інтернаціональних понять і ведення професійного спілкування у робочому середовищі.

Тож можна припустити, що дослідниця приділяє значну увагу оволодінню як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними чинниками, а також опануванню мови з метою її практичного застосування у фаховій діяльності. Такої ж думки притримується Н. Микитенко, вважаючи що рівень сформованості професійної іншомовної комунікативної компетентності безпосередньо впливає на конкурентоспроможність випускників ВНЗ на ринку праці [4]. Таким чином, значущість формування професійної іншомовної комунікативної компетентності полягає у можливості її практичного застосування у фаховій діяльності.

Наявність різних інтерпретацій структурного складу професійної іншомовної комунікативної компетентності свідчить про невирішеність питання та необхідність подальших досліджень у цій галузі. Крім цього, важливість питання зумовлена сучасними вимогами до навчального процесу та якісними змінами у структурі навчальних дисциплін студентів-програмістів. Наше дослідження

враховує нову ситуацію в освіті та чинники, які впливають на ефективність й продуктивність оволодіння мовою у професійному контексті.

Мета статті полягає в аналізі концепції професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх програмістів, виокремленні та обґрунтуванні її структурних компонентів, необхідних для оптимізації підготовки студентів технічних спеціальностей до здійснення фахової іншомовної комунікативної діяльності.

Проаналізувавши різні підходи до визначення структури іншомовної професійної комунікативної компетентності, вважаємо за доречне окреслити такі її структурні компоненти: мовний, дискурсивний, стратегічний, соціолінгвістичний, психофізіологічний, соціальний, навчальний, професійно-діяльнісний.

Врахування цих компонентів повинно узгоджуватись із програмою навчання майбутніх програмістів та відповідати цілям і завданням навчального процесу у ВНЗ.

Мовна складова іншомовної професійної комунікативної компетентності передбачає оволодіння мовою як системою знаків з урахуванням її організаційної та прагматичної будови. Більшість дослідників вважає, що мовний компонент іншомовної комунікативної компетентності відповідає за оволодіння граматичними структурами, лексичним словником, синтаксичними та інтонаційними моделями, фонетичними, орфографічними й орфоепічними навичками і семантикою мови [2; 3; 5; 6; 7]. Мовна складова – це базовий компонент вивчення мови, що орієнтується на засвоєння мовної системи як засобу спілкування і форми висловлювання. У навчанні майбутніх програмістів ця складова повинна забезпечувати оволодіння відповідною термінологією, професійною лексикою та актуальними граматичними і синтаксичними структурами, необхідними для ефективного використання мови у фаховій діяльності.

Дискурсивний компонент іншомовної комунікативної компетентності відповідає за формування навичок поєднання слів у словосполучення, речення і текст. Він регулює порядок утворення фразових і понадфразових єдностей з дотриманням синтаксичних і граматичних правил мови. Вказаний компонент наголошує на необхідності опанування методами узгодження слів і їх форм у зв'язному усному та писемному мовленні і стратегіями побудови фразових єдностей у процесі здійснення мовленнєвої діяльності [9]. Отже, професійна іншомовна комунікативна підготовка майбутніх програмістів має забезпечувати оволодіння способами та формами узгодження мовних елементів на всіх синтаксичних рівнях мови.

Стратегічний компонент іншомовної комунікативної компетентності пов'язаний із суб'єктивним сприйняттям мови та її індивідуальним застосуванням у спілкуванні. Кожний комунікативний акт опосередковується багатьма індивідуальними внутрішніми факторами, які впливають на ефективність і продуктивність мовлення і становлять суб'єктивні труднощі спілкування. Суб'єктивних перешкодами у мовленні відносимо є оволодіння лексичним матеріалом, невміння швидко сформувати граматично і синтаксично правильне висловлювання, нерозбірливість мовлення співрозмовника, фізична неспроможність почути слова та визначити контекст їх вживання тощо.

Іншомовна комунікативна підготовка майбутніх програмістів повинна враховувати ці труднощі і дати змогу студентам подолати суб'єктивні перешкоди у мовленні [10]. Стратегічний компонент відповідає за засвоєння ефективними стратегіями спілкування і подолання потенційних труднощів. Ефективними методами є, зокрема, повторення слів, перефразування, перепитування, зміни теми чи вживання слів заповнювачів пауз.

Соціолінгвістична складова професійної іншомовної комунікативної компетентності охоплює широку сферу розуміння функціонування іноземної мови у глобальному контексті. Успішність оволодіння такою мовою зумовлена рівнем усвідомлення її соціального, культурного, історичного, політичного, економічного та географічного середовищ. Отже, професійна іншомовна комунікативна підготовка майбутніх програмістів повинна включати відомості про названі середовища функціонування мови задля її успішного використання у подальшій фаховій діяльності.

Чільне місце у професійній іншомовній комунікативній підготовці майбутніх програмістів займає психофізіологічний компонент. Він передбачає врахування психологічних, фізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей розвитку студентів в опануванні іншомовною комунікативною компетентністю [1; 2; 6]. Дуже важливим є розвиток когнітивних, логічних, мнемічних, рукомоторних і мисленнєвих процесів, оскільки вони беруть безпосередню участь в оволодінні мовним матеріалом. Це означає, що професійна іншомовна комунікативна підготовка

майбутніх програмістів має відповідати психологічним і фізіологічним можливостям навчання та узгоджуватись з віковими особливостями студентів.

Соціальний компонент іншомовної комунікативної компетентності передбачає опанування здатністю до емпатії, рефлексії, самокритики та самоусвідомлення як важливих складових процесу спілкування. Безумовно, ефективність комунікативного акту залежить не лише від рівня засвоєння мовного матеріалу, а й від навичок взаємодії із співрозмовниками. Тож треба вміти ініціювати спілкування, підтримувати інтерес до висловлювань і скеровувати розмову у необхідному напрямку [1; 3]. З цієї точки зору професійна іншомовна комунікативна підготовка повинна орієнтуватись на опанування психологічними механізмами спілкування і тактикою введення розмови. Соціальна складова передбачає підготовку майбутніх програмістів до міжособистісного спілкування в умовах соціального середовища і фахової діяльності.

Важливо також вказати на роль навчальної складової іншомовної комунікативної компетентності. Цей компонент реалізується безпосередньо у процесі навчання, оскільки регулює узгодженість між освітньою програмою і підходом до формування зазначеної компетентності у студентів-програмістів. Він набуває особливої актуальності в умовах модернізації вищої освіти і модифікації навчального процесу студентів технічних спеціальностей.

Вважаємо, що професійна іншомовна комунікативна підготовка майбутніх програмістів повинна здійснюватися відповідно до цілей та завдань навчального процесу і особливостей навчальної дисципліни із вивчення іноземної мови за фахових спрямувань.

Більшість дослідників не окреслюють професійно-діяльнісний компонент як необхідну складову іншомовної комунікативної компетентності. Ми ж вважаємо, що ця складова становить вагомий інтерес у підготовці майбутніх програмістів до здійснення професійної іншомовної комунікативної діяльності. Тому важливо виокремити зазначений компонент як обов'язковий, повноцінний і самодостатній елемент професійної іншомовної компетентності. Він реалізує себе в опануванні професійною термінологією, визначенні професійного контексту використання мови та адаптації мовного матеріалу до потреб і вимог сфери фахової діяльності.

Наявність багатьох структурних компонентів професійної іншомовної комунікативної компетентності свідчить про комплексний і багатоманітний характер цього поняття та всебічність її формування у студентів-програмістів. Важливо зауважити, що всі вищезазначені компоненти залежать один від одного та забезпечують цілісність професійної іншомовної комунікативної підготовки майбутніх програмістів.

Отже, аналіз структурних компонентів професійної іншомовної комунікативної компетентності дозволяє зробити такі висновки:

- іншомовна комунікативна підготовка – це одна із складових професійної підготовки майбутніх програмістів, яка передбачає комплексне, інтегроване оволодіння мовою з метою здійснення комунікації та виконання завдань, пов'язаних із фаховою діяльністю;
- існують різні підходи до визначення структури і сутності іншомовної комунікативної підготовки, оскільки це поняття включає у себе всебічний та інтегрований процес оволодіння мовою як засобом комунікації і складовою професійної компетентності;
- аналіз сутності іншомовної комунікативної підготовки дозволяє визначити такі структурні компоненти: мовний, дискурсивний, стратегічний, соціолінгвістичний, психофізіологічний, соціальний, навчальний і професійно-діяльнісний;
- усі компоненти іншомовної комунікативної підготовки перебувають у тісній взаємодії і взаємозалежності, що забезпечує комплексне, закономірне і регулярне опанування іншомовною компетентністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вяхк І. А. Розвиток особистості фахівця у сфері інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності / І. А. Вяхк // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, 2009. – Вип. 147. – 160 с.
2. Колотій Н. В. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій / Н. В. Колотій // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка. – 2012. – Т. 209. – Вип. 197. – С. 54 – 57.

3. Костенко Н. І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей / Н. І. Костенко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 5. – С. 86–89.
4. Микитенко Н. Феномен іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей / Н. Микитенко // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 13–14 грудня 2007р.). – Чернівці : Рута, 2007. – 383 с.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – С. 57–81.
6. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху / Л. Ткаченко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України: зб. наук. статей учасників Всеукр. наук.-практ. конференції. – Київ., 23–24 грудня 2003 р. / Редкол.: І. І. Тимошенко та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – С. 449–465.
7. Bachman L. F. The construct validation of some Components of communicative proficiency / L. F. Bacchman, A. S. Plamer // TESOL Quarterly. Vol. 16. – 1982. – № 3. – P. 449–465.
8. Ek van J. Threshold Level / J. van Ek, J. L. M. Trim. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. – 252 p.
9. Hymes, D. The concept of communicative competence revisited. Thirty years of linguistic evolution / D. Hymes // Studies in honour of René Dirven on the occasion of his sixtieth birthday, 1992. – P. 31–57.
10. Richards, J. Language and communication / J. Richards, J. Schmidt. – London: Longman, 1983. – 288 p.

REFERENCES

1. Vyakhk I. A. Rozvytok osobystosti fakhivtsya u sferi informatsiynykh tekhnolohiy ta kompyuternoyi inzheneriyi u protsesi formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti [The personal development of the specialists of information technologies and computer engineering in the process of formation of the foreign language communicative competence]. Visnyk Cherkas'koho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky. Vol. 147. – Cherkasy, 2009. – 160 p.
2. Kolotiy N. V. Osoblyvosti formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv u haluzi informatsiynykh tekhnolohiy [The peculiarities of formation of the foreign language communicative competence of the future specialists in the sphere of information technologies]. Naukovi pratsi [Chornomors'koho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylyans'ka akademiya"]. Ser.: Pedahohika. – 2012. – T. 209, Vol. 197. – pp. 54–57.
3. Kostenko N. I. Osoblyvosti formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti u studentiv VNZ nefilologichnykh spetsial'nostey [The peculiarities of formation of the foreign language communicative competence of students of non-philological universities]. Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu "Ukrayina". – 2012. – Vol.5. – pp. 86–89.
4. Mykytenko N. Fenomen inshomovnoyi profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv nefilologichnykh spetsial'nostey [The phenomenon of the foreign language professional competence of the future graduates of the non-philological faculties]. Pidhotovka sotsial'nykh pedahohiv ta sotsial'nykh pratsivnykiv v Ukrayini v konteksti Bolons'koho protsesu: materialy mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (Chernivtsi, 13-14 hrudnya 2007r.), Chernivtsi, Ruta Publ., 2007. 383 p.
5. Ovcharuk O. Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osvity [The competences as the key to the renovation of content of education]. Stratehiya reformuvannya osvity v Ukrayini: Rekomendatsiyi z osvitynoi polityky. – K.: «K.I.S.», 2003. – pp. 57–81.
6. Tkachenko L. Komunikatyvna kompetentsiya studentiv – zaporuka profesiynoho uspiyku [Communiative competene of the students as the guarantee of the professional success]. Linhvometodychni kontseptsiyi vykladannya inozemnykh mov u nemovnykh vyshcheykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny: zb. nauk. st. uchasnykiv Vseukr. nauk.-prakt. konferentsiyi. – Kyiv., 23–24 hrudnya 2003 r. / [Redkol.: I. I. Tymoshenko ta in.], Kyiv, Vyd-vo Yevrop. un-tu Publ., 2003. 583 p.
7. Bachman L. F. The construct validation of some Components of communicative proficiency / L. F. Bacchman, A. S. Plamer // TESOL Quarterly. Vol. 16. – 1982. – №3. – P. 449 – 465.
8. Ek van J. Threshold Level 1990 / J. van Ek, J. L. M. Trim. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. – 252 p.
9. Hymes, D. The concept of communicative competence revisited. Thirty years of linguistic evolution / D. Hymes // Studies in honour of René Dirven on the occasion of his sixtieth birthday, 1992. – P. 31–57.
10. Richards, J. Language and communication / J. Richards, J. Schmidt. – London: Longman, 1983. – 288 p.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 378 (4)

С. В. ИВАНОВА

sv_ivanova@ukr.net

кандидат педагогических наук,

Державна інспекція навчальних закладів України

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНКИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Висвітлено європейський досвід контролю та забезпечення якості вищої освіти. Окреслено формування системи забезпечення якості в країнах Європейського Союзу. Охарактеризовано теоретичні аспекти європейських стандартів і рекомендацій, діяльність міжнародних організацій із забезпечення сучасної якості вищої освіти, роль стейкхолдерів у реалізації цієї проблеми. Визначено проблеми інтеграції України з європейською системою забезпечення якості освіти. Подано пропозиції щодо актуальних напрямів створення ефективної системи гарантії та оцінювання якості вищої освіти в нашій країні. Визначено місію незалежних агенцій оцінювання якості, міжнародний аспект та вплив зовнішньої оцінки якості освіти на зростання довіри до вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Ключові слова: вищий навчальний заклад, якість вищої освіти, критерії оцінювання, міжнародні організації, європейські стандарти і рекомендації, освітні індикатори.

С. В. ИВАНОВА

sv_ivanova@ukr.net

кандидат педагогических наук,

Государственная инспекция учебных заведений Украины

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Освещены европейский опыт контроля и обеспечения качества высшего образования. Определены формирования системы обеспечения качества в странах Европейского Союза. Охарактеризованы теоретические аспекты европейских стандартов и рекомендаций, деятельность международных организаций по обеспечению современного качества высшего образования, роль стейкхолдеров в реализации этой проблеме. Определены проблемы интеграции Украины с европейской системой обеспечения качества образования. Представлены предложения по актуальным направлениям создания эффективной системы гарантии и оценки качества высшего образования в нашей стране. Определены миссию независимых агентств оценивания качества, международный аспект и влияние внешней оценки качества образования на рост доверия в высшие учебные заведения (ВУЗ).

Ключевые слова: высшее учебное заведение, качество высшего образования, критерии оценки, международные организации, европейские стандарты и рекомендации, образовательные индикаторы.

S. IVANOVA

sv_ivanova@ukr.net

PhD Candidate of Pedagogical Sciences,

EUROPEAN EXPERIENCE OF CREATION THE EFFECTIVE CONTROL SYSTEM AND ASSESSMENT OF THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

The article deals with European experience control and the quality assurance of higher education. The system of formation of the quality assurance in the European Union has been outlined. The theoretical aspects of European standards and recommendations, the activities of international organizations of the current quality assurance of higher education, the role of stakeholders in the implementation of this issue have been characterized. The problems of Ukraine's integration with the European system of quality assurance have been determined. Suggestions concerning current trends of the effective guarantee system and assessment of the quality of higher education in our country have been made. The mission of independent agencies of the quality assessment, international aspect and the impact of external quality assessment of education on growing of confidence to the higher education institutions.

Keywords: university, quality of higher education, assessment criteria, international organizations, European standards and recommendations, educational indicators.

У наш час європейські країни прагнуть бути суспільствами знань, вища освіта є невід'ємним компонентом їхнього соціально-економічного, політичного і культурного розвитку. Водночас зростання попиту на навички і компетенції вимагає від вищої освіти нових кроків, що пов'язано з недосконалістю інституту державної акредитації ВНЗ. Актуальність цього питання визначається практичною потребою удосконалення політики управління якістю освіти як невід'ємної частини освітньої реформи.

Мета статті – з'ясувати, на яких засадах в Україні може бути сформована ефективна система контролю за якістю надання освітніх послуг та інститут незалежної оцінки якості вищої освіти з урахуванням європейського досвіду.

У розвитку сучасної вищої школи спостерігається такі глобальні тенденції: збільшення автономії ВНЗ – як у визначенні змісту освіти, так і управлінні діяльністю університету; перехід від патерналістської моделі контролю держави за ВНЗ до практики незалежної експертної оцінки їхньої діяльності й управління фінансовими стимулами забезпечення якості; пошук способів диверсифікації фінансових джерел і розвитку підприємницької ментальності під впливом конкуренції на ринку освітніх послуг; зростання суспільних очікувань щодо соціальної відповідальності ВНЗ; пошук більш продуктивного синтезу між освітою, дослідженнями та інноваціями в у ВНЗ.

ВНЗ покликані бути партнерами у творенні найбільш конкурентоспроможної, динамічної, опертої на знання економіки у світі. Вони повинні допомогти суспільству досягнути стабільності у його економічному зростанні, покращити становище з доступністю робочих місць і сприяти вищій соціальній згуртованості. Змінюються критерії оцінки результатів діяльності ВНЗ з наголосом на їхній спроможності підготувати фахівців, здатних оперативно реагувати на мінливий ринок праці і пристосовуватися до змінних умов динамічних економік.

Якість освіти як об'єкт управління є одним із найважливіших показників, за яким у міжнародній практиці прийнято визначати результативність системи освіти будь-якої держави та ефективність управління нею [3]. Проблема забезпечення якості діяльності ВНЗ набула актуальності в багатьох розвинених країнах з кількох причин, головними з яких були: початок переходу від індустріального суспільства до суспільства знань, економіка якого спирається на науково-природничі та високотехнологічні досягнення, а ринок праці потребує фахівців із вищою освітою; перехід до масової, а далі до загальної вищої освіти й потреба навчати велику кількість людей з невисокими здібностями, засвоювати класичні академічні програми на прийнятному рівні; насичення ринку праці випускниками ВНЗ, суперництво між ними за робочі місця; поява міжнародної конкуренції у сфері навчання студентів-іноземців і початок формування світового ринку освітніх послуг; мобільність студентів, викладачів і науковців, утворення ринку праці для дипломованих фахівців [1].

У країнах Європейського Союзу ефективно діє мережа національних агентств, які обмінюються власним досвідом забезпечення якості освітніх послуг [3]. Центральне місце серед наднаціональних інститутів, які забезпечують якість освіти, займає Європейська мережа

агентств з якості (ENQA), що діє від 2000 р. До неї входять 40 агенцій з 20 країн. Її завданням є розвиток співпраці, обмін успішним досвідом та інтеграція національних систем управління якістю, в головним напрямком діяльності – співпраця з Європейською асоціацією університетів, Європейською асоціацією ВНЗ та Національною спілкою студентів у Європі щодо розроблення спільних стандартів, процедур та напрямків забезпечення якості вищої освіти, дослідження та впровадження адекватних шляхів проведення ліцензування та акредитації для агентств і органів по забезпеченню якості і/або акредитації. У 2005 р. в Бергені міністри освіти прийняли «Стандарти та директиви забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти», розроблені ENQA, та надали мережі статус консультативного органу BFUG (Bologna Follow-Up Group). Цей документ ліг в основу побудови систем внутрішньої й зовнішньої оцінки й гарантії якості освіти й акредитації європейських агенцій з оцінки якості освіти. У 2008 р. в Брюсселі створено Європейський реєстр забезпечення якості (EQAR).

Європейська система забезпечення якості освіти базується на Європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), які складаються з трьох частин: внутрішнього забезпечення якості у ВНЗ; зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості [4].

Якість освітніх послуг є однією з ключових проблем для системи освіти будь-якої країни. Україна тут не є винятком. Британська компанія Quacquarelli Symonds оприлюднила міжнародний рейтинг ВНЗ QS World University Rankings 2015/16, в якому оцінюються результати діяльності університетів світу за основними академічними показниками. Серед критеріїв оцінки: репутація ВНЗ в академічному середовищі, цитування наукових публікацій викладачів ВНЗ, співвідношення кількості викладачів і студентів, ставлення роботодавців до випускників, кількість іноземних викладачів і студентів у ВНЗ. У трійку найкращих університетів світу увійшли Массачусетський технологічний інститут (США), Гарвардський університет (США) і Кембріджський університет (Велика Британія). У рейтинг потрапили шість українських ВНЗ: Київський національний університет ім. Т. Шевченка (місце в позиції 421–430), Харківський національний університет ім. В.Каразіна (місце в позиції 491–500), а Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут», Донецький національний університет, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» і Сумський державний університет посіли місце в позиції нижче 600.

В Україні контроль та оцінка якості освіти переважно покладається на державу. Наразі цілком очевидно, що система виключно державного контролю та оцінки якості освіти в сучасних умовах є застарілою і неефективною. Європейська практика оцінки якості освіти йде шляхом створення спеціалізованих акредитаційних агенцій – громадських організацій, що займаються розробкою інструментарію й методик оцінки якості, а також здійснюють перевірки якості освіти. У компетенцію цих агенцій входить також відбір і навчання експертів, що проводять перевірки, а також періодична публікація матеріалів перевірок, аналіз результатів діяльності, проблем і перспектив систем якості в сфері освіти. Незалежність акредитації полягає в тому, що вона здійснюється незалежними організаціями, тобто такими, які не є породженням інтересів сторін. Інакше кажучи, вони не є організаціями, які засновані зацікавленими сторонами, а є способом вияву приватної ініціативи у сфері діяльності на ринку освітніх послуг. А саме – в оцінці якості та забезпеченні гарантій якості, що включає акредитацію ВНЗ і освітніх програм, а також контроль і консалтинг в окремих елементах і аспектах освітньої діяльності (наприклад, таких, як електронне навчання, ефективність наукових досліджень, освітні сервіси, системи менеджменту якості й ін.). У деяких країнах акредитаційні агенції мають статус уповноважених суб'єктів: вони не є державними, однак держава визнає результати їхньої діяльності. Ухвалюючи рішення щодо державній акредитації, держава розглядає й визнає акредитаційні рішення, отримані в рамках процедур, які застосовують ці вповноважені агентства. Очевидно, що ефективний консалтинг і аудит у будь-якому секторі ринку, у тому числі й на ринку освітніх послуг, повинен мати ознаки незалежності. Незалежність акредитаційної агенції від зовнішнього впливу повинна виявлятися в його відносинах з кожним із зацікавлених учасників ринку освітніх послуг – не лише з державою, а й з ВНЗ (причому не тільки з тими, що перевіряються, а й з їх партнерами та конкурентами), зі студентами й роботодавцями.

Існують серйозні розбіжності у поглядах на те, якими мають бути стосунки між ВНЗ і тими, хто здійснює зовнішнє оцінювання їх діяльності. Здебільшого агенції, які акредитують навчальні програми чи освітні заклади, дотримуються тієї точки зору, що зовнішнє забезпечення якості – це, в основному, «захист споживача», що вимагає встановлення чіткої дистанції між агенцією із забезпечення якості і ВНЗ, роботу якого вона оцінює. Інші агенції вбачають основну мету зовнішнього забезпечення якості у наданні ВНЗ порад і підтримки в їхньому намаганні підняти стандарти і покращити якість своїх навчальних програм і відповідних кваліфікаційних рівнів. В останньому випадку необхідна тісна взаємодія між тими, хто оцінює, і тими, кого оцінюють. Треті намагаються зайняти проміжну позицію між цими двома підходами та врівноважити підзвітність і покращення якості. Не лише агенції із забезпечення якості мають різні погляди та підходи. Досить часто вищі навчальні заклади і представницькі студентські органи мають різні інтереси: перші прагнуть високого рівня автономності із мінімальним зовнішнім регулюванням або оцінюванням на рівні навчального закладу в цілому, в той час як другі бажають, щоб заклади освіти були публічно підзвітними завдяки частим перевіркам на рівні навчальних програм або кваліфікацій.

Європейська система забезпечення якості освіти базується на Європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), що ґрунтуються на наступних основних принципах:

- зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти;
- ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність;
- система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу ВНЗ більше, ніж це необхідно для виконання цієї системи своїх завдань.
- ВНЗ несуть основну відповідальність за якість своїх освітніх послуг та забезпечення цієї якості;
- система забезпечення якості реагує на розмаїтість систем вищої освіти, ВНЗ, програм і студентів;
- система забезпечення якості враховує потреби та очікування студентів, усіх інших залучених сторін та суспільств.

Особливості сучасних критеріїв оцінювання якості освіти полягають в тому, що вони припускають: свободу для університетів у формуванні учбових планів; особливу увагу до якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм з метою підвищення їх якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах. Головна ціль «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» – посприяти кращому розумінню якості навчання і викладання у різних країнах. Вони відіграли та продовжуватимуть відігравати важливу роль у розвитку національних та інституційних систем забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО), а також на рівні міжнародної співпраці. Залучення до процесів забезпечення якості, особливо зовнішніх, дозволяє європейським системам вищої освіти проявляти якість і збільшувати прозорість, що сприяє побудові взаємодовіри і кращому визнанню їхніх кваліфікацій, програм та інших послуг.

Завдання забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим і включає:

- наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо);
- організацію навчального процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки та освіти;
- контроль освітньої діяльності ВНЗ та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях (рівні ВНЗ, державному та міжнародному (європейському) рівнях).

В Європі історично сформувались і поширилися дві моделі якості освіти: «англійська», яка базується на внутрішній самооцінці академічної спільноти, і «французька», що ґрунтується на зовнішній оцінці ВНЗ з погляду його відповідальності перед суспільством. В Європі поки що відсутня єдина система інституційної оцінки діяльності освітніх установ, аналогічна системі акредитації в США. Проте в кожній країні існують свої підходи до забезпечення й оцінки якості вищої освіти.

В Україні спостерігається недосконалість інституту державної акредитації закладів вищої освіти. Завдання акредитації (програм або інституцій) вищої освіти полягає в тому, що акредитація – це «система контролю якості освіти, яка дозволяє врахувати інтереси всіх, зацікавлених у розвитку освіти, сторін і поєднує суспільну та державну форми контролю» [6]. Інститут державної акредитації закладів вищої освіти сформувався в Україні, як і в деяких інших країнах пострадянського простору, у 1990-ті роки. Його початкова мета – гарантувати вступникам і абітурієнтам, що освіта, яку надають нові (особливо приватні) вищі навчальні заклади, відповідає певним, встановленим більш-менш офіційно, стандартам. Останніми роками інститут державної акредитації закладів вищої освіти виявив свою неефективність. Акредитаційні процедури, що практикуються в Україні і запозичені із західних моделей, на практиці не працюють на покращення якості освіти з декількох причин. Перша з них – це абсолютна монополія держави вирішувати кому і на яких умовах надавати акредитацію. Неконкурентність і монопольність самого механізму акредитації, а також його непрозорість і непідзвітність, стали причиною багатьох зловживань і корупції, а також байдужості і пасивності як споживачів, так і академічного середовища, стосовно питань гарантування якості освіти. Другою вагомою причиною стала зарегульованість стандартів вищої освіти. Вимоги до ВНЗ ускладнювалися практично постійно протягом останніх років, але це не сприяло покращенню якості освіти і не запобігало відтоку кадрів з них, а призвело до посилення бюрократизації і витонченості корупційних схем. Безальтернативність інституту державної акредитації закріпилася за допомогою такого феномену як «диплом державного зразка» [8].

Інститут державної акредитації все ще виконує певні функції захисту інтересів різних зацікавлених сторін, зокрема, ВНЗ, які завдяки йому отримують офіційне визнання та почувають себе легітимними на ринку освітніх послуг, а також студентів, які вірять, що хоча б мінімальні стандарти вищої освіти в акредитованих закладах будуть дотримані. Проте потреба в серйозних змінах підходів до акредитації назріла.

Прогресивним є механізм залучення до процесу акредитації та оцінки якості освіти різних зацікавлених сторін, таких як «представники держави, роботодавців, їх організацій та об'єднань, професійних асоціацій, ВНЗ усіх форм власності, наукових установ, Національної академії наук України та національних галузевих академій наук, представників органів студентського самоврядування, міжнародних експертів». Перелічені зацікавлені групи (їх називають стейкхолдерами) мають різні інтереси і очікування стосовно вищої освіти, уявлення про її потреби, функції та якість, узгодження яких також має стати частиною політики управління якістю вищої освіти.

Загалом у ВНЗ, як і в будь-яких інших інституціях, які виробляють суспільні блага, практично все можна аналізувати на предмет якості. Є три головні групи показників, за якими можна проводити оцінювання: ресурси, процеси та результати. До першої групи відноситься матеріально-технічне, кадрове, науково-методичними забезпечення ВНЗ, фінансування, а також конкурс абітурієнтів, традиції та імідж ВНЗ, тобто все те, що маємо «на вході» і що покликане забезпечити якісну освіту. Друга група – «процеси» – характеризує навчальну атмосферу ВНЗ, менеджмент і стратегічне планування, самооцінку і вдосконалення, методи навчання і викладання, навантаження викладачів, співробітництво з роботодавцями, мобільність викладачів та студентів, залучення студентів до наукових досліджень, інноваційна діяльність, відкритість і комунікація. Третя група показників – це результати освітньої діяльності, які можна виміряти, аналізуючи рейтинги ВНЗ, кількість отриманих грантів, публікацій чи винаходів викладачів, рівень залишкових знань студентів, працевлаштування випускників.

Різні стейкхолдери інтерпретують «хороший університет», орієнтуючись на різні групи показників. Зокрема, роботодавці та абітурієнти більшою мірою зорієнтовані на результати освітньої діяльності, представники державних органів влади оцінюють якість ВНЗ за наявними у них ресурсами, а для студентів та викладачів велику роль відіграють процеси [9].

У процедурі державної акредитації найбільше уваги звертається на показники ресурсів, менше – на результати і майже взагалі не оцінюються процеси. Це закономірно в умовах домінування держави над вищою освітою. Останнім часом в світлі реформ все більше уваги рекомендують звертати на результати освітньої діяльності, і навіть є тенденція до суттєвого підвищення вимог до цих показників. Незважаючи на те, що результати освітньої діяльності можуть виглядати пріоритетним аспектом, треба розуміти, що високі результати неможливі без

системного покращення ресурсів та добре організованих процесів. Тому під час оцінювання якості необхідно збалансовано оцінювати всі ці три групи показників.

В українських ВНЗ багато дисциплін читаються не за покликанням, а лише тому, що це потрібно «для навантаження», стандарти багатьох програм не передбачають впровадження наукових чи інноваційних знань у процес викладання. Все це впливає і на якість навчального процесу. Необхідно піддавати оцінці рівень загального психологічного комфорту роботи викладачів, а процедура оцінки якості повинна допомагати викладачеві здійснювати саморефлексію з приводу його професійного самовдосконалення. Дискомфортним може бути і процес навчання для студентів. Наприклад, в багатьох державних і національних ВНЗ студенти-контрактники піддаються латентній дискримінації. З одного боку, їх майже не відраховують, оскільки вони приносять університету «живі» гроші, а з іншого, викладачі менше приділяють їм уваги, бо не очікують від них високих результатів. Загалом атмосфера стосунків у ВНЗ, культура взаємин між студентами і викладачами, адміністрацією і викладачами, адміністрацією і студентами є важливою складовою навчального процесу, яка суттєво впливає на якість вищої освіти.

Роботодавці займають практичну позицію, а тому очікують від ВНЗ кваліфікованих, пристосованих до ринку праці випускників, і їх порівняно мало цікавить студент як різнобічна особистість. Інтереси роботодавців в нашій країні мало враховуються. Ізолюваність ВНЗ від ринку праці зумовлена передусім їх залежністю від державного фінансування. А проте роботодавці є важливою групою, здатною допомогти національній вищій освіті вижити в умовах глобалізованого світу, якщо їх долучити до політики управління якістю не формально-бюрократичним способом, а, якщо можна так сказати, на практично-низовому рівні [4].

Пошук механізмів, які би допомогли забезпечити якість з точки зору різних груп стейкхолдерів, – це окреме завдання, і можливо, створення нових інституцій. Одним із видів таких інституцій можуть стати незалежні агенції оцінювання якості вищої освіти. Ці установи мають бути новим явищем в системі управління якістю вищої освіти.

Незалежні агенції дозволять створити гнучку модель зовнішньої оцінки якості вищої освіти, спрямовану не стільки на здійснення державного контролю, скільки на допомогу ВНЗ у формуванні культури якості. Вони, за умови розумного підходу до їхньої організації, можуть суттєво посприяти стейкхолдерам у прямій, неопосередкованій взаємодії з закладами вищої освіти в питаннях покращення якості освіти. Шляхом аутсорсингу вони можуть забезпечувати системну зовнішню оцінку якості, в т. ч. оцінку освітніх програм і процесів, менеджменту ВНЗ, аудит. Незалежні установи оцінювання якості, якщо їх долучати до акредитації ВНЗ, можуть дебіюкратизувати і децентралізувати цей процес, зробити його менш репресивним, більш консалтинговим і моніторинговим. Щоб це здійснити, потрібна політична воля органів державної влади, насамперед МОН і Національного агентства з забезпечення якості освіти. Це агентство має бути зацікавленим в реальному нарощенні якості освіти, тож і в роботі незалежних агенцій, яким зможе делегувати багато функцій.

Незалежні установи оцінювання якості освіти існують в провідних демократичних країнах (Велика Британія, Канада, Німеччина, США Франція та ін.) та успішно забезпечують в себе підтримку конкурентоспроможності ВНЗ. Їхня діяльність робить освіту ефективнішою, а також великою мірою дозволяє національній освіті глобалізуватися і вийти на міжнародний рівень. Однак в Україні залежність від фінансування та акредитації, що здійснює держава, паралізує автономію ВНЗ, гальмує їхній рух до нарощення якості. Залежність ВНЗ від органів державної влади, вимушене звернення до них, фактична неспроможність вести незалежну внутрішню політику, очікування приписів зверху – це характеризує нині діяльність українських ВНЗ.

Вища освіта може ефективно працювати на суспільне благо тоді, коли кожна людина може отримати саме таку освіту, яка їй особисто потрібна, і саме в той час і на таких умовах, коли їй зручно, на засадах адекватної і розумної оплати. Тож не потрібно робити всі ВНЗ однаковими, нав'язуючи їм однакові стандарти. Необхідно забезпечити такі умови, коли кожен ВНЗ завдяки своїй автономності й специфіці зможе надавати освіту тієї якості і характеру, що потрібна роботодавцям і людям.

Отже, майбутній розвиток вищої школи в Україні буде суттєво залежати від спроможності ВНЗ усвідомити свої інтереси в оцінці і нарощенні якості освіти, а також розробити ефективні стратегії захисту цих інтересів. Зростання якості освітніх послуг зможе посилити довіру до ВНЗ в суспільстві,

за умови, що механізми оцінки якості не девальвуються чиновницькою монополією і волонтаризмом, а здійснюються в інтересах різних стейкхолдерів і особливо ВНЗ.

Координуючими інституціями, що посприяють вітчизняним ВНЗ досягти європейського рівня, можуть стати незалежні агенції оцінювання якості освіти. В Україні система зовнішньої оцінки якості та інститут акредитації мають обов'язково змінитися і стимулювати розвиток вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байназарова О. О. Моніторинг та оцінювання якості освіти: метод. посібник / О. О. Байназарова, В. В. Ракчєєва. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://bibl.com.ua/geografiya/13697/index.html>
2. Білокопитов В. І. Інтернаціоналізація вищої освіти та забезпечення її якості як пріоритетні завдання сучасного етапу розвитку Болонського процесу / В. І. Білокопитов. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2009_1n/157.pdf
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кордуба Ю. До питання взаємодії ВНЗ із ринком праці в Україні та моделі взаємодії європейських університетів із працевлаштуваннями / Ю. Кордуба // Імператив якості: вчимося цінувати та оцінювати вищу освіту: навч. посібник; за ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тихонена. – Львів: Вид-во «Компанія Манускрипт», 2014. – С. 360–380.
5. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект / авт. кол. О. А. Дубасенюк та ін.; за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 300 с.
6. Свіжєвська С. А. Акредитація як іміджева стратегія підвищення якості вищої освіти / С. А. Свіжєвська // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2014. – Вип. 1. – С. 110–115.
7. Шевченко Л. Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів: аспект якості освіти / Л. Шевченко [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/SOC_Gum/Vnyua_etp/2011_4/ShevchenkoLS.pdf
8. Щодо виготовлення документів про освіту в 2015 році. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novini/novini/2015/04/06/shodo-vigotovlennya-dokumentiv-pro-osvitu-u-2015-rozci/>
9. Udam M., Mati H. Conflicting views on quality: interpretations of 'a good university' by representatives of the state, the market and academia. *Quality of Higher Education*, 2013, Vol. 19, No 2, p. 210–224.

REFERENCES

1. Bainazarova O. O. Monitorynh ta otsiniuvannia yakosti osvity: metod. posibnyk [Monitoring and assessment of the quality of education] / O. O. Bainazarova, V. V. Rakchieieva. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://bibl.com.ua/geografiya/13697/index.html>.
2. Bilokopytov V. I. Internatsionalizatsiia vyshchoyi osvity ta zabezpechennia ii yakosti yak priorytetni zavdannia suchasnoho etapu rozvytku Bolons'koho protsesu [The internationalization of higher education and ensuring its quality as a priority task of the present stage of the Bologna process] / V. I. Bilokopytov. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2009_1n/157.pdf
3. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education] / hol. red. V. H. Kremen'. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
4. Korduba Yu. Do pytannia vzaiemodiyi VNZ iz rynkom pratsi v Ukrayini ta modeli vzaiemodii yevropeys'kykh universytetiv iz pratsedavtsiamy [By the interaction of universities with labor market institutions in Ukraine and the model interaction of European universities with employers] / Yu. Korduba // Imperativ yakosti: vchymosia tsinuvaty ta otsiniuvaty vyshchu osvitu: navch. posibnyk; za red. T. Dobka, M. Holovianko, O. Kaikovo, V. Terziiana, T. Tikhonena. – L'viv: Vyd-vo «Kompaniia Manuskrpt», 2014. – S. 360–380.
5. Modernizatsiia osvity Ukrayiny u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv: istoryko-pedahohichnyi aspekt [Modernization of Education of Ukraine in the context of European integration processes: historical and pedagogical aspects] / avt. kol. O. A. Dubaseniuk ta in.; za zah. red. N. H. Sydorchuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. – 300 s.
6. Svizhevska S. A. Akredytatsiia yak imidzheva stratehiia pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity [Accreditation as image strategy of the education quality improvement] / S. A. Svizhevska // Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika. – 2014. – Vyp. 1. – S. 110–115.
7. Shevchenko L. Sotsialna vidpovidalnist vyshchyykh navchalnykh zakladiv: aspekt yakosti osvity [The social responsibility of higher education institutions: aspect of education quality] / L. Shevchenko [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/SOC_Gum/Vnyua_etp/2011_4/ShevchenkoLS.pdf

8. Shchodo vyhotovlennia dokumentiv pro osvitu v 2015 rotsi [The production of documents on education in 2015]. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/usinovivni/novini/2015/04/06/shhodo-vigotovlennya-dokumentiv-pro-osvitu-u-2015-roczii/>
9. Udam M., Mati H. Conflicting views on quality: interpretations of 'a good university' by representatives of the state, the market and academia. Quality of Higher Education, 2013, Vol. 19, No 2, p. 210–224.

УДК 371.3:376.1(7+410)

Н. М. АНДРІЙЧУК

andriychuknata@mail.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Житомирський державний університет ім. І. Франка

МОДЕЛІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ АМЕРИКАНСЬКИХ І БРИТАНСЬКИХ УЧЕНИХ

Подано порівняльну характеристику інклюзивної та спеціальної систем освіти. На основі американських та британських досліджень показано, що сучасні науковці, громадські організації і батьки неповносправних дітей стикаються з двома проблемами: довести, що інклюзія необхідна для дітей з особливими освітніми потребами як альтернатива спеціальній освіті, і проілюструвати реальні шляхи імплементації інклюзивної освіти в загальноосвітній навчальний процес. Визначено головну мету інклюзивної освіти – виховати абсолютно повноправного члена суспільства шляхом залучення усіх учасників навчального процесу до загальношкільної діяльності. Зазначено, що фахівці у сфері спеціальної освіти створили і випрацювали велику кількість форм, методів та методик навчання, які працюють з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами. Цей доробок є цінним і корисним також з точки зору інклюзивної освіти, яка не відбудеться без професійної участі фахівців з різних галузей педагогіки, психології та реабілітології.

Ключові слова: інклюзивна модель освіти, спеціальна модель освіти, інтеграція, сегрегація, інклюзія, неповносправні.

Н. М. АНДРІЙЧУК

andriychuknata@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

Житомирский государственный университет им. И. Франко

МОДЕЛИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ АМЕРИКАНСКИХ И БРИТАНСКИХ УЧЕНЫХ

Дана сравнительная характеристика инклюзивной и специальной систем образования. На основе американских и британских исследований показано, что современные ученые, общественные организации и родители детей-инвалидов сталкиваются с двумя проблемами: доказать, что инклюзия необходима для детей с особенными образовательными потребностями как альтернатива специальному образованию, и проиллюстрировать реальные пути имплементации инклюзивного образования в общеобразовательный процесс. Определена главная цель инклюзивного образования – воспитать абсолютно полноценного члена общества путем привлечения всех участников учебного процесса к общешкольной деятельности. Указано, что специалисты в сфере специального образования создали и выработали большое количество форм, методов и методик обучения, которые работают на разных категориях детей с особенными образовательными потребностями. Этот потенциал ценен и полезен также с точки зрения инклюзивного образования, которое не состоится без профессионального участия специалистов разных областей педагогики, психологии и реабилитологии.

Ключевые слова: инклюзивная модель образования, специальная модель образования, интеграция, сегрегация, инклюзия, инвалиды.

SPECIAL AND INCLUSIVE MODELS OF EDUCATION IN MODERN AMERICAN AND BRITISH STUDIES

The article deals with a comparative description of inclusive and special systems of education. On the basis of American and British studies are shown that modern scientists, voluntary organizations and parents of the disabled kids meet two problems: to prove that inclusion is necessary for children with special needs as the alternative to special education and to illustrate the real ways of inclusive education implementation into general educational process. The main goal of inclusive education is defined – to educate an absolutely full member of society by attracting all participants of education process to the general school activities. The author of the article points out that the professionals in the sphere of special education created and worked out a great amount of forms, methods and techniques of teaching which work with particular categories of children with special educational needs. This potential is useful and valuable from the point of view of inclusion which cannot succeed without the professional participation of specialists in different fields of pedagogy, psychology and rehabilitology.

Keywords: *inclusive model of education, special model of education, integration, segregation, inclusion, the disabled.*

Інклюзивна освіта набуває дедалі більшої популярності в сучасній педагогічній науці і займає помітне місце у реформуванні систем загальної освіти різних країн.

Протягом останніх десятиліть спеціальна та інклюзивна освіта як педагогічні феномени перебувають у стані тривалого порівняння і навіть протиставлення. Спеціальна освіта як предмет наукового дослідження у працях В. М. Синьова, Г. М. Коберника, Н. М. Назарової та інших вчених [10; 11] визначається як теорія та практика спеціальної (особливої) освіти осіб з відхиленнями у психічному чи фізичному розвитку, для яких освіта у звичайних педагогічних умовах та за допомогою загальнопедагогічних методів і засобів є ускладненим чи взагалі неможливим.

Українська педагогічна наука віднедавна приділяє особливу увагу спеціальній (А. Колупаєва, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов та ін.) [3; 5; 6; 8] та інклюзивній (Л. Будяк, О. Василенко, А. Колупаєва, О. Рассказова та ін.) [1; 2; 4; 8] моделі освіти. Врахування світового досвіду досліджень і практики інклюзії в освіті дозволить, на нашу думку, уникнути прикрих помилок у узгодженні обох моделей в українських реаліях.

Метою статті є створити порівняльну характеристику інклюзивної та спеціальної систем освіти в сучасних умовах.

Американські вчені А. Дж. Артилз, Е. Б. Козлєскі (Державний університет Арізони), Ш. Дорн (Університет Південної Флориди) та К. Крістенсен (Університет Квінсленду) аналізують досвід впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітній навчальний процес в США з трьох точок зору: концептуальної, історичної і прагматичної. Концептуально точне визначення інклюзивної освіти все ще обговорюється серед учених на рівні специфікації терміна. Його можна розглядати як процес залучення дітей з особливими освітніми потребами до роботи в загальноосвітньому середовищі, а також як трансформацію філософії, цінностей і практик загальної системи освіти з урахуванням потреб особливих дітей. Однак основне поняття інклюзивної освіти все ж включає наявність у шкільному колективі дітей, що мають відхилення, але беруть участь у загальнонавчальних програмах разом з іншими учасниками навчального процесу [11].

Інклюзивна освіта – це феномен, який безпосередньо стосується усіх дітей, які залучені до процесу навчання. Він націлений передовсім на трансформацію шкільної культури і має за мету збільшити присутність у навчальному процесі усіх його учасників, а не тільки соціально відчужених і незахищених (аутсайдерів); активізувати процес прийняття таких учнів у соціум з боку вчителів і інших «нормальних» учнів; максимально залучати усіх учнів до класної і

позакласної діяльності колективу і в результаті, домагатися соціалізації як позитивного результату такої роботи [12].

А. Дж. Артилз, Н. Гаріс-Муррі та Д. Ростенберг, аналізуючи інклюзивну концепцію освіти, приділяють увагу історії і теорії спеціальної освіти. Щодо історичного аспекту цілком очевидно, що спеціальна освіта стала альтернативою загальній для тих, хто має вади. Спеціальні заклади освіти поділені за нозологічними групами і відповідно до кожної групи мають курикулум, адаптований до можливостей учнів залежно від захворювання, який має за мету розвинути соціальні та практичні навички у неповносправних дітей, необхідні для виживання у дорослому віці. Історично так склалося, що учні з вадами були вилучені з процесу отримання повноцінної загальної освіти за уніфікованими навчальними планами, так само як і позбавлені спілкування зі своїми повносправними однолітками. Це призвело до сегрегації людей з особливими потребами і згодом – до професійного розподілу праці. Однак зарубіжні вчені, котрі проводили порівняльні дослідження серед учнів у спеціальних навчальних закладах та інклюзивних класах, стверджують, що учні з особливими освітніми потребами, які навчалися за сегрегативними освітніми програмами, не відрізнялися особливою успішністю від своїх однолітків, що мали можливість відвідувати загальноосвітню школу [10].

В окрему групу треба віднести дітей, які мають слабкі відхилення здоров'я, але мусять навчатися у спеціальному навчальному закладі. Такі діти позбавлені можливості спілкування зі своїми однолітками, а, отже, і повноцінного існування у соціумі. У цьому контексті інклюзивна освіта є інструментом, який може зруйнувати цей розподіл. Тому не дивно, що фахівці у галузі спеціальної освіти, а також її безпосередні учасники беруть активну участь у впровадженні інклюзивної освіти у загальноосвітній процес.

Ще два феномени, які заслуговують на увагу у контексті вивчення інклюзивної освіти: глобалізація і мультикультурність. Глобалізація передбачає схильність до змін у соціальному, політичному, економічному і суспільному житті за рахунок обміну капіталу, інформації, комунікаційних технологій так само, як і мобільності населення, культурі і управлінських систем [17]. Це веде за собою появу мультикультурності у деяких країнах, що мають високий показник еміграції. Зауважимо, що у багатьох учнів, сім'ї яких емігрували, зберігаються надзвичайно тісні зв'язки з вітчизняною культурою, що веде до ускладнення спілкування у новому соціумі, неготовності вивчати мову країни, у якій живеш і, відповідно, труднощів у навчанні. Інклюзивна освіта не може ігнорувати демографічні вимоги сучасного світу, отже, окрім дітей, що мають вади, слід виокремлювати таких, які є емігрантами і часто не володіють мовою викладання у школі, яку відвідують, на достатньому для навчання рівні. Це ще одна категорія дітей, яка передбачає застосування інклюзивної освіти.

З прагматичної точки зору реформування загальної системи освіти і популяризація інклюзивної освіти як неодмінної складової загальноосвітніх шкіл допомагає розвитку професійних компетентостей вчителя, переосмисленню головної мети загальноосвітньої школи, перегляду і вдосконаленню навчальних планів, створенню умов професійного розвитку вчителя і, найголовніше, отриманню позитивних результатів навчання від кожного учасника навчального процесу не залежно від його стану здоров'я чи соціального статусу [11].

Д. К. Ліпські та А. Гартнер стверджують, що сучасні науковці, громадські організації і батьки неповносправних дітей стикаються з двома проблемами: довести, що інклюзія необхідна для дітей з особливими освітніми потребами як альтернатива спеціальній освіті, і проілюструвати реальні шляхи імплементації інклюзивної освіти в загальноосвітній навчальний процес. Доказами необхідності існування такого виду навчання, як правило, стають посилення на етичні норми, захист прав людини, право усіх дітей на отримання якісної освіти, заборону дискримінації за будь-якими ознаками тощо. Більшість експертів погоджується, що правомірність такого амбіційного проекту, як інклюзивна освіта, базується передусім на принципах та ідеях соціальної справедливості [15].

Інша проблема викликає реальні і чіткі запитання: «Як це працює?», «Як зробити так, щоб це працювало?». Відповіддю на них можуть бути реальні зміни, які необхідно вносити до змісту шкільної освіти, формам і методам викладання предметів, підготовці кваліфікованих кадрів для роботи в інклюзивному середовищі, обладнанню шкільних приміщень необхідними приладами. Отже, це повинна бути нова школа, де діти будуть долучатися до трьох основних аспектів шкільного життя: шкільної культури, завдяки якій у дітей формується набір людських

чеснот і цінностей; навчальних програм, змістом яких є попередній навчальний досвід, що пропонується для осмислення учнів; місцевої громади, тобто тих зв'язків, які вони самі захочуть створити [13].

Передусім мета інклюзивної освіти, як свідчать роботи Е. Пірі і Дж. Хеда, – виховати абсолютно повноправного члена суспільства шляхом залучення усіх учасників навчального процесу до загальношкільної діяльності. Однак вираз «абсолютно повноправний» стосовно дітей з особливими потребами є доволі химерним. Цілком очевидно, що вчитель не може вимагати від дитини з вадами опорно-рухового апарату бути одним з членів шкільної команди з футболу, так само не слід вимагати від дитини-інтроверта публічно виголошувати спічі перед великою аудиторією. Ідея полягає в тому, що повноправність не повинна бути константою, але має залежати від обставин, у які попадає дитина, від фізичних можливостей дитини і, найголовніше, від бажання самої дитини стати учасником тієї чи іншої події [16].

Спеціальні навчальні заклади, попри те, що вони виконували сегрегативну функцію, до 90-х років XX ст. в США були єдиною альтернативою для дітей з особливими потребами отримати освіту, необхідну для існування у дорослому світі. Проміжним етапом розвитку суспільства між сегрегацією і інклюзією стала інтеграція особливих дітей в загальноосвітній процес. Наприкінці XX ст. у працях американських дослідників поняття «інтеграція» та «інклюзія» є синонімічними. Їх визначають як процес навчання різних категорій учнів в одному учнівському колективі. При цьому саме особливих дітей готували до пристосування у колективі, однак, ступінь готовності громади до прийняття таких дітей не брався до уваги. Позитивний ефект від інтегрованого навчання був безсумнівним: однолітки спілкувалися і навчалися в одному колективі; незважаючи на повільний прогрес у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, соціальні компетенції усіх учнів, за свідченнями батьків, розвивалися доволі ефективно, вони відчували підвищення самооцінки, сприйняття їх однолітками як рівноправних членів колективу, розвивали свої соціальні навички; спостерігаючи за дітьми, які вчилися в інтегрованих групах, батьки і вчителі дійшли висновку, що фізичні вади не впливали на їх особистісні стосунки, навпаки, здорові діти ставали добрішими, стриманішими, більш турботливими.

Аналізуючи типологію понять «інклюзія», «інтеграція» і «сегрегація», запропоновану Е. Пірі і Дж. Хедом у 2007 р. [16], треба визнати, що відмінність цих понять очевидна: при інклюзивному навчанні відбувається включення кожної дитини в середовище, готове до сприйняття людських відмінностей, і, створюючи інклюзивну школу, варто враховувати відмінності, які є характерними для тієї чи іншої моделі навчання. Існує дві моделі неповносправності: медична і соціальна. В основу медичної моделі покладено ступінь захворювання і при наданні освітніх послуг акцент ставиться саме на стані здоров'я дитини і пристосуванні її до життя у соціумі з цим захворюванням. Щодо соціальної моделі, тут акцент ставиться на людині, перш за все, її місці у суспільстві і дотриманні її прав і свобод.

Для розуміння різниці між трьома моделями (спеціальна школа, школа з інтегрованим навчанням, інклюзивна школа) дамо загальну характеристику навчальних закладів для дітей з особливими потребами (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика спеціальної, інклюзивної та інтегрованої моделей навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами.

Спеціальний навчальний заклад	Навчальний заклад з інтегрованим навчанням	Інклюзивний навчальний заклад
Головна мета – надання освітніх послуг	Головна мета – врахування потреб неповносправних	Головна мета – реалізація права на якісне навчання
Медична модель неповносправності як основа будови шкільної підготовки	Збереження медичної моделі неповносправності в організації навчання	Встановлення соціальної моделі неповносправності
Чіткий розподіл дітей до навчальних закладів за категорією захворювання	Адаптація дитини з особливими освітніми потребами до навчання у загальноосвітньому навчальному закладі	Адаптація загальноосвітнього навчального закладу до роботи з особливими дітьми

ЗА РУБЕЖЕМ

Забезпечення спеціального режиму навчання	Забезпечення рівноправного режиму навчання для дітей з особливими освітніми потребами	Забезпечення необхідної психологічної та асистентської підтримки для всіх учнів
Акцентуація важливості спеціального оточення для неповносправних дітей	Акцентуація індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами	Акцентуація індивідуального підходу до всіх дітей
Класифікація відмінностей	Вміння управляти відмінностями	Визнання різноманітності як ціннісного компонента суспільства
Фокусування на індивіді	Фокусування на системі	Уніфікація системи
Акцент на ресурси, необхідні для навчання	Акцент на процес навчання	Акцент на результат навчання
Створення окремих адаптованих навчальних програм	Обов'язковість виконання типового навчального плану	Концентрація на змісті навчання та створення відповідного навчального плану
Залучення професіоналів з різного фаху для роботи з дітьми з особливими потребами	Залучення професіоналів з інклюзивної освіти для роботи в колективах, де є діти з особливими освітніми потребами	Залучення професіоналів з інклюзивної освіти та батьків на партнерських засадах, розвиток стосунків «батьки – інклюзивна школа»
Забезпечення можливості отримання загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами	Покращення якості загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами	Зосередження на ефективності школи і покращенні умов навчання

Повертаючись до питання соціальної справедливості, варто згадати К. Хоува (Університет Колорадо), який зазначає: діти з особливими потребами повинні брати участь у публічному житті школи разом з іншими членами групи, не приховуючи свої відмінності і не почуваючи себе ущербними через них. Мета полягає не у тому, щоб виокремити особливу компенсацію у вигляді навчання в спеціальному навчальному закладі допоки вони досягнуть рівня «нормальності», а радше у тому, щоб денормалізувати спосіб, яким інституції створюють норми і правила, вивільняючи місце для людей, що мають відмінності [14]. Способом досягнення соціальної справедливості для людей з особливими потребами може бути насамперед популяризація моделі інклюзивної освіти для використання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Підсумовуючи вищезазначене, варто сказати, що одна з найважливіших цінностей для сучасного громадянина – це свобода вибору. Це означає, що кожна людина, так само як і дитина, повинна мати шанс самій обрати спосіб, як отримати освіту. Фахівці у сфері спеціальної освіти створили і випрацювали велику кількість форм, методів та методик навчання, які працюють з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами. Цей доробок є цінним і корисним також з точки зору інклюзивної освіти, яка не відбудеться без професійної участі фахівців з різних галузей педагогіки, психології та реабілітології. Щодо сімей, у яких є діти з особливими потребами, вони повинні мати право вибору: який навчальний заклад обрати для своєї дитини, враховуючи медичні чинники та її психологічні особливості. Завдання ж адміністраторів, педагогів загальноосвітніх шкіл та представників управлінь освіти та місцевої адміністрації – забезпечити громадянам можливість отримання якісної загальної освіти за місцем проживання.

Здійснений аналіз американських та британських досліджень щодо порівняння спеціальної і інклюзивної систем освіти не вичерпує усіх аспектів вивчення вказаного педагогічного феномена. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні історії розвитку та становлення інклюзивної освіти в США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Л. В. Будяк. – К., 2010. – 23 с.
2. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / О. М. Василенко. – Луганськ, 2010. – 20 с.
3. Колупасєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупасєва // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 3. – С. 7–12.
4. Колупасєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: монографія / А. А. Колупасєва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
5. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие / В. А. Липа. – Донецк: Лебідь, 2002. – 327 с.
6. Миронова С. П. Основы коррекционной педагогики: навч.-метод. посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2010. – 263 с.
7. Рассказова О. І. Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / О. І. Рассказова. – Луганськ, 2014. – 44 с.
8. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка, олігофренопедагогіка: підручник. Ч. I / В. М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
9. Синьов В. М. Основи дефектології / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.
10. Artiles Alfredo J. Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead Theory Into Practice / Artiles Alfredo J., Harris-Murri Nancy, Rostenberg Dalia. – Vol. 45, No. 3. – Inclusive Schooling Practices: From Why to How. – Summer, 2006. – Pp. 260–268.
11. Learning in Inclusive Education Research: Re-Mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda Review of Research in Education / [Artiles Alfredo J., Kozleski Elizabeth B., Dorn Sherman, Christensen Carol]. – Vol. 30. – Special Issue on Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts, 2006. – Pp. 65–108.
12. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools / [Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughn M., Shaw L.]. – Bristol, 2000. – England: Centre for Studies on Inclusive Education.
13. Dyson A. A Systematic Review of the Effectiveness of School-Level Actions for Promoting Participation by all Students (EPPI-Centre Review), in: Research Evidence in Education Library / Dyson A., Howes A., Roberts B. – London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2002.
14. Howe K. Educational Ethics, Social Justice and Children with Disabilities / K. Howe ; [In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.)] // Disability and the Dilemmas of Education and Justice. – Buckingham, England: Open University, 1996. – Pp. 46–62.
15. Lipsky D. Equity Requires Inclusion: The Future for All Students with Disabilities / D. Lipsky, A. Gartner; [In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.)] // Disability and the Dilemmas of Education and Justice. – Buckingham, England: Open University, 1996. – Pp. 145–155.
16. Pirrie Anne Head George Martians in the Playground: Researching Special Educational Needs Oxford Review of Education / Anne Pirrie. – Vol. 33, No. 1 (Feb., 2007). – Pp. 19–31.
17. Globalization and Recent Shifts in Educational Policy in the Asia Pacific / [Rizvi F., Engel L., Nandyala A., Ruthowski D., Sparks J.] // Paper Prepared for UNESCO Asia Pacific Regional Bureau for Education. – Bangkok, Thailand. – Urbana-Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, 2005.

REFERENCES

1. Budiak L. V. Organizatsiino-pedagogichni umovy inkliuzyvnogo navchannia ditei z porushenniamy psykhofizychnogo rozvytku v zagal'noosvitnii sil'skii shkoli: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk [Organization-pedagogical conditions of inclusive education of children with abnormalities in physical development in village secondary school. Abstract Dr. ped. sci. diss.] Kyiv, 2010. – 23 p.
2. Vasylenko O. M. Sotsial'no-pedagogichni umovy adaptatsii molodshykh shkoliariv z osoblyvymy potrebamy do navchannia v zagal'noosvitnii shkoli: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk [Socio-pedagogical conditions of adaptation of junior pupils with special needs to the study at general school. Abstract Dr. ped. sci. diss.] Luhansk, 2010. – 20 p.
3. Kolupaieva A. A. Spetsial'na osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvithoiu galuzi [Special education in Ukraine and modernization of educational sphere] Special child: training and education, 2014, № 3 – pp. 7–12.
4. Kolupaieva A. A. Pedagogichni osnovy integryvannia shkoliariv z osoblyvostiamy psykhofizychnogo rozvytku u zagal'noosvitni navchal'ni zaklady: monografiia [Pedagogical fundamentals of pupils with peculiarities of psychophysical development integration in general educational institutions: monograph] – Kyiv: Pedagogical thought, 2007. – 458 p.

5. Lypa V. A. Osnovy korektsionnoi pedagogiky: uchebnoie [Fundamentals of correctional pedagogy: textbook], Donetsk: Lebi, 2002. – 327 p.
6. Myronova S. P. Osnovy korektsionnoi pedagogiky: navchal'no-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of correctional pedagogy: textbook] – Kamianets-Podilskyi, 2010. – 263 p.
7. Rasskazova O. I. Teoriia ta praktyka rozvytku sotsial'nosti uchniv v umovakh inkliuzyvnoi osvity: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk [Theory and practice pupils' sociality development in the conditions of inclusive education] – Lugansk: B. v., 2014. – 44 s.
8. Syniov V. M. Korektsiina psykhopedagogika, Oligofrenopedagogika: pidruchnyk [Correctional psychopedagogy, oligophrenopedagogy: textbook] – Part I. – Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2007. – 238 p.
9. Syniov V. M. Osnovy defektologii / V. M. Syniov, G. M. Kobernyk [Fundamentals of Defectology] – Kyiv: Vyshcha shkola, 1994. – 143 p.
10. Spetsial'naia pedagogika / Pod. red. N. M. Nazarovo [Special Pedagogy] – Moscow: Akademia, 2000. – 400 p.
11. Learning in Inclusive Education Research: Re-Mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda Review of Research in Education / [Artiles Alfredo J., Kozleski Elizabeth B., Dorn Sherman, Christensen Carol]. – Vol. 30. – Special Issue on Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts, 2006. – Pp. 65–108.
12. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools / [Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughn M., Shaw L.]. – Bristol, 2000. – England: Centre for Studies on Inclusive Education.
13. Dyson A. A Systematic Review of the Effectiveness of School-Level Actions for Promoting Participation by all Students (EPPI-Centre Review), in: Research Evidence in Education Library / Dyson A., Howes A., Roberts B. – London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2002.
14. Howe K. Educational Ethics, Social Justice and Children with Disabilities / K. Howe; [In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.)] // Disability and the Dilemmas of Education and Justice. – Buckingham, England: Open University, 1996. – Pp. 46–62.
15. Lipsky D. Equity Requires Inclusion: The Future for All Students with Disabilities / D. Lipsky, A. Gartner; [In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.)] // Disability and the Dilemmas of Education and Justice. – Buckingham, England: Open University, 1996. – Pp. 145–155.
16. Pirrie Anne Head George Martians in the Playground: Researching Special Educational Needs Oxford Review of Education / Anne Pirrie. – Vol. 33, No. 1 (Feb., 2007). – Pp. 19–31.
17. Globalization and Recent Shifts in Educational Policy in the Asia Pacific / [Rizvi F., Engel L., Nandyala A., Ruthowski D., Sparks J.] // Paper Prepared for UNESCO Asia Pacific Regional Bureau for Education. – Bangkok, Thailand. – Urbana-Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, 2005.

УДК 378.4(71)+327

К. Ю. ІСТОМІНА

k.y.istomina@gmail.com

викладач,

Національний університет «Львівська політехніка»

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ У КАНАДІ

Представлено теоретичне педагогічне дослідження розвитку і застосування громадської діяльності студентів на прикладі системи професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин в університетах Канади. Проаналізовано особливості організації і впровадження громадської діяльності студентів у навчальні плани освітніх програм. Узагальнено фактори, які безпосередньо впливають на успішну інтеграцію громадської діяльності студентів у навчальний процес і від яких залежить успішність імплементації цього методу навчання. Розглянуто труднощі впровадження громадської діяльності студентів у навчальний процес, а також позитивні зміни, які є результатом цієї практики у вищій освіті. Визначено, що інтегрування громадської діяльності у систему професійної підготовки фахівців є перспективою розвитку вищої освіти, сприяє формуванню особистості з необхідним набором значущих громадських, лідерських і особистісних якостей. Окремлено перспективи подальших досліджень у цій сфері і практичне застосування отриманих результатів.

Ключові слова: професійна підготовка, громадська діяльність, навчальна програма, методи навчання, громадська педагогіка, фахівець-міжнародник

К. Ю. ИСТОМИНА

k.y.istomina@gmail.com

преподаватель,

Национальный университет «Львовская политехника»

РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНИКОВ В КАНАДЕ

Представлено теоретическое педагогическое исследование развития и применения общественной деятельности студентов на примере системы профессиональной подготовки будущих специалистов в области международных отношений в университетах Канады. Проанализированы особенности организации и внедрения общественной деятельности студентов в учебные планы образовательных программ. Обобщены факторы, оказывающие непосредственное влияние на успешную интеграцию общественной деятельности студентов в учебный процесс и от которых зависит успешность имплементации этого метода обучения. Рассмотрены трудности внедрения общественной деятельности студентов в учебный процесс, а также положительные изменения, которые являются результатом этой практики в высшем образовании. Определено, что интегрирование общественной деятельности в систему профессиональной подготовки специалистов является перспективой развития высшего образования, способствует формированию личности с необходимым набором значимых общественных, лидерских и личностных качеств. Представлены перспективы дальнейших исследований в этой сфере и практическое применение полученных результатов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, общественная деятельность, учебная программа, методы обучения, общественная педагогика, специалист-международник

K. ISTOMINA

k.y.istomina@gmail.com

University teacher,

Lviv Polytechnic National University

THE ROLE OF PUBLIC INSTITUTIONS IN TRAINING OF INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS IN CANADA

The article deals with theoretical and pedagogical research of the development and integration of students' public work on the example of the system of professional training of future specialists on international relations in universities of Canada. The features of the organization have been analyzed and the implementation of students' public work into curricula of education programs has been done. This research provides general overview of factors that have direct impact on the successful integration of students' public work in the learning process and which depend on the success of this teaching method implementation. The difficulties of implementing students' public work in the learning process, as well as positive changes which is the result of this practice in higher education have been shown. The integration of public work in the system of professional training of specialists has been determined as the prospect of the development of higher education which promotes the individual formation with the necessary set of significant social, leadership and personal qualities. The prospects for further research in this area and the practical application of the results have been outlined.

Keywords: professional training, public work, curriculum, teaching methods, public sphere pedagogy, international relations specialist.

В Україні потреба у фахівцях-міжнародниках є беззаперечною в умовах курсу нашої держави на євроінтеграцію, виходу на міжнародний ринок праці, а також для подолання численних політичних загроз. Ця ситуація зумовлює необхідність модернізації системи

професійної підготовки фахівців-міжнародників, переймаючи позитивний досвід інших країн, зокрема Канади, університети якої пропонують рейтингові навчальні програми з міжнародних відносин. Успішний розвиток системи професійної підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин в університетах Канади зумовлює вибір системи вищої освіти цієї країни як об'єкта нашого педагогічного дослідження.

Теоретичне вивчення змісту навчальних програм з міжнародних відносин показало, що ефективність професійної освіти фахівців полягає у поєднанні теоретичної, практичної і загальної професійної підготовки, а також в універсальності і забезпеченні широти знань у сфері майбутньої фахової діяльності. Університетська освіта в Україні є передусім теоретично орієнтованою, особливо в галузі міжнародних відносин, тоді як майбутні фахівці-міжнародники потребують практико-орієнтованої професійної підготовки. Застосування методів активного навчання, у т. ч. інтегрування громадської діяльності як частини навчальної програми з метою допомоги громадам і формування громадської свідомості студентів, активно застосовується у процесі професійної підготовки фахівців-міжнародників в університетах Канади. Ця практика є необхідним предметом наукового педагогічного дослідження і позитивною моделлю для наслідування з метою оптимізації професійної підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин у системі вищої освіти України.

Актуальність і новизна теми цього педагогічного дослідження полягає у необхідності детального вивчення способів і методів інтегрування громадської діяльності у навчальний процес у межах освітніх програм з міжнародних відносин в університетах Канади. Ця тема недостатньо висвітлена у наявних педагогічних дослідженнях, однак є однією з пріоритетних для успішного розвитку і вдосконалення функціонування системи професійної підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин в Україні.

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного педагогічного дослідження інтегрування громадської діяльності студентів у навчальний процес в університетах Канади для студентів спеціальності «Міжнародні відносини».

Досягнення мети досліджено пов'язане з виконанням наступних завдань: проаналізувати структуру і зміст навчальних програм з міжнародних відносин в університетах Канади для вивчення особливостей інтегрування громадської діяльності студентів у навчальний процес, а також форми її організації і труднощі впровадження у навчальну програму; дослідити фактори впливу використання цього методу активного навчання на учасників навчального процесу.

Багато українських та іноземних науковців досліджували різні аспекти й особливості формування позиції громадської активності і залучення навчання з елементами громадської діяльності в програми професійної підготовки фахівців, а саме: психологічні особливості формування громадської активності (Ю. Вінтюк, І. Рокіцька), питання соціальної активності особистості (А. Адлер, Е. Еріксон, А. Маслоу) філософські аспекти формування громадської свідомості (М. Стельмахович, О. Сухомлинська, В. Кузь); особливості і форми вираження громадської активності (О. Плига, Л. Семенюк, В. Сухомлинський), умови прояву соціальної активності студентів (Т. Авксентьева); громадська діяльність у процесі навчання у вищій школі (І. Бех, В. В. Данілова, А. Конончук, С. Харченко), проблеми громадського виховання молоді (Г. Костюк, В. Кремень, С. Максименко,) та ін. Концептуальний вплив на розвиток навчання через громадську діяльність здійснили освітні теорії Дж. Дьюї, Д. Колба і П. Фрейре.

Дослідження особливостей інтегрування громадської діяльності студентів у навчальні програми професійної підготовки потребує розуміння поняття громадської діяльності. О. Кін стверджує, що у сучасному науковому просторі громадську діяльність визначають як добровільну, усвідомлену і безкорисливу діяльність громадян, яку вони здійснюють згідно з їхніми потребами, індивідуально або колективно на користь третіх осіб або суспільства, яка є спрямованою на зміцнення гуманістичних ідеалів, вирішення соціальних проблем, сприяння особистісному розвитку та вдосконалення соціуму [3, с. 81].

Канадський альянс для навчання через громадську діяльність (Canadian Alliance for Community Service Learning) співпрацює з університетами Альберти, Британської Колумбії, Квебека, Манітоби, Нової Шотландії, Ньюфаундленда, Онтаріо, Саскачевану, для впровадження спільних програм партнерства, студентського розвитку, лідерства, зв'язків з громадами. Згідно з визначенням Альянсу навчання через громадську діяльність можна тлумачити як підхід у навчанні, метою якого є інтеграція громадської діяльності з

конвенційним навчальним процесом для створення нової освітньої перспективи, в якій всі складові процесу працюватимуть для досягнення взаємовигідних результатів [6].

Сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців різних галузей спрямована на вирішення великої кількості завдань, які зумовлені змінами і потребами суспільства і ринку праці. Актуальним питанням освіти сьогодення є залучення фахівців до активної участі у суспільно-політичному житті на місцевому і глобальному рівнях. Ця ініціатива є запорукою формування та соціалізації особистості як громадянина, усвідомлення себе як частини спільноти, що впливає на прийняття суспільно важливих рішень на користь розвитку громад. Згідно з цим принципом формування особистості фахівця особливої значущості набуває інтегрування громадської діяльності у систему професійну підготовку фахівців, що є основою розвитку необхідного набору особистісних характеристик, зокрема лідерських якостей, громадської свідомості, соціальної ініціативи тощо [1, с. 137].

Професійна підготовка у галузі міжнародних відносин передусім спрямована на міждисциплінарний підхід, інтегровані навчальні плани, сучасні методи і стратегії навчання, що зумовлено вимогами освітньої сфери і ринку праці. Йдеться про те, що сучасний фахівець у галузі міжнародних відносин повинен уміти працювати з широким спектром інформації та великою кількістю людей, спілкуватися з експертами з інших галузей і здійснювати свою професійну діяльність у міжнародному середовищі та водночас уміти аналізувати конфлікти, випадки, події та явища, визначати їх вплив на проблеми, якість міжнародного життя з власної точки зору [7, с. 1].

Вивчення процесу професійної підготовки у Канаді засвідчує, що у системі сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців-міжнародників університетах цієї країни вагомою ролі набувають принципи громадської педагогіки (*public sphere pedagogy*) і стратегії високоефективного навчання (*high-impact learning strategies*), які дають можливості використовувати такі методи, як навчання через громадську діяльність (*service learning*), волонтерство, групове навчання чи будь-який інший вид практичної діяльності з метою розвитку громадської активності і допомоги громадам (*community/civic engagement*). Згідно з результатами досліджень канадських науковців і положень університетів Канади про стратегії застосування навчання з елементами громадської діяльності і волонтерства можемо стверджувати, що основними першочерговими цілями цього методу навчання є: створення навчального середовища, в яке студенти безпосередньо залучені; створення можливостей для розвитку практичних і професійних навичок студентів; створення партнерства між факультетами, університетами і місцевими громадами; ознайомлення студентів з поняттями рівності, відповідальності, соціальної справедливості і громадської активності. Імплементация цих методів і стратегій у процесі професійної підготовки фахівців-міжнародників допомагає підвищити відчуття громадської відповідальності і залучити студентів до участі у житті суспільства і громади з його потребами і вимогами.

Незважаючи на свою популярність, інтегрування громадської діяльності студентів у навчальні програми професійної підготовки канадських ВНЗ є відносно молодою стратегією розвитку вищої освіти. Так, наприклад, у США ця практика здобула позитивної репутації ще в 1970-х роках, тоді як у Канаді її почали використовувати лише з 1990-х років. Нині спостерігається помітне зацікавлення цим методом навчання у канадських університетах і коледжах Канади.

Вища освіта у Канаді відійшла від парадигми викладання до парадигми навчання, в якій студент є центром навчального процесу. Зорієнтоване на студента навчання (*student-centered education*) є провідним підходом сучасної професійної підготовки. Він передбачає відхід від лекційних занять і надає перевагу створенню атмосфери взаємодії. У сучасній педагогічній науці Канади позитивно відзначають застосування активного навчання (*active learning*), що в світі визнається найрезультативнішим з точки зору досягнення цілей навчального процесу. Однак навчання через громадську діяльність не можна вважати когерентною педагогічною стратегією, а радше амальгамою емпіричного навчання, активної наукової діяльності, критичних освітніх теорій, прогресивної освіти, освіти дорослих, соціальної освіти, конструктивізму, мультикультурної освіти тощо.

Будучи формою активного навчання, студентська громадська діяльність дає можливість здобувати знання, формувати вміння і навички через співпрацю з громадськими організаціями і громадську ініціативність. Громадська робота студентів, як і будь-яка інша частина навчального процесу, має характерні способи рефлексії, що допомагають студентам і

викладачам спостерігати за перебігом цієї діяльності, її динамікою і результатами. Таким чином, студентам часто пропонують вести особисті щоденники, журнали, писати статті й есе, в яких вони можуть фіксувати етапи своєї роботи і відображати особливості свого досвіду соціальної активності. Важливо також проводити групові бесіди, що є форумом для обговорень можливих проблем чи успіхів у колективі однодумців.

Громадська діяльність може бути інтегрованою у навчальні програми будь-якої дисципліни і до неї можуть долучатися студенти незалежно від року навчання, на відміну від виробничої практики студентів і професійного стажування, які орієнтовані на студентів старших курсів. У цьому контексті необхідно, щоб громадська діяльність спрямовувалася на задоволення не лише громадських, а й освітніх потреб, тобто була прямо чи опосередковано пов'язаною з майбутньою сферою професійної діяльності. У цьому відмінність інтегрованої у навчальну програму громадської діяльності від волонтерства, прояви і застосування якого не обмежуються рамками галузі професійного чи освітнього спрямування.

Університети провінцій і територій Канади підтримують ініціативу інтеграції громадської діяльності у навчальні програми, тому в них створені окремі центри для координування громадської діяльності студентів і надання необхідних консультацій. Так, в Університеті Британської Колумбії функціонує Центр навчання для допомоги громадам (Centre for Community Engaged Learning), в Університеті Торонто – Центр громадського партнерства (Centre for Community Partnership), в Гельфському університеті – Центр навчання через громадську діяльність (Centre for Community Service-Learning), в Карлтонському університеті – Офіс студентської практичної діяльності (Student Experience Office), в Університеті МакМастера – Центр студентського успіху (Student Success Centre), в Університеті Манітоби – Офіс навчання студентів через громадську діяльність (Office of Student Service Learning), в Університеті Отави – У служінні іншим (In Service of Others), в Університеті Західного Онтаріо – Навчання через громадську діяльність (Service Learning) та Освітня програма лідерства (Leadership Educational Program) тощо.

У провінції Онтаріо функціонує Канадська асоціація навчання через громадську діяльність (Canadian Association for Community Service-Learning), фокусом роботи якої є залучення мистецтва з метою соціальних змін, незалежно від того, чи розглядаються питання подолання расизму, сприяння врегулювання конфліктів, вирішення питань, пов'язаних з ВІЛ/СНІД, захистом прав людини і маргінальних громад, наркоманії або екологічних проблем, або ж лише створення платформи для вираження і діалогу. Організація регулярно проводить лекції, зустрічі, семінари, конференції і симпозіуми, організовує соціальні проекти, в яких можуть брати участь всі бажаючі.

Зацікавлені у громадській діяльності студенти повинні передусім ознайомитися з напрямками діяльності організацій, які представлені в їхньому регіоні, а згодом обрати ті, що їх зацікавили. Громадська діяльність студентів може здійснюватись у межах програмної і позапрограмної діяльності, у контексті співпраці між ВНЗ і громадськими організаціями для визначення і задоволення реальних потреб громад різних рівнів. Майбутніх міжнародників заохочують співпрацювати з цими організаціями через програми стажування, волонтерську діяльність чи будь-який інший доступний їм спосіб, проводити опитування постійного персоналу організацій, цікавитись цілями і стратегіями їхньої професійної діяльності. Це розвиває активну позицію у студентів [6].

Такий елемент освітньої програми дає студентам доступ до великої кількості освітніх матеріалів, формує розуміння основних впливів глобалізаційних процесів і їх ключових дійових осіб. Це елемент комплексного процесу професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти, одним з завдань якої є формування різнобічно розвиненої особистості. Тож у навчальному процесі варто застосовувати різноманітні методи і стратегії навчання, дбаючи про створення оптимальних умов для формування і розвитку майбутніх фахівців [4, с. 456].

Л. Данілова в зв'язку з цим зазначає, що громадське виховання сприяє особистісному становленню майбутнього фахівця, даючи можливість випробувати різні соціальні ролі, норми і поведінкові стереотипи суспільства, стати дієздатним учасником суспільних відносин [2, с. 80].

Х. Хекель називає два підходи у залученні практичного навчання через громадську діяльність в університетські програми з міжнародних відносин. Перший передбачає акцент на локальних і глобальних зв'язках, аналізі концептів глобалізації і взаємозв'язку, демонструючи

студентам, як питання міжнародного характеру впливають на життя місцевих громад. Основою іншого підходу є заохочення студентів безпосередньо брати участь у вирішенні глобальних проблем через членство у міжнародних і місцевих громадських організаціях [7, с. 6].

Згідно з дослідженнями Дж. Конвея, Г. Куха, І. Амела і Д. Гервайна використання педагогіки громадської активності (*civic engagement pedagogy*) користується популярністю у канадських ВНЗ через свій позитивний вплив на академічні, особисті і громадські результати у всіх учасників навчального процесу і на розвиток необхідних компетенцій у студентів. Беручи участь у волонтерських заходах, студенти отримують реальну можливість застосувати теоретичні знання на практиці, а в результаті – здобути академічні кредити за виконану роботу. Можливість отримати оцінку і усвідомлення моральності волонтерства сприяють формуванню сильної мотивації до вивчення теоретичного матеріалу упродовж навчання. Як результат у студентів формується сукупність емоційних переживань, що доповнює пізнавальну діяльність, формуючи гуманне ставлення до інших осіб і їхніх вчинків. Практичне навчання з елементами громадської діяльності використовується як засіб, що дає студентам можливість поглибити розуміння основних концепцій курсу вивчення через громадську діяльність та ініціативність [9, с. 115].

Майбутні фахівці-міжнародники у Канаді мають змогу здійснювати волонтерську громадську діяльність у своїй країні, а також за кордоном. Успішність застосування цього виду практичного навчання залежить від планування, визначення цілей, підготовки студентів, налагодження зв'язків з громадськістю, мотивації студентів, моніторингу, часових обмежень й оцінювання. Однак М. Макдоналд зазначає, що застосування педагогіки громадянської активності є простішим для вивчення внутрішніх питань рідної країни студентів, оскільки ця сфера легша для їхнього сприйняття [10, с. 60]. Цієї думки частково дотримується Е. Маккартні, зауважуючи, що курси дисциплін більш міжнародного спрямування часто позбавлені застосування цих стратегій навчання, оскільки предмет вивчення здається занадто абстрактним і віддаленим [8, с. 49].

Р. Мауро і Дж. Слоам стверджують, що існує дисбаланс між теоретичним вивченням дисциплін галузі політології і формуванням у студентів відповідних професійних умінь, навичок, а також почуття відповідальності необхідної для життя і професійної діяльності в сучасному демократичному суспільстві. Науковці відзначають виняткову роль практичного навчання з елементами громадської діяльності, навчальних симуляцій і застосуванні емпіричного навчання, і поєднує теорію та рефлексивну практику, що слугуватиме зв'язком між дисципліною і реальністю, в якій відбуватиметься професійна діяльність [5, с. 1].

Складність впровадження методів сприяння розвитку громадської активності полягає у не завжди достатніх економічних можливостях студентів приймати участь у програмах міжнародного навчання, нестачі знань, умінь і навичок викладачів, а також фактичних інституційних можливостях для інкорпорування стратегій навчання з елементами громадської діяльності у процесі вивчення міжнародних відносин [5, с. 10].

Незважаючи на труднощі, з якими стикаються студенти, викладачі і ВНЗ під час впровадження методів педагогіки громадської активності, існує велика кількість переваг, які є її результатом: підвищення мотивації до навчання у студентів; розвиток активної громадської позиції; покращення критичного мислення і навичок вирішення конкретних завдань; розвиток особистих і колективних цінностей; підвищення успішності у навчанні; збагачення традиційних методів і прийомів педагогіки; можливість для студентів отримати власний досвід реальної роботи. Це допомагає майбутнім міжнародникам краще зрозуміти різні прояви диверсифікованості суспільства і відчуті особисту відповідальність за майбутні можливі зміни у світі. Таким чином, студенти краще розуміють глобальні проблеми і питання сьогодення – такі, як голод, бідність, війна, мир, нерівність, проблеми нерозвинених країн, міграція, захист прав людини, глобальний взаємозв'язок, етнічні і гендерні відмінності тощо. Для студентів з сільської місцевості цей досвід дає можливість зрозуміти і замислитись над роллю і вразливістю своєї країни у складі значно більшої світової спільноти. Беззаперечним є те, що ці методи навчання необхідні для гармонійної та ефективної професійної підготовки фахівців галузі міжнародних відносин [8, с. 52].

Практичне навчання з елементами громадської діяльності позитивно впливає на традиційне аудиторне навчання, адже воно заохочує самостійну роботу і позапрограмну діяльність у вигляді громадських зустрічей, організації і проведення різноманітних бесід,

заходів тощо, сприяє розвитку комунікації між викладачем і студентом, забезпечує альтернативи традиційному оцінюванню у вигляді тестів, сприяє створенню студентської громади через виконання і обговорення групових завдань та ініціатив, заохочує студентів до активної навчальної діяльності [7, с. 12].

Результати дослідження свідчать про беззаперечний позитивний вплив застосування навчання з елементами громадської діяльності у процесі професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин. Незважаючи на достатньо широке використання цього методу в університетській підготовці фахівців у Канаді, залучення громадської активності студентів у навчальний процес не отримало вичерпного дослідження у вітчизняних педагогічних дослідженнях і потребує подальшого ретельного вивчення для практичного впровадження і реалізації у системі вищої освіти в Україні.

Перспективами використання результатів дослідження вважаємо доцільне застосування отриманих даних про залучення практичного навчання з елементами громадської діяльності в освітні програми професійної підготовки фахівців-міжнародників в університетах Канади у відповідні сфери професійної підготовки в Україні з метою збільшення частки практичного навантаження у навчальному процесі студентів, збільшення рівня мотивації останніх до навчання, професійної компетентності, а також формування суспільної відповідальності і громадської свідомості, що є необхідними складовими побудови демократичного суспільства.

З метою підтримки розвитку цієї стратегії вбачаємо необхідними подальші наукові дослідження особливостей організації і застосування громадської діяльності у вищій освіті, зокрема особливої уваги потребують вивчення методи заохочування й оцінювання студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова С. В. Суспільно корисна діяльність як чинник формування соціально активної особистості. / С. В. Абрамова // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. 49. – С. 137–145
2. Данілова Л. В. Громадська активність студентської молоді – найважливіша складова процесу виховання у вищих навчальних закладах / Л. В. Данілова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2014. – Вип. 1. – С. 80–81.
3. Кін О. М. Науково-теоретична характеристика проблеми громадської діяльності студентської молоді / О. М. Кін // Теорія та методика навчання та виховання. – 2016. – Вип. 39. – С. 80–89.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 485 с.
5. Bell S., Lewis J. (2015) A Survey of Civic Engagement Education in Introductory Canadian Politics Courses. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 6 (1), pp. 1–21.
6. Canadian Alliance for Community Service – Learning. <http://www.communityservicelearning.ca/en/index.htm>.
7. Heather Heckel (2006) Using Service Learning in International Relations Courses. The American Political Science Association Annual Conference, pp. 1–22.
8. McCartney A. (2011). Connecting Civic Engagement and International Relations Pedagogy: An Effective Combination. American Political Science Association Annual Conference, Seattle, Washington, pp. 45 – 57.
9. McCartney A. (2006) Making the World Real: Using a Civic Engagement Course to Bring Home Our Global Connections. Journal of Political Science Education, pp. 113–128.
10. McDonald Michael K. (2012) Civic Engagement with an International Focus: The Western Carolina Microfinance Project. PS: Political Science & Politics, Vol. 46 (4) , pp. 50–70.

REFERENCES

1. Abramova S. V. Suspil'no korysna diyal'nist' yak chynnyk formuvannya sotsial'no aktyvnoyi osobystosti. Zbirnyk naukovykh prats' «Pedahohika ta psykhohohiya». – Kharkiv, 2015, Vol. 49, pp. 137–145.
2. Danilova L.V. Hromads'ka aktyvnist' student-s'koyi molodi – nayvazhlyvisha skladova protsesu vykhovannya u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh / L. V. Danilova //Aktual'ni problemy derzhavnoho upravlinnya, pedahohiky ta psykhohohiyi , 2014, Vol. 1, pp. 80–81
3. Kin O. M. Naukovo-teoretychna kharakterystyka problemy hromads'koyi diyal'nosti student-s'koyi molodi /O. M. Kin // Teoriya ta metodyka navchannya ta vykhovannya, 2016, Vol. 39, pp. 80–89
4. Kuz'mins'kyy A. I. Pedahohika vyshchoyi shkoly: navch. Posib. / A. I. Kuz'mins'kyy. – K.: Znannya, 2005, 485 p.
5. Bell S., Lewis J. A Survey of Civic Engagement Education in Introductory Canadian Politics Courses. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 2015, vol. 6 (1), pp. 1–21

6. Canadian Alliance for Community Service – Learning
<http://www.communityservicelearning.ca/en/index.htm>
7. Heather Heckel (2006) Using Service Learning in International Relations Courses. The American Political Science Association Annual Conference, pp. 1–22.
8. McCartney A. (2011). Connecting Civic Engagement and International Relations Pedagogy: An Effective Combination. American Political Science Association Annual Conference, Seattle, Washington, pp. 45–57.
9. McCartney A. (2006) Making the World Real: Using a Civic Engagement Course to Bring Home Our Global Connections. Journal of Political Science Education, p. 115, pp. 113–128
10. McDonald Michael K. Civic Engagement with an International Focus: The Western Carolina Microfinance Project. PS: Political Science & Politics, 2012, vol. 46(4), pp. 50–70.

УДК 377.354

О. В. БОРОДІЄНКО

oborodienko@ukr.net

кандидат географічних наук, доцент,

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІДПРИЄМСТВ СФЕРИ ЗВ'ЯЗКУ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Проаналізовано зарубіжний досвід побудови систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. Виявлено особливості побудови систем розвитку професійної компетентності зазначеної категорії керівників: диверсифікація політики в сфері навчання і розвитку та її узгодження зі стратегією розвитку підприємства; навчання й розвиток персоналу розглядається компаніями як рушійна сила і головний фактор впливу на інноваційну активність, відтак системи розвитку професійної компетентності спрямовані на розвиток також інноваційного мислення керівників; створення систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку на основі моделі компетенцій; системний підхід до розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку; фокусування на розвитку лідерських якостей, впровадження інноваційних форм навчання і розвитку персоналу.

Ключові слова: професійна компетентність, керівники структурних підрозділів, підприємства сфери зв'язку.

А. В. БОРОДИЕНКО

oborodienko@ukr.net

кандидат географических наук, доцент,

Институт профессионально-технического образования АПН Украины

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПРЕДПРИЯТИЙ ОТРАСЛИ СВЯЗИ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Проанализирован зарубежный опыт построения систем развития профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений предприятий отрасли связи. Выявлены особенности построения систем развития профессиональной компетентности указанной категории руководителей: диверсификация политики в сфере обучения и развития и ее привязка к стратегии развития предприятия; обучение и развитие персонала рассматривается компаниями как движущая сила и главный фактор влияния на инновационную активность, поэтому системы развития профессиональной компетентности имеют целью развитие также и инновационного мышления руководителей; создание систем развития профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений предприятий отрасли связи на

основе модели компетенций; системный подход к развитию профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений предприятий отрасли связи; фокусировка на развитии лидерских качеств, внедрение инновационных форм обучения и развития персонала.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, руководители структурных подразделений, предприятия отрасли связи.

O. V. BORODIENKO

oborodienko@ukr.net

PhD (Candidate of Geographic Sciences), Associate Professor,

Research Institute of Professional and Technical Education

at National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE HEADS OF DEPARTMENTS IN COMMUNICATION COMPANIES: ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE

The article is devoted to analysis of foreign experience of design of the professional development of the heads of departments in communication companies. The following features of the systems of professional development of heads of departments are revealed: diversification of learning and development policy and its coordination with the organization's development strategy; training and development of personnel is seen by companies as the driving force and the main factor of influence on innovative activity, therefore, the system of professional development is aimed at developing innovative thinking of leaders; creation of heads of departments professional development systems in communication companies is based on the model of competence; systematic approach to professional development of heads of departments in communication companies; focusing on leadership development, implementation of innovative forms of training and personnel development.

Keywords: competence development, professional competence, heads of departments, communication companies.

Сфера зв'язку та інформатизації в сучасному світі відіграє виняткову роль. Її функції та значення розглядаються значно ширше, ніж «інструмент в прийнятті рішень, моніторингу та оцінки середовища» [9, с. 6]. У контексті забезпечення цілей сталого розвитку [8] сфера зв'язку та інформатизації сприяє: ефективному використанню ресурсів навколишнього середовища (через створення геоінформаційних систем, які містять комплексну інформацію для оцінки, моніторингу та використання ландшафтів); ефективному використанню людських ресурсів (через зростання питомої ваги електронної комерції, віртуальних офісів, оптимізації процесів логістики та паперового документообігу); технології документування, оцифровування та візуалізації даних сприяють ефективному розповсюдженню ресурсів у глобальному масштабі; програми збору, аналізу, систематизації, статистичної обробки даних сприяють вираженню прийняттю рішень в контексті досягнення цілей сталого розвитку [9, с. 35]. Варто також відзначити деякі суспільні трансформації, які стали можливими завдяки розвитку сфери зв'язку та інформатизації. Це, зокрема, поширення феномена електронного урядування, що сприяє прозорості діяльності місцевих органів влади, демократизації процесів взаємодії між органами влади та громадянами, адаптації послуг до потреб та особливостей кожної місцевої громади, більш ефективному розподілу ресурсів, уникненню процесів корупції, поглибленню прозорості, підзвітності та ефективності на всіх рівнях управління [10, с. 158].

Бізнес у сфері зв'язку та інформатизації перебуває нині на етапі трансформації. Поява клієнта нового типу – «спрагло до інформації власника смартфона» [2, с. 7] – призводить до необхідності перегляду бізнес-моделей, стратегій, асортиментного ряду послуг, методів просування та тарифної політики. Помітними тенденціями стало суттєве розширення операторами власних лінійок продуктів, перегляд своїх тарифних планів, збільшення інвестицій в основний капітал для зростання пропускної здатності мереж, пошук унікальних джерел конкурентних переваг для збільшення сегмента на ринку, зростання доходів (як валових, так і в розрахунку на кожного абонента), скорочення кількості дрібних операторів, зростання рівня конкуренції на ринку тощо. Більшість крупних телекомунікаційних операторів концентрують свої зусилля на взаємодії з клієнтами, створенні середовища для комфортного та персоналізованого обслуговування, вважаючи сервіс основним джерелом конкурентних переваг [4, с. 8]. Такі умови посилюють значення людського капіталу як основного

джерела конкурентних переваг підприємств сфери зв'язку, а рівень його професійної компетентності, вмотивованості й лояльності до компанії є визначальними чинниками його конкурентоздатності. В таких умовах аналіз позитивного зарубіжного досвіду та кращих практик у цій сфері продуктивний для адаптації зарубіжних підходів до створення системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів вітчизняних підприємств сфери зв'язку.

Метою статті є аналіз зарубіжного досвіду побудови систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку.

Питання розвитку професійної компетентності різних категорій персоналу, зокрема персоналу та керівників структурних підрозділів сфери зв'язку, знайшли широко висвітлені у зарубіжній науковій літературі. Питання розвитку професійної компетентності керівників телекомунікаційних компаній розглядали Р. Бат, Ф. Бауман, Е. Варун, Дж. Волш, В. Джайн, С. Ірум, Н. Кравчук, Н. Маковська, Р. Мейнерт, Дж. Мюлер, Б. Патіл, Н. Соусенг, Г. Хорі й ін. Специфічними питаннями побудови систем розвитку професійної компетентності персоналу і керівників продажу та обслуговування споживачів займалися К. Вагнер, М. Корчинський, Г. Масон, Л. Мішель, С. Лойд, А. Пайн, Д. Фінеголд, С. Френкель, П. Фроу, К. Хонда й ін.

Аналіз зарубіжної наукової літератури з питань розвитку професійної компетентності керівників, зокрема структурних підрозділів з продажу послуг та обслуговування споживачів підприємств сфери зв'язку, дає підстави встановити особливості, властиві системам розвитку професійної компетентності зазначеної категорії керівників.

Сучасною особливістю в побудові систем розвитку професійної компетентності персоналу є диверсифікація політики в сфері навчання та розвитку та її узгодження зі стратегією розвитку підприємства.

З нашої точки зору, вибір типу політики компанії стосовно розвитку професійної компетентності залежно від її стратегії (специфіка стратегії, спрямована на розширення, стабілізацію, скорочення або переорієнтацію діяльності, визначає специфіку бізнес-процесів, що відповідно вимагає від персоналу наявності відповідних компетентностей) є доцільним й необхідним, адже стратегія розвитку компанії породжує стратегічні й тактичні цілі компанії та її структурних підрозділів, що визначає ті компоненти професійної компетентності, розвиток яких призведе до очікуваних результатів. Тому в процесі моделювання систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг та обслуговування споживачів необхідно брати до уваги такі умови, що визначають тип політики компанії стосовно навчання й розвитку та, як наслідок, мету, зміст, технології і результати розвитку професійної компетентності персоналу.

Умови, в яких функціонують підприємства сфери зв'язку, визначають специфіку сучасної політики управління людськими ресурсами на підприємствах, основними принципами якої є: спадкоємність знань та досвіду в компанії (розвиток професійної компетентності персоналу розглядається як актуальні інвестиції, окупність яких сприяє виконанню основних цілей і завдань; для забезпечення спадкоємності знань та досвіду створюються системи збирання, накопичення, збереження і поширення актуальних знань); клієнтоорієнтованість персоналу (є однією із ключових компетентностей, що відображає прагнення персоналу вибудовувати ефективні відносини з клієнтами, їх орієнтованість на задоволення потреб клієнтів та підтримання позитивного іміджу компанії; інноваційне мислення (воно є одним із ключових факторів конкурентоздатності підприємств сфери зв'язку).

Іншою особливістю розвитку систем розвитку професійної компетентності персоналу телекомунікаційних компаній є те, що навчання і розвиток персоналу розглядається компаніями як рушійна сила і головний фактор впливу на інноваційну активність, а інвестиції в розвиток людського капіталу прямо впливають на інноваційний розвиток компанії.

Дослідження, проведене Європейським центром розвитку професійної освіти і навчання, [4] довело, що існує тісний кореляційний зв'язок між феноменами інноваційної активності підприємства та навчанням і розвитком персоналу. Найбільш вагомими факторами, які впливають на інноваційну активність підприємства, є внутрішньофірмовий розвиток персоналу, створення розвиваючого середовища на підприємстві. Визначено також зв'язок між організацією праці та внутрішніми бізнес-процесами на підприємстві, навчанням і розвитком персоналу й інноваційною активністю підприємства. Присутність в організації роботи працівника форм взаємодії, які передбачають активне навчання й розвиток (наприклад, виконання складних завдань, автономність в роботі й прийнятті рішень) призводять до підвищення рівня інноваційної активності підприємства. Оскільки чинником

інноваційної активності підприємства є адаптаційна (асиміляційна) здатність (тобто здатність визнати цінність нової інформації, впровадити її в діяльність та комерціалізувати) [1], то вплив на неї призводить до покращення ситуації з інноваціями. Асиміляційна здатність щодо інновацій є похідною від рівня професійної компетентності персоналу компанії, володіння відповідним баченням, здатностями, знаннями й навичками. Тому, впливаючи на це через навчання й розвиток, можна вплинути й на рівень інноваційної активності.

Навчання на базі продуктивної діяльності (процес формального та інформального (спонтанного) навчання, що здійснюється безпосередньо під час виконання трудових функцій або в умовах, які моделюють робочі операції) [4, с. 27] є найбільш вагомим чинником розвитку інноваційної активності підприємства. Системне та доцільне використання підприємствами різних форм формального (тренінги, курси) та інформального (спонтанного) навчання (ротація, виконання нехарактерних обов'язків, коучинг, менторство, виконання складних завдань, участь в стратегічних проектах, робота в крос-функціональних командах тощо) визначально впливає на інноваційну активність підприємств.

Найбільш суттєвими є висновки про вплив різних форм та методів навчання на рівень інноваційної активності підприємства. Дослідження показало, що найвищий рівень кореляційного зв'язку (0.68) існує між факторами «участь персоналу в різних формах інформального навчання» (навчання на робочому місці, планове навчання під час ротації, обміни та навчальні візити, самоосвіта, участь у конференціях, семінарах тощо) та «інноваційна активність підприємства» [2, с. 63]. Таким чином, в процесі створення системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг та обслуговування споживачів потрібно брати до уваги найбільш ефективні форми організації навчання та розвитку зазначеної категорії керівників, які впливають на рівень інноваційної активності підприємства, а саме: внутрішнє навчання (навчання, яке проводиться в корпоративному навчальному центрі викладачами, тренерами або працівниками підприємства); інформальні форми взаємодії з метою розвитку професійної компетентності (виконання завдань під час роботи, самоосвіта, посттренінговий супровід тощо). Переконливим також є висновок про те, що включення в систему розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів сфери зв'язку форм та технологій інформального (спонтанного) навчання є доцільною необхідністю та чинником ефективного функціонування цієї системи.

Інша особливість – створення систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку на основі моделі компетенцій. В основі визначення потреби в навчанні, створення систем розвитку професійної компетентності, формування змістової та технологічної складових такої системи лежить створення моделі компетенцій. Міжнародний інститут телекомунікацій (Канада) запропонував універсальну модель компетенцій для телекомунікаційних операторів [4]. В основі методики її створення лежить аналіз основних бізнес-процесів телекомунікаційного оператора.

Проаналізувавши специфіку діяльності провідних телекомунікаційних операторів, було визначено сім основних бізнес-процесів: планування та запуск нових послуг, продаж послуг; планування мережі точок продажу та обслуговування споживачів; запуск та операційна діяльність мережі точок продажу та обслуговування; встановлення обладнання та комутування мереж; підтримка та ремонт обладнання; управління мережею. Шляхом вивчення специфіки діяльності компаній-учасників, інтерв'ювання спеціалістів встановлено набір компетенцій, необхідних для реалізації даних бізнес-процесів. Проведений аналіз показав, що серед виявлених компетенцій є такі, які необхідні для виконання лише невеликого кола специфічних операцій (так звані специфічні компетенції), і такі, що необхідні для ефективного виконання операцій, які належать до різних бізнес-процесів (так звані наскрізні компетенції).

Крім того, виявлені компетенції дослідники згрупували в шість категорій: аналіз, вивчення і оцінка; планування та завершення; виробництво; технології; міжособові відносини; управління. Також виявлено для кожного бізнес-процесу та кожної категорії компетенцій індикатори їх розвитку.

Запропонована модель компетенцій пройшла валідацію в телекомунікаційних компаніях. На думку розробників, ця модель компетенцій може прислужитись службам з управління персоналом для оцінки існуючого потенціалу трудових ресурсів компанії, стандартизації процесів набору персоналу, навчання й розвитку, кар'єрного просування, визначення потреби в навчанні як основа для генерування вимог компанії щодо рівня професійної компетентності персоналу та створення індивідуальних планів розвитку працівників [6].

Аналіз показав, що особливостями запропонованої моделі компетенцій для керівників структурних підрозділів компаній у сфері телекомунікацій є: фокусування на інноваційній активності та адаптивності до швидких змін середовища; клієнтоорієнтованість та демонстрація такої установки в поведінці; постійне забезпечення умов для розвитку актуальних компетентностей у персоналу; обізнаність з ринковою ситуацією, конкурентним оточенням, стратегіями конкурентів.

Вказана універсальна модель компетенцій для бізнес-процесу «Продажу послуг та обслуговування споживачів» є основою для моделювання систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг та обслуговування споживачів, їх цільового, змістового, технологічного та контрольно-оцінного компонентів. Адаптація моделі до специфіки функціонування вітчизняних підприємств сфери зв'язку, специфіки функцій, що виконуються керівниками структурних підрозділів з продажу послуг та обслуговування споживачів, на нашу думку, є продуктивною основою для побудови ефективних систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку.

Іншою особливістю є системний підхід до розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. На відміну від випадкових, дискретних впливів на персонал, широке застосування має системний підхід до розвитку його професійної компетентності. Так, процес навчання й розвитку персоналу включає наступні елементи: збір та аналіз інформації\$ основні функції та вимоги до різних категорій персоналу; попередній досвід та рівень підготовки; на які показники та результати роботи може впливати дефіцит знань, умінь і компетенцій; які суміжні функції можуть бути корисними для опанування, а які знання й навички із суміжних галузей можуть бути корисними працівнику для виконання функцій; які знання та навички можуть бути корисними для виконання завдань у майбутньому; ідентифікація програм навчання – на основі аналізу інформації генерується перелік курсів, які необхідні для подальшого розвитку професійної компетентності різних категорій персоналу; планування – визначення послідовності вивчення курсів, їх часові параметри; підготовка – визначення цільової орієнтації навчання, його результатів, розробка навчально-методичного забезпечення, організаційна підготовка, вибір методів і технологій навчання, проведення пілотного тренінгу, навчання тренерів для мультиплікації знань; проведення навчання та оцінка його ефективності (ступінь досягнення цілей навчання, оцінка реакції учасників тренінгу, аналіз змін в поведінці учасників та засвоєння навчальних матеріалів, оцінка змін в результативності діяльності учасників) [6, с. 48].

Крім того, особливостями систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку є: спільна відповідальність роботодавця та працівника за процес навчання і розвитку професійної компетентності (працівник у взаємодії з безпосереднім керівником розробляє індивідуальний план професійного розвитку, а підрозділи з навчання та розвитку персоналу узагальнюють потребу в навчанні, планують, організують та оцінюють ефективність навчання); обов'язкова до- та післятренінгова взаємодія підрозділів з навчання та розвитку персоналу та учасників тренінгу (до початку навчання учасникам роз'яснюється мета тренінгу, його завдання, форми та методи навчання, короткий зміст курсу, критерії оцінювання результативності навчання; після закінчення навчання аналізується зворотний зв'язок від учасників щодо якості проведеного навчання, відповідності тематиці та цілям, необхідності покращення); комплексний підхід до розвитку професійної компетентності (крім необхідних для виконання безпосередніх обов'язків педагогічних впливів, які переважно здійснюються у форматі навчання на робочому місці, пропонуються також програми з розширення особистісних компетенцій (тайм менеджмент, управління стресом, тренінги з групової динаміки); обов'язковим є оцінювання змін в результативності працівників, що є наслідком навчання; програма навчання базується на трудових функціях, які виконуються учасниками, та показниках результативності кожної з них; метою навчання та розвитку персоналу є зменшення невідповідності між бажаним та поточним рівнями розвитку компетентності [6, с. 57].

Таким чином, системний підхід до навчання та розвитку персоналу підприємств сфери зв'язку передбачає специфічну взаємодію між елементами системи (підприємством, підрозділами з навчання та розвитку персоналу, лінійними керівниками, безпосередньо працівниками; із визначеними функціями та відповідальністю кожного елемента щодо забезпечення процесу навчання та розвитку персоналу); створення необхідних організаційно-педагогічних умов для навчання і розвитку персоналу підприємства; циклічний алгоритм процесу навчання й розвитку (від визначення потреби в навчанні до оцінювання змін в результативності діяльності персоналу як наслідку від різних

педагогічних впливів на нього). Саме системний підхід, на нашу думку, може забезпечити найбільш ефективне використання ресурсів для забезпечення процесів навчання й розвитку персоналу та керівників підприємств сфери зв'язку.

Іншою особливістю систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку є фокусування на розвитку лідерських якостей (на відміну від традиційного підходу до розвитку управлінських якостей). Оскільки для успішного організаційного розвитку сучасним управлінцям (насамперед у сфері зв'язку, що за своїми особливостями є інноваційною, конкурентною і гнучкою) необхідно поєднувати як функції управління, так і функції мотивування персоналу, організації роботи команд на досягнення спільної мети, то система розвитку професійної компетентності керівників має передбачати розвиток обох груп компетентностей – управлінських та лідерських. Аналіз зарубіжних джерел показав, що в процесі розвитку управлінської компетентності керівників структурних підрозділів підприємств у змісті програм навчання часто поєднують теми, які мають за мету розвиток як власне традиційних управлінських навичок (цілепокладання, планування, організація, контроль), так і так званих лідерських компетенцій.

Наприклад, система розвитку керівників в компанії Oracle – одному з найбільших в світі виробників програмного та апаратного забезпечення для сфери телекомунікацій – має за мету розвиток обох груп компетентностей, що дає можливість компанії забезпечити сталу операційну діяльність і досягати амбітних стратегічних цілей завдяки ефективному управлінню структурними підрозділами. Розмежування функцій управління і лідерства в компанії вбачають у наступному: функціями керівника є планування й бюджетування, організація, координування та контроль виконання, управління персоналом; функціями лідера є формування візії (бачення) та надихання персоналу, встановлення цілей, напрямку руху, мотивування персоналу, вибудовування нових зв'язків, структур, проектних команд, формування бачення спільності цілей та цінностей у членів команди [7, с. 12].

З урахуванням цього, передбачається наявність у лідерів восьми компонентів компетентності: створення та концептуалізація; аналіз та інтерпретація; прийняття рішень; взаємодія і презентація; адаптація та подолання; підтримка та співробітництво; підприємництво та результативність; організація та виконання.

Важливим компонентом є визначення стратегії та цілей розвитку для лідерів. Політика підприємства полягає в тому, що відповідальність за розвиток компетентності лежить на працівнику. Крім того, для уникнення негативних наслідків зовнішнього планування (опитування керівників, які звільнились, показує, що найбільш суттєвими причинами звільнення були невизначеність подальшого кар'єрного та професійного розвитку на підприємстві, відсутність комунікацій з керівництвом щодо подальшого розвитку) процес визначення стратегії та цілей розвитку для лідерів є прозорим та охоплює як самого працівника, так й керівництво. Для забезпечення визначення стратегії та цілей розвитку на підприємстві використовуються такі інструменти, як коучинг та наставництво. Після визначення стратегії та цілей працівник вибирає найбільш оптимальні шляхи їх досягнення, самостійно відслідковує прогрес у досягненні цілей. В дорожню карту розвитку лідерських якостей включаються як заходи із розвитку компетентностей, що мають формальний характер (семінари, тренінги), так і форми інформального навчання (коучингові сесії, виконання завдань під час ротації, взаємодія з наставниками, проектні завдання тощо) [7, с. 23].

Таким чином, для забезпечення сталого розвитку підприємства, наступності управління, розвитку інноваційних стратегій в програми розвитку управлінської компетентності керівників структурних підрозділів інтегруються елементи змісту та специфічні форми, які дають змогу розвивати лідерські якості.

Іншою особливістю є широке впровадження інноваційних форм навчання і розвитку персоналу. Існує, зокрема, тенденція до поступової заміни традиційного очного формату навчання на інші форми взаємодії, які спрямовані на розвиток відповідних компетентностей. Прикладом може слугувати досвід компанії TELUS – провідного канадського телекомунікаційного оператора, що впроваджує як елемент організаційної культури так звану «філософію лідерства», що має спонукати керівників до розвитку лідерського потенціалу в процесі генерування ідей, обміну думками та розвитку власної результативності [3]. Крім того, необхідність досягнення стратегічних цілей підприємства через розвиток людського потенціалу персоналу, а також скорочення терміну окупності інвестицій в навчання зумовило зміну традиційних підходів до навчання та розвитку.

З цією метою у компанії була створена он-лайн система Learning 2.0, яка інтегрувала в собі ресурси, що містили текстовий контент, відео, базу знань, систему тестування тощо [3]. Система інтегрує в собі різні можливості набуття досвіду та розвитку компетентності: формальне навчання (ознайомлення з матеріалами, тестування, участь у вебінарах), інформальне (спонтанне) навчання (обмін досвідом, планування власної траєкторії професійного розвитку), так зване «соціальне навчання» (розвиток професійної мережі, яка об'єднує працівників компанії та містить корпоративний блог, енциклопедію, сервіси для спілкування та відео конференцій).

Професійна соціальна мережа дозволяє спілкуватись з відповідними фахівцями всередині компанії, обмінюватися знаннями та практиками, отримувати консультації досвідчених фахівців тощо. Поєднання формального, інформального навчання та соціального професійного спілкування призводить до виникнення нової організаційної філософії, яка має ефект не тільки в аспекті розвитку професійної компетентності персоналу, а і його лідерських навичок, вмотивованості, здатності до аналізу в процесі прийняття рішень тощо.

Отже, проведений нами аналіз систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку дав змогу виявити наступні особливості цих систем: диверсифікація політики в сфері навчання та розвитку та її узгодження зі стратегією розвитку підприємства; навчання й розвиток персоналу розглядається рушійною силою і головним фактором впливу на інноваційну активність, а тому системи розвитку професійної компетентності спрямовані розвиток також і інноваційного мислення керівників; створення систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку на основі моделі компетенцій; системний підхід до розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку; фокусування на розвитку лідерських якостей (на відміну від традиційного підходу до розвитку управлінських якостей); впровадження інноваційних форм навчання і розвитку персоналу.

Перспективним є адаптація зазначених особливостей до побудови систем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів вітчизняних підприємств сфери зв'язку.

REFERENCES

1. Cohen W., Levinthal D. Absorptive Capacity: a New Perspective on Learning and Innivation. – Administrative Science Quarterly. – Vol. 35. – № 1. – P. 128–152.
2. Global telecommunications study: navigating the road to 2020. – Ernst and Young, 2015. – 40 p.
3. Leading Canadian Telecom company delivers social, informal and formal learning. Case study. [Electronic resource] – Режим доступу: https://www.skillsoft.com/assets/case-studies/telus_casestudy.pdf.
4. Learning and Innovation in Enterprises / European Centre for the Development of Vocational Training // Luxembourg. Publication Office of the European Union, 2012. – 166 p.
5. B.Patil. Training and Development Survey in BSNL. HR Project Report. – Bharat Sanghar Nigam Limited, Mumbai, 2015. – 72 p.
6. Sectoral Dictionary of Competencies. Telecommunications. – International Institute of Telecommunications, 2012. – Montreal, Quebec. – 72 p.
7. Seven Steps for Effective Leadership Development. An Oracle White Paper. – Oracle Corporation World Headquarters, 2012. – 21 p.
8. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. – United Nations, 2015. [Electronic resource] – Режим доступу: http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf.
9. T.Willard, M.Halder. The Information Society and Sustainable Development Exploring the Linkages. – International Institute for Sustainable Development, 2003. – 37 p.
10. World Telecommunication / ICT Development Report – International Telecommunication Union, United Nations, 2015. – 289 p.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 372.36: 376.1

Т. Г. РОМЕНСЬКА

rav117@yandex.ru

аспірант,

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ ТА З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Проаналізовано теорію і практику формування соціально-побутових навичок у дітей з типовим розвитком і з дитячим церебральним паралічем. Розглянуто зміст навчально-розвиткових програм, розроблених на основі Державного базового компонента дошкільної освіти щодо формування соціально-побутових навичок у дошкільників із типовим розвитком. Розкрито зміст програм для дітей з особливими потребами (порушеннями функцій опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку) стосовно питання формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Обґрунтовано необхідність розроблення сучасного програмового та навчально-методичного забезпечення формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем. Розкрито авторське бачення змісту формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем згідно з принципами комплексності, інтеграції та на основі міждисциплінарного підходу.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, типовий розвиток, дошкільник, соціально-побутові навички, навчально-методичне забезпечення.

Т. Г. РОМЕНСКАЯ

rav117@yandex.ru

аспірант,

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ И С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Проанализированы теория и практика формирования социально-бытовых навыков у детей с типичным развитием и с детским церебральным параличом. Рассмотрено содержание учебно-развивающих программ, разработанных на основе Государственного базового компонента дошкольного образования в аспекте формирования социально-бытовых навыков у детей с типичным развитием. Раскрыто содержание программ для детей с особыми потребностями (нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью и задержкой психического развития) в части вопроса формирования социально-бытовых навыков у детей с детским церебральным параличом. Обоснована необходимость разработки современного программно и учебно-методического обеспечения формирования социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Раскрыто авторское видение содержания формирования социально-бытовых навыков у детей с детским церебральным параличом в соответствии с принципами комплексности, интеграции и на основе междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, типичное развитие, дошкольник, социально-бытовые навыки, учебно-методическое обеспечение.

T. ROMENSKA

rav117@yandex.ru

Postgraduate student Institute of Special Pedagogy,

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

THE PECULIARITIES OF SOCIAL AND LIVING SKILLS FORMATION OF PRESCHOOLERS WITH TYPICAL DEVELOPMENT AND CHILDREN'S CEREBRAL PALSY

The article is dedicated to the analysis of the current state of theory and practice of formation of social and living skills of children with typical development and with cerebral palsy. Contents of educational and developmental programs, designed on the ground of State basic component of preschool education has been analyzed in the aspect of formation of social and living skills of preschool children with typical development. Contents of programs for children with special needs (with musculoskeletal system dysfunction, mental deficiency and mental retardation) has been revealed in the part concerning matters of formation of social and living skills by preschool children with cerebral palsy. Necessity to develop modern program and educational and methodological support for formation of social and living skills by preschool children with cerebral palsy has been substantiated. Author's sight of contents of formation of social and living skills by preschool children with cerebral palsy has been revealed according to principles of complexity, integration and based on interdisciplinary approach.

Keywords: cerebral palsy, typical development, preschooler, social and living skills, educational and methodological support.

Сучасна організація формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із дитячим церебральним паралічем (ДЦП) в умовах трансформаційних викликів передбачає розроблення новітніх орієнтирів соціальної реабілітації та застосування міждисциплінарного підходу, який детермінує інтеграцію здобутків різних наукових дисциплін та напрямів, що сприятиме підвищенню ефективності надання корекційно-реабілітаційних послуг і діяльності педагогів-реабілітологів, котрі працюють з означеною категорією дітей. Царина ортопедагогіки на сучасному етапі генези надання корекційно-реабілітаційних послуг потребує творчого педагога-реабілітолога, який володіє сучасними інтегральними міждисциплінарними технологіями, прийомами психолого-педагогічної діагностики, враховує поліморфність клінічних виявів та складність патогенезу церебральних паралічів. Конструювання сучасного навчально-методичного забезпечення формування у дошкільників із ДЦП має здійснюватися на засадах інтеграції і міждисциплінарного підходу.

У наш час в спеціальній освіті увага приділяється питанням виховання і навчання дошкільників із ДЦП. Розробляються організаційні форми роботи з ними, виявляються потенційні здатності цих дітей до трудової діяльності, досліджуються можливості їхньої інтеграції в суспільство. Однак, незначна низка досліджень у галузі спеціальної освіти та психології присвячена формуванню у дошкільників із ДЦП.

Розгляду таких навичок у контексті трудового виховання і навчання присвячені роботи О. Чеботарьової. Соціально-побутові навички як аспект психосоціальної реабілітації висвітлені в дослідженнях Л. Ержебет, Т. Зальцмана, Т. Ілляшенко, А. Обухівської, А. Путятіна, А. Соколовой та ін. Соціально-побутові навички дошкільників із ДЦП у контексті соціально-перцептивного розвитку проаналізовані в розвідках І. Омельченко, О. Романенко й ін. Передумови розвитку соціально-побутових навичок в умовах змішаного дизонтогенезу при ДЦП та їх формування засобами інтегральних корекційно-реабілітаційних технологій розкриті в психолого-педагогічних дослідженнях Е. Артеменко, Л. Вознюк, Н. Войцель, А. Заплатинської, М. Круль, М. Родненко, А. Шевцова й ін. Фізичне виховання як детермінанта розвитку соціально-побутових навичок висвітлена в розвідках О. Глоби, Н. Кукси, М. Єфименка. Соціально-комунікативні компетенції в структурі соціально-побутових навичок

розглянуті в роботах Є. Данілавічуте, М. Браун, Л. Коваль, Х. Мюллер й ін. Роль матері та батьківської компетентності в розвитку соціально-побутових навичок дошкільників із ДЦП окреслена в працях Д. Бевіна, В. Кобильченка, В. Ткачової, Г. Хворової та інших науковців.

Метою статті є аналіз сучасного програмового, навчально-методичного забезпечення формування соціально-побутових навичок у дошкільників з типовим розвитком та з ДЦП й виокремлення ключових положень його оновлення на засадах принципів комплексності, інтеграції і міждисциплінарного підходу.

Серед поліморфної категорії дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату дошкільники з ДЦП становлять доволі численну категорію, яка потребує створення специфічних умов для розвитку.

Діти дошкільного віку з ДЦП сьогодні в Україні відвідують заклади, що підпорядковуються Міністерству освіти та науки (ДНЗ комбінованого та компенсуючого типів, навчально-виховні комплекси та навчально-реабілітаційні центри). Дороговказом у діяльності зазначених закладів з дітьми є програмно-методичне забезпечення, рекомендоване МОН. Невід'ємною складовою системи допомоги дітям з ДЦП, які перебувають у спеціальних дошкільних навчальних закладах, є здійснення навчання та виховання, психолого-педагогічної корекції недоліків у розвитку, підготовка до шкільного життя і лікування. Лікувально-педагогічний процес побудований з урахуванням специфіки захворювань дітей і пов'язаних з ними особливостей. Основна мета корекційного навчання і виховання дітей із ДЦП у спеціальному дошкільному закладі – різнобічний розвиток дитини згідно з її можливостями і максимальна адаптація до довкілля з метою подальшого шкільного навчання.

Окрема когорта дошкільників із ДЦП відвідує розгалужену по всій Україні систему соціальних реабілітаційних центрів, діяльність яких визначається Міністерством соціальної політики. Метою названих установ є сприяння різнобічному розвитку і залученню до суспільного життя дітей з такими психофізичними обмеженнями, які раніше не дозволяли їм відвідувати навчальні заклади, брати участь у суспільному житті. Нині вже діє кілька сотень таких центрів і їх кількість зростає.

О. Баранов, М. Бакс, М. Володін, В. Гузева, С. Євтушенко, В. Зиков, М. Ісмагілов, В. Козьякін, Л. Калініна, М. Круль, Т. Лабезник, В. Левченкова, С. Лільїн, В. Мартинюк, Л. Намазова, В. Підкоритов, К. Семенова, Г. Шанько, Л. Шестопалова, Г. Яцик та інші українські та зарубіжні дослідники працюють над вдосконаленням системи медичної реабілітації дітей із ДЦП, що передбачає включення відновлювальної терапії, реконструктивної хірургії, протезування, санаторно-курортного лікування, забезпечення технічними засобами реабілітації. Розвиваються існуючі заклади і створюються нові, розширюється спектр послуг медичної реабілітації в рамках базової і територіальної програм державних гарантій надання безкоштовної медичної допомоги.

Однією із провідних установ системи медичної реабілітації є Український медичний центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи Міністерства охорони здоров'я. У ньому надають висококваліфіковану консультативно-діагностичну і лікувально-реабілітаційну допомогу дітям з усіх регіонів України. При цьому в роботі використовується затверджена ВОЗ прогресивна концепція під назвою «Тандем»–«Дитина-сім'я-спеціаліст», в основу якої покладено гармонійне об'єднання медичного й педагогічного аспектів реабілітації.

Український медичний центр реабілітації – це ядро мережі надання допомоги дітям, що мають патологію нервової системи (44 центри у всіх регіонах України). Відома в усьому світі Міжнародна клініка відновлювального лікування в м. Трускавці. Серед установ, в яких історично склався медичний напрямок роботи у поєднанні із педагогічним, – Центр медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Відродження» (м. Чернігів), Державний комплекс соціальної реабілітації (м. Миколаїв) та ін.

Наведений нами аналіз існуючої в Україні системи закладів, в яких діти з ДЦП можуть отримувати спектр освітніх, соціально-психологічних та лікувально-оздоровчих послуг, засвідчує необхідність обґрунтування технології формування соціально-побутових навичок у зазначеної категорії дітей на засадах комплексності, інтеграції і міждисциплінарності.

Розмаїття програмового забезпечення на практиці сприяє реалізації ідеї поступального розвитку українського дошкільця на засадах демократизму і плюралізму, дає право вибору всім учасникам освітнього процесу – педагогам, батькам, дітям, а також стимулює подальший

розвиток різних наукових шкіл в Україні, які мають належний потенціал для розроблення й експериментальної апробації сучасних програм і методичного забезпечення до них. Побудова освітнього процесу не за однією, а за кількома програмами дає змогу повніше враховувати інтереси, бажання, потреби, можливості й задатки кожної дитини задля своєчасного цілісного розвитку її особистості [3, с. 12].

Не залишається без програми така ділянка системи і змісту дошкільної освіти, як формування соціально-побутових навичок. Нині створено чинні програми, в яких чільне місце відведено предметно-практичній діяльності. Базовий компонент дошкільної освіти як державний освітній стандарт спрямовує на досягнення предметно-практичної компетенції як результату роботи перед вступом дитини до школи і передбачає сформованість у 6-7-річного дошкільника: елементарної обізнаності з працею дорослих; інтересу і поваги до різних професій; ціннісного ставлення до результатів людської праці; бажання долучатися до посиленої предметно-практичної діяльності й прагнення виявляти творче ставлення до неї; базових умінь і навичок у різних видах праці тощо [1].

Із контекстом Базового компонента дошкільної освіти узгоджуються вимоги чинних комплексних програм «Впевнений старт», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське довкілля» щодо формування соціально-побутових навичок у дітей. Однак окремим розділом цей важливий напрям освітньої роботи не представлений у жодній програмі; він висвітлений лише у межах розділів, які мають стосунок до трудової діяльності, основ безпеки життєдіяльності, соціально-морального розвитку, гендерної соціалізації, основ економічної культури та ін.

У цих програмах більше окреслено завдання щодо залучення дітей до різних видів праці, форми організації дитячої праці, показники розвитку вихованців у ній. Отже, висвітлено специфіку трудового виховання, але цілісно не представлено інтеграцію соціально-комунікативних і предметно-практичних компетенцій у межах поняття «соціально-побутові навички».

А. Іванова розробила програму поетапного формування економічної обізнаності дітей, яка складається з чотирьох модулів (10 послідовних тем), ознайомлення з якими триває впродовж трьох етапів. Модуль перший – потреба та можливості; модуль другий – гроші, ціна, вартість; модуль третій – виробники та ресурси; модуль четвертий – корисні навички та звички в побуті [4].

Зазначена програма зорієнтована на формування такої важливої складової соціально-побутових навичок, як культура споживання, і може бути орієнтиром для педагогів, котрі працюють із дітьми з типовим розвитком. У світлі сучасних модернізаційних викликів вважаємо за необхідне обґрунтувати необхідність введення до конструкту «соціально-побутові навички» – культури споживацької поведінки в дошкільників із ДЦП.

Інноваційним змістом щодо формування соціально-побутових навичок відзначається авторська програма «Дитина і довкілля», розроблена Л. Калуською. Метою програми є навчання дітей способів регулювання власної поведінки в довкіллі, серед людей, предметів, в умовах стихійних природних явищ та катастроф. Зміст програми загалом орієнтований на старших дошкільнят. Із дітьми молодшого та середнього дошкільного віку проводяться профілактичні бесіди, дидактичні ігри та вправи. Програма складається з п'яти розділів: дитина серед людей; предмети навколо нас; вогонь – друг, вогонь – ворог; безпечні та небезпечні вулиці та дороги; природа – друг, коли ти добре знаєш її [5]. Можемо зробити висновок, що програма Л. Калуської зорієнтована на формування когнітивно-праксеологічної складової соціально-побутових навичок у дошкільників.

М. Машовець пропонує формувати соціально-побутові навички дітей у праці, зорієнтованій насамперед на спільну діяльність дорослих і дошкільнят в умовах родини. Дитяча праця, за визначенням вченої, має надзвичайно високий виховний потенціал, а тому її треба якнайширше задіювати й ефективно застосовувати в життєвому просторі дитини. Дослідниця зазначає, що, розробляючи зміст своєї програми, спиралась на методичні рекомендації М. Монтессорі та результати сучасних досліджень проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільнят. Дитячу працю авторка розглядає в двох аспектах: обов'язкові трудові справи та трудові справи за інтересами. Обов'язкові трудові справи – це переважно справи повсякденного життя: самообслуговування; щоденна допомога на кухні вдома; чергування в їдальні в дошкільному закладі; спільна праця однолітків і дорослих. Трудові справи за інтересами потребують таких форм організації: індивідуальна робота;

доручення (індивідуальні та групові, короточасні й тривалі); спільна праця дітей різного віку; спільна праця дітей і дорослих [6; 7]. Відзначимо, що сфера реалізації соціально-побутових навичок дошкільників в умовах родини зводиться, як правило, до господарсько-побутової (прибирання, приготування їжі) праці, праці в природі, художньої.

Кожна програма має свого користувача, адресата, призначена для задоволення освітніх потреб різних категорій вихованців та враховує специфіку діяльності тієї чи іншої форми надання освітніх послуг. Із врахуванням цільового призначення в Україні розроблено програмове забезпечення для розвитку дітей дошкільного віку із особливими потребами, зокрема, для групи дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Програми розвитку для дітей з особливими потребами призначені для дошкільного навчального закладу і груп компенсуючого та комбінованого типів, спеціальних навчально-виховних комплексів та навчально-реабілітаційних центрів, спеціальних та інклюзивних груп, діяльність яких регламентується Міністерством освіти і науки України.

Тривалий час в Україні не було програми розвитку для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Наразі програма розвитку дітей дошкільного віку цієї нозології підготовлена з дотриманням вимог освітнього інтегрування дошкільників і рекомендована МОН (2012 р.).

Структура програми зумовлена специфікою психофізичного розвитку цієї категорії дітей, яка полягає у великому діапазоні рухових порушень та в різних поєднаннях психічних і мовленнєвих вад. Оскільки в популяції порушень функцій опорно-рухового апарату найбільшою складністю вирізняються ДЦП, то в програмі особлива увага приділяється специфіці підходів до розвитку та виховання зазначеної когорти дітей [9, с. 7]. Ускладнена ситуація формування психічної та особистісної сфер у дітей із ДЦП зумовлює труднощі прогнозування динаміки розвитку внаслідок наявності органічних порушень, що, відповідно, передбачає гнучкість та відкритість змістового наповнення складових частин програми. Так, за одними розділами роботи доцільно визначати її зміст відповідно до року навчання, а в інших – до етапу навчання, що є більш широким поняттям, адже не відомо, як довго дитина затримається на кожному з визначених етапів. У зв'язку з цим розподіл матеріалу за віковими групами має рекомендаційний характер. Показники розвитку дітей за роками навчання з певних розділів програми також є орієнтовними [9, с. 8].

Враховуючи освітні потреби дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, основний програмовий зміст щодо формування соціально-побутових навичок впорядковано за розділами «Формування діяльності» й «Емоційний та соціально-особистісний розвиток». Програмою передбачено розвиток зазначених навичок у межах розділу «Трудове виховання» за такими напрямками: праця із самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна (художня) праця. Розробник розділу «Трудове виховання» О. Чеботарьова зауважує, що в процесі навчання дітей різним видам трудової діяльності передбачається необхідність врахування особливостей рухових порушень (гіперкінези, геміпарези, апраксії, синкінезії, рухова обмеженість) та індивідуального підходу до фізичних можливостей кожної дитини [9, с. 20]. Розділ «Емоційний та соціально-особистісний розвиток» спрямований на розвиток емоційно-вольової сфери й особистості дитини з ДЦП. Л. Ханзерук описує соціальні чинники, які визначають розвиток цієї сфери, і наголошує на важливості таких соціально-практичних навичок, як оволодіння засобами взаємодії (кооперації) [9; 12].

Таким чином, у межах програми для дітей дошкільного віку з порушеннями функцій опорно-рухового апарату окремим розділом формування соціально-побутових навичок не виокремлено. Неповною мірою враховано психологічне підґрунтя їх функціонування та не визначено актуальних сьогодні мотиваційно-ціннісних та соціокультурних (соціально-середовищної, соціокультурної та міжкультурної адаптації) детермінант у структурі соціально-побутових компетенцій дошкільників.

Фахівці центрів соціальної реабілітації у процесі формування соціально-побутових навичок дошкільників послуговуються зарубіжною програмою «Кароліна» (С. Аттермієр, К. Дженс, Н. Джонсон-Мартін, Б. Хаккер). Її цінність полягає в тому, що реабілітолог може скористатися порадами стосовно адаптації процедури згідно з діагнозом ДЦП. Наприклад, для дітей із ДЦП під час формування навичок самообслуговування (одягання – просування руки в рукав, взування черевиків тощо) треба адаптувати процедуру так: якщо при одяганні дитина

виявляє напруження, з нею необхідно провести насамперед вправу на розслаблення; розв'язування черевиків і шапочки, щоб роздягнутися [2, с. 246].

Основними видами порушень інтелектуального розвитку при ДЦП є розумова відсталість різного ступеня тяжкості та пограничні форми інтелектуальної недостатності, що характеризуються більш легкими і, значною мірою, оборотними порушеннями пізнавальної діяльності: затримками психічного розвитку). О. Чеботарьовою розроблено програмно-методичний комплекс [13]. У межах програми формування соціально-побутових навичок не розглядається як окремий розділ, а висвітлено через призму трудового виховання. Відзначимо, що реалізація освітніх завдань гармонійно поєднує предметно-практичну та соціально-комунікативну компетенції. Авторка наполягає на «формуванні в дітей позитивної взаємодії у процесі праці, вихованні колективізму, взаємодопомоги, вміння доводити почату працю до кінця» [13].

У Програмі розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» соціально-побутові навички не виділені окремим розділом, але їх зміст представлений в розділах «Праця», «Рідна природа», «Дитина і навколишній світ». У корекційно-розвивальній роботі використовуються методики і прийоми з опорою на два основні види діяльності: предметно-практичної й елементарної трудової. Зважаючи на особливості особистісного та соціального розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (порушення сфери соціальних емоцій; неготовність до емоційно теплих відносин з однолітками; байдужість до співпраці з однолітками; обмежені уявлення про норми та правила поведінки; недостатнє усвідомлення образу себе; свого місця в системі стосунків з дорослими та однолітками; незацікавленість діяльністю однолітків; байдужість до оцінок однолітків на свою адресу; а також до їхніх емоційних станів) автори програми пропонують проведення занять з соціального розвитку, що мають проводитися 1–2 рази в тиждень [10, с. 75].

Отже, можемо стверджувати, що в межах програмно-методичного забезпечення для дітей з особливими потребами, зокрема для дошкільників із ДЦП, формування соціально-побутових навичок окремим цілісним розділом не розроблено. Аналіз програм для дітей із типовим розвитком і з ДЦП засвідчує, що зміст формування зазначених навичок розкривається переважно через види трудової діяльності в побуті, а соціальна складова навичок почасти не враховується, адже в більшості програм вона представлена у відриві від побутової складової в межах розділів, що стосуються соціально-особистісного чи емоційно особистісного розвитку дітей. Однак, на нашу думку, на часі актуальним завданням є врахування міждисциплінарного змісту поняття «соціально-побутові навички» і розроблення як концептуального, так і змістово-процесуального забезпечення для їх формування у дошкільників із ДЦП з урахуванням досягнень суміжних зі спеціальною освітою галузей: логічної і комбінаторної семантики, соціально-поведінкових наук, інших наук про освіту, реабілітології [8; 11].

З урахуванням міждисциплінарного аналізу змісту поняття «соціально-побутові навички» спробуємо дати його визначення. У нашому дослідженні такі навички будуть розглядатися як компетенції, що полягають, залежно від можливостей, у швидкому і безпомилковому виконанні відповідних дій стосовно побуту в поєднанні з умінням управляти своїми рухами і побудови системи взаємодії дошкільників із ДЦП з дорослими та однолітками, що передбачає їх готовність до взаємопідтримки та будується на основі засад культури, зокрема, закладення базису особистісної культури, необхідної для засвоєння і активного відтворення соціального досвіду у спілкуванні та діяльності. Відтак важливим є виокремлення напряму основ культури міжособистісного спілкування, моральної, в т. ч. громадянської родинно-побутової культури. Спеціальна орієнтація процесу формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП сприяє вихованню прагнення до краси в побуті, в найближчому оточенні, а далі й до краси як окремої соціальної потреби людської культури, витоків національної культури. Формування вказаних навичок передбачає визначення відповідних навчально-виховних заходів, індивідуалізацію середовища та створення умов для того, щоб дитина з ДЦП невимушено їх опановувала.

Цим і зумовлена наукова доцільність використання в сучасній педагогічній лексичі термінів «предметно-практична діяльність», «предметно-практична компетенція/компетентність» як більш адекватних для характеристики дошкільного віку. Саме тому про трудову діяльність, працю, трудове виховання дошкільників ми говоримо зі значною часткою умовності, відносності. Однак для позначення та охоплення всієї розлогості поняття

«соціально-побутові навички» вважаємо недостатнім їх розгляд тільки через призму предметно-практичної компетенції, оскільки за таких умов втрачається соціальна складова, що представлена соціально-комунікативною та соціокультурною складовою.

Аналіз досліджень Г. Беленької, Р. Буре, Є. Герасимової, Г. Григоренко, Р. Жадан, А. Іванової, У. Йонсон, Л. Калуської, Н. Кривошеї, Т. Маркової, М. Машовець, В. Паленчик та інших науковців дозволяє зробити висновки, що соціально-побутові навички не можна асоціювати тільки з різновидами праці. Реальність сьогодення засвідчує затребуваність виокремлення серед видів соціально-побутових навичок актуальних для життя: культури споживацької поведінки; безпеки в довіллі та інших видів навичок у поєднанні з необхідністю формування соціальних відносин і різноманітних форм і засобів спілкування; соціальної взаємодії з однолітками та дорослими.

Проведений аналіз спонукає до визначення в структурі соціально-побутових навичок у контексті компетентнісної та особистісно-зорієнтованої парадигм освіти сутнісних психолого-педагогічних основ їх функціонування: мотиваційно-ціннісних, когнітивних, праксеологічних та соціокультурних. Ключовою складовою при формуванні вказаних навичок є застосування інтегральних корекційно-реабілітаційних технологій: кондуктивної педагогіки Петью, Монтесорі-терапії, окупаціональної терапії (ерготерапії), про які, на жаль, не йдеться в жодній програмі.

Перспективи майбутніх наукових розвідок із порушеного нами питання вбачаємо в аналізі досліджень, що мають стосунок до формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з типовим розвитком та з ДЦП, а також у визначенні їх структурних складових з метою розроблення діагностичного комплексу їх вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш. – К., 2012. – 26 с.
2. Джонсон-Мартин Н. М. Програма «Кароліна», для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Н. М. Джонсон-Мартин, К. Г. Дженс, С. М. Аттермиер, Б. Дж. Хаккер; под ред. Н.Ю. Барановой. – СПб.: Санкт-Петербург. ин-т раннего вмешательства, – КАРО, 2005. – 336 с.
3. Долинна О. Програми для дошкільня в освітньому просторі України // О. Долинна, О. Низковська // Дошкільнє виховання. – 2011. – № 9. – С. 12.
4. Іванова А. Економічний досвід старшим дошкільнятам / А. Іванова // Дошкільнє виховання. – 2006. – № 7. – С. 22–24.
5. Калуська Л. Дитина і довкілля. Авторська програма / Л. Калуська // Палітра педагога. – 2001. – № 2. – С. 12–13.
6. Машовець М. Даруємо радість праці / М. Машовець // Дошкільнє виховання. – 2006. – № 6. – С. 10–11.
7. Машовець М. Даруємо радість праці / М. Машовець // Дошкільнє виховання. – 2006. – № 5. – С. 8–9.
8. Омельченко І. М. Особливості соціальної перцепції у ставленні до сім'ї дітей старшого дошкільного віку з ДЦП / І.М.Омельченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 390–393. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_sp_2010_15_95/.
9. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату / Авт. кол.: В. Бабіч, О. Горелік, Л. Еманова, М. Єфименко, Л. Жилінська, І. Кабанова, М. Мога, Н. Новоселецька, І. Олійник, Т. Олішурська, М. П'ята, О. Романенко, І. Спіженко, О. Стах, О. Фартушна, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, І. Чорна; за заг. наук. ред. А. Шевцова. – К., 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi.html>.
10. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко»; за заг. ред. Т. В. Сак. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 304 с.
11. Роменська Т. Г. Поняття «соціально-побутові навички» дошкільників із дитячим церебральним паралічем: міждисциплінарний аналіз проблеми дослідження / Т. Г. Роменська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 9. – С. 106–115. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooor_2015_9_18.
12. Ханзерук Л. О. Емоційно-ціннісний розвиток дошкільників з дитячими церебральними паралічами / Л.О. Ханзерук // Актуальні питання корекційної освіти. – 2012. – Вип. 3. – С. 263–274. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_34.
13. Чеботарьова О. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах»

(програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / О.В. Чеботарьова. – К.: ТОВ «Колофон», 2013. – 112 с.

REFERENCES

1. Bohush, A. et al. Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity [Basic component of preschool education], Kiev, 2012. 26 p.
2. Dzhonson-Martin N.M. Programma «Karolina», dlja mladencev i detej mladshogo vozrasta s osobymi potrebnoyami [CAROLINA Program for infants and younger children with special needs], Saint Petersburg, SPb. KARO, 2005. 336 p.
3. Dolinna O. Programi dlya dovkilliya v osvithomu prostori Ukraini [Programs for Environment in Educational Space]. Doshkil'ne vykhovannya, 2011, vol. 9, p. 12.
4. Ivanova A. Ekonomichnyy dosvid starshym doshkil'nyatam [Economic experience for senior preschool children]. Doshkil'ne vykhovannya, 2006, vol. 7, pp. 22–24.
5. Kalus'ka L. Dytna i dovkilliya. Avtors'ka prohrama [A child and environment. Author's program]. Palette educator, 2001, vol. 2, pp. 12–13.
6. Mashovets' M. Daruyemo radist' pratsi [We present the happiness of work]. Early childhood education, 2006, vol. 6, pp. 10–11.
7. Mashovets' M. Daruyemo radist' pratsi [We present the happiness of work]. Early childhood education, 2006, vol. 5, pp. 8–9.
8. Omel'chenko I. M. Emotsiyno-tsinnisnyy rozvytok doshkil'nykiv z dytyachymy tserebral'nymy paralichamy [Peculiarities of social perception in attitude towards the family of senior preschool children with cerebral palsy]. Zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriya: Sotsial'no-pedahohichna, 2010, issue 15, pp. 390–393. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_sp_2010_15_95/
9. Babich V. et al. Prohrama rozvytku ditey doshkil'noho viku z porushennyamy oporno-rukhovoho aparatu [Program of development of preschool children with musculoskeletal system dysfunction], 2012, Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi.html>
10. Sak T. Prohrama rozvytku ditey doshkil'noho viku iz zatrymkoyu psykhichnoho rozvytku vid 3 do 7 rokiv «Vikonechko» [VIKONECHKO Program of development of preschoolers of 3-7 years old with mental retardation], Ternopil, Mandrivets Publishing House, 2015. pp. 304
11. Romens'ka T. Ponyattya «sotsial'no-pobutovi navychky» doshkil'nykiv iz dytyachym tserebral'nym paralichem: mizhdystsyplinarnyy analiz problemy doslidzhennya [Notion of Social and Living Skills of preschool children with cerebral palsy: interdisciplinary analysis of research problem]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyakhy rozbudovy, 2015, issue 9. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_9_18
12. Khanzeruk L. Emotsiyno-tsinnisnyy rozvytok doshkil'nykiv z dytyachymy tserebral'nymy paralichamy [Emotive and valuation development of preschool children with cerebral palsy], Aktual'ni pytannya korektsiynoyi osvity, 2012, – issue 3. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_34.
13. Chebotar'ova O. Kompleks prohramno-metodychnoho zabezpechennya «Zmist korektsiyno-spryamovanoho navchannya i vykhovannya rozumovo vidstalykh ditey u spetsial'nykh doshkil'nykh zakladakh» (prohrama z trudovoho vykhovannya, metodychni rekomendatsiyi, dydaktychni materialy) [Contents of Correction Targeted Education and Upbringing of Retarded Children in Specialized Preschool Institutions complex of program and methodological support (program of labour education, methodological recommendation, didactic materials)], Kiev, Kolofon, 2013. 112 p.

УДК 37.091.2:614

О. В. ЧЕРКАШИН

lisij.83@mail.ru

головний фахівець Головного управління

Державної служби України з надзвичайних ситуацій в Луганській області

НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОЖЕЖНИЙ БЕЗПЕЦІ:

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

Досліджено змістовний матеріал з основ пожежної безпеки й оцінено ефективність його використання у виховному процесі молодших школярів. Акцентовано увагу на відповідності змісту

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

такого матеріалу для практичного використання школярами з точки зору професійної готовності до самозахисту. Розглянуто авторський доробок з вирішення завдань навчання дітей молодшого шкільного віку пожежній безпеці. На основі аналізу навчально-методично і наукової літератури стосовно порушеної проблематики зроблено висновки про систематизацію та необхідність єдиного підходу до вирішення означеної проблематики, а отже, розробку нової системи організації навчання дітей основам пожежної безпеки, що вимагає більш ґрунтовного наукового осмислення. Розкрито причини незнання молодшими школярами основ пожежної безпеки та надано методичні рекомендації щодо удосконалення формування у них протипожежних знань.

Ключові слова: формування протипожежних знань, алгоритм правильних дій, навички пожежної безпеки, практичні відпрацювання, безпечна діяльність.

А. В. ЧЕРКАШИН

lisij.83@mail.ru

главный специалист Главного управления

Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям в Луганской области

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Изучен содержательный материал по основам пожарной безопасности и дана оценка эффективности его использования в воспитательном процессе младших школьников. Акцентируется внимание на соответствии его содержания для использования школьниками в практической плоскости с точки зрения профессиональной готовности к самозащите. Рассмотрены авторские разработки по решению задач обучения детей младшего школьного возраста пожарной безопасности. На основе анализа учебно-методической и научной литературы по затронутой проблематике сделаны выводы о систематизации и необходимости единого подхода к решению обозначенной проблематики, а значит, разработку новой системы организации обучения детей основам пожарной безопасности, что требует более основательного научного осмысления. Раскрыты причины незнания младшими школьниками основ пожарной безопасности и даны методические рекомендации по совершенствованию формирования у них противопожарных знаний.

Ключевые слова: формирование противопожарных знаний, алгоритм правильных действий, навыки пожарной безопасности, практические отработки, безопасная деятельность.

О. CHERKASHYN

lisij.83@mail.ru

Chief specialist of the Main Department

of State Emergency Service of Ukraine in Lugansk region

THE FIRE SAFETY TRAINING OF THE PRIMERY SCHOOL CHILDREN: MODERN STATE OF THE PROBLEM

In the article the informative material which is based on the fire safety is studied and the effectiveness of its use in the educational process of younger students is evaluated. The attention is focused on the compliance of its content for a practical way usage by students in terms of professional readiness for self-defence. Author's textbook on challenges of teaching children of primary school age fire safety is reviewed. On the basis of educational-methodical and scientific literature analysis, the conclusions about the systematization and the need for a unified approach to solving the designated problems, and developing a new system of organization of teaching children the basics of fire safety that requires a more thorough scientific understanding were made. The causes of the ignorance by younger students the basics of fire safety were revealed and methodical recommendations for improving the formation of their fire prevention knowledge were elaborated.

Keywords: formation of fire-prevention knowledge, the algorithm of right action, fire safety skills, practical working, safe operation.

Навчання дітей правилам пожежної безпеки – одне з найважливіших питань в сучасному житті суспільства. Згідно зі статистичними даними, тільки за останні п'ять років в Україні на пожежах загинуло 484 дитини, отримали травми 722 дитини та було врятовано 1499 дітей [10]. Така сумна картина говорить про необхідність вжиття невідкладних заходів щодо вдосконалення системи виховної роботи з дітьми у сфері пожежної безпеки з метою реальних позитивних зрушень у підвищенні ефективності пожежної культури в сучасних умовах. Це сприятиме досягненню передового світового рівня захисту дітей від пожеж.

Обрану нами проблему досліджували О. Ващенко [1], І. Гуріненко [3], В. Дивак [4], М. Удовенко [16] та ін. Разом із тим серед наукових праць у галузі навчання дітей пожежній безпеці недостатньо робіт, де б комплексно розглядалися всі її аспекти для формування у школярів протипожежних знань умінь та навичок з самозахисту свого життя у разі виникнення пожежної небезпеки.

Мета статті – аналіз сучасного стану навчання молодших школярів загальноосвітньої школи пожежній безпеці.

В основі понятійно-категоріального апарату безпеки життєдіяльності лежить термін «пожежна безпека», який розглядається в головному діючому законодавчому документі – Кодексі цивільного захисту України (далі – Кодекс) «як відсутність неприпустимого ризику виникнення і розвитку пожеж та пов'язаної з ними можливості завдання шкоди живим істотам, матеріальним цінностям і довкіллю» [7, с. 3]. Окремого нормативного документа, присвяченого пожежній безпеці, що розглядав би поняття «забезпечення пожежної безпеки школярів», «пожежно-профілактична робота з дітьми», «навчання дітей пожежній безпеці», «формування у дітей знань, умінь та навичок з пожежної безпеки» тощо нині не існує. У статті 39 розділу 10 підрозділу 4 Кодексу вказано, що популяризація культури безпеки життєдіяльності серед дітей та молоді покладається на центральний орган виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту, спільно з центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти і науки, громадськими організаціями шляхом:

- 1) проведення шкільних, районних (міських), обласних та всеукраїнських змагань з безпеки життєдіяльності;
- 2) проведення навчально-тренувальних зборів і польових таборів;
- 3) участі команд-переможниць у заходах міжнародного рівня з цих питань.

Навчання учнів молодших класів діям у надзвичайних ситуаціях та правилам пожежної безпеки є обов'язковим і здійснюється під час навчально-виховного процесу.

Для молодших класів питання пожежної безпеки включені до навчальної програми з «Основ здоров'я» [12]. Серед основних завдань вивчення предмета є формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, взаємозв'язок організму людини з природним, техногенним і соціальним оточенням; розвиток в учнів мотивації дбайливо ставитися до власного здоров'я, удосконалювати фізичний, соціальний, психічний і духовний його складники; виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків; набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я; використання у повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей [12]. Однак, на жаль, незважаючи на спектр теоретичного матеріалу з пожежної безпеки, з яким працюють молодші школярі, практичну реалізацію здобутих протипожежних вмінь і навичок у виховній позакласній роботі, ми маємо доволі сумну статистичну картину щодо загибелі й травмування дітей на пожежах. Відтак процес формування протипожежних вмінь і навичок в учнів молодших класів потребує значного вдосконалення.

На відсутність в учнів молодших класів сталих умінь і навичок з протипожежної безпеки впливає кілька основних факторів. По-перше, це мала кількість годин, що відводиться на опрацювання теми «Пожежна безпека», та неможливість повноцінного практичного тренінгу отриманих теоретичних знань під час шкільних занять, усе ще невироблена методика навчання та відпрацювання чіткого алгоритму правильних дій під час виникнення пожежі. По-друге, авторами діючих підручників з основ здоров'я молодшим школярам пропонується теоретичний

та практичний курс, у якому лише незначна частина матеріалу пов'язана з питаннями пожежної безпеки, відтак запропонований курс не охоплює повною мірою всі необхідні питання.

Шкільний матеріал з пожежної безпеки складається з наступних тем: ознайомлення школярів з виникненнями загорянь та пожеж, як себе правильно вести, що робити, як загасити пожежу тощо, однак цей матеріал не відображає сучасного стану протипожежної безпеки, більшість прикладів та порад щодо подолання пожежонебезпечних ситуацій, описані в діючих підручниках для 1–4 класів, не прив'язані до дійсно небезпечних ситуацій сьогодення.

На допомогу шкільним вчителям розроблено навчальні й навчально-методичні комплекси з питань протипожежної безпеки. У цьому контексті варто згадати, зокрема, напрацювання К. О. Вандер та ін. [6], П. Воробієнко та ін. [2], Є. Желібо [5], Н. Красоткіної [8], Н. Митохір, С. Янусь [9], М. Сороки та ін. [14], В. Теслі [15]. Уваги заслуговує посібник А. Обертинської, З. Огороднійчук та А. Сичевського [11], котрі пропонують змістовний теоретичний та практичний матеріал у сфері пожежної безпеки для навчання молодших школярів.

Згадані автори пропонують власні методики самозбереження, виживання та безпечної поведінки школярів у різних небезпечних ситуаціях, які можуть трапитися в житті, у т. ч. під час виникнення пожеж. Як слушно пишуть Є. Желібо та Н. Заверуха, «проблема пожежної безпеки людини і всього суспільства в сучасних умовах набула особливої гостроти й актуальності. Ця тема обговорюється на сторінках газет і журналів, ученими, представниками громадськості, політичними діячами, тобто є об'єктом уваги всіх прошарків суспільства та держави» [5, с. 10]. Автори подають характеристики джерел і породжених ними небезпек, що впливають на здоров'я і життя людини в усіх сферах її діяльності та можуть призвести до виникнення надзвичайних ситуацій. У їхній праці сформульовані основні захисні заходи та засоби, які забезпечують безпеку життєдіяльності людини. Значна увага приділена людині, її фізіологічним та психологічним особливостям, медико-біологічним та соціальним проблемам здоров'я. Науковці зазначають, що «мета пожежної безпеки полягає у тому, щоб сформувати в людини свідоме та відповідальне ставлення до питань особистої безпеки й безпеки тих, хто її оточує, навчити людину розпізнавати й оцінювати потенційні небезпеки, визначати шлях надійного захисту від них, уміти надавати допомогу в разі потреби собі та іншим, а також оперативно ліквідовувати наслідки прояву небезпек у різноманітних сферах людської діяльності» [5, с. 17].

Більшість наявного навчально-методичного та наукового матеріалу з основ пожежної безпеки призначена для старшої вікової групи дітей і дорослих. Разом з тим українській педагогіці бракує навчально-методичних і наукових праць, присвячених проблемам формування умінь, навичок і знань з пожежної безпеки в молодших школярів. Переважно ця проблематика розглядається поверхнево, її напрямки не розкривають суті пожежної безпеки сповна, не прописується повний порядок дій дітей у разі виникнення пожежної небезпеки.

Звертаючись до актуальних проблем пожежної безпеки, корисним є змістовний матеріал, представлений у навчальному посібнику П. Ковальова, В. Стрільця, О. Єлізарова й О. Безуглова [13], що присвячена дослідженню поняття «пожежа та її вплив на організм людини». Узагальнивши думки значної кількості експертів у цій галузі та провівши практичні дослідження, автори описують характеристики пожеж, її склад та параметри. Посібник ознайомлює нас з критеріями розповсюдження пожеж та їх небезпечним впливом на людину, з основами вирішення важливих завдань у роботі, пов'язаній з виникненням пожеж та рятування від них. Науковці вказують, що в «умовах пожежі продукти згорання і теплового розкладання, що входять до складу диму, діють на організм людини комбіновано, тому їхня загальна токсичність небезпечна для життя навіть за незначних концентрацій. За значних концентрацій продуктів згорання у складі диму знижується відсотковий уміст кисню, що також небезпечно для життя людини» [13, с. 6, 8–12]. Отже, за слушним зауваженням авторів, дим під час пожежі є більш небезпечним для людини, ніж вогонь, тому необхідно забезпечити не тільки відповідний захист органів дихання від проникнення до них продуктів горіння, а й ізолювати їх.

Схожі думки висловили П. Воробієнко, М. Захарченко та Л. Орел [2]. Дослідники наголошують, що «головна небезпека, від якої гинуть люди на пожежі – дим і гаряче повітря, тому у задимленому приміщенні дихати потрібно тільки через мокру щільну тканину, пам'ятаючи, що поблизу підлоги концентрація диму найменша» [2, с. 28]. У їхній розвідці розглядаються також питання системного аналізу безпеки життєдіяльності в системі

«людина – машина – середовище – існування», повсякденних умовах виробництва, побуті та надзвичайних ситуаціях.

Необхідною для вчителів стане праця К. Вандера, В. Барбашина, І. Толкунова й О. Семківа [6]. Автори досліджують загальні принципи надання першої медичної допомоги та правила поведінки в осередках катастроф, у т. ч. під час виникнення пожеж, захист органів дихання від диму за допомогою діючих та підручних засобів.

Таким чином, навчально-методичні й наукові розвідки згаданих авторів стосовно пожеж та захисту від них можуть стати корисним джерелом розробки матеріалу з питань самозахисту школярів від пожеж. Корисним є також використання у навчанні кращих здобутків української методики формування протипожежних знань у школярів, що активно використовувалася протягом ХХ ст. У цей час виховний протипожежний потенціал набув значного масштабу. Формування у дітей протипожежних знань визначалося специфікою пожежно-профілактичної роботи та досягалося завдяки добре розробленій соціально-педагогічній системі. Перший соціально-педагогічний складник передбачав організацію роботи пожежних підрозділів з юнаками зі згоди батьків. Основною ідеєю цього складника була участь підлітків у реальній професійній пожежній діяльності.

У цьому напрямку були два шляхи роботи з дітьми у сфері пожежної безпеки: професійні заняття в системі добровільних об'єднань (професійна підготовка) та поширення протипожежних знань у вигляді наочної агітації серед молодших дітей. У дітей формували навички та вміння евакуюватися у разі виникнення пожежі та евакуювати травмованих з осередку пожежі, правильно викликати пожежних і використовувати первинні засоби пожежогасіння (вогнегасники), а також відпрацьовували порядок дій під час виникнення різних пожеж.

Другий соціально-педагогічний складник характеризувався наданням дітям можливості реальної соціально-значимої діяльності у сфері пожежної безпеки, поглибленим навчанням дітей діям у разі виникнення пожежі. На юних пожежних покладалося завдання надавати допомогу органам державного пожежного нагляду та добровільним пожежним товариствам при проведенні профілактичної роботи серед дітей, агітаційно-масової та виховної роботи, спрямованої на попередження виникнення пожеж від дитячих пустощів з вогнем, а також роз'яснення дітям у вигляді ігор алгоритму правильних дій.

Третій соціально-педагогічний складник пожежно-профілактичної та виховної роботи з дітьми передбачав створення особливого соціально-педагогічного середовища на основі патріотичних та моральних традицій пожежної охорони.

Робота щодо формування у дітей знань та навичок з пожежної безпеки була масштабною і всеохоплюючою. Основну роль відіграв практичний складник, який передбачав серед усього іншого проведення з дітьми змагань з моделюванням різних вигаданих ситуацій, які можуть трапитися у житті.

У 90-ті роки ХХ ст. відбувся перелом сформованої традиції з пожежно-профілактичної роботи підлітків, виховний потенціал та соціально-педагогічні умови формування знань та навичок пожежної безпеки не були належно реалізовані з різних причин, що, відповідно, спричинило зростання пожеж через пустощі з вогнем, а також загибель і травмування дітей. Це призвело до того, що в 2008 р. Україна опинилася на третьому місці серед країн світу за найбільшою кількістю загиблих дітей на пожежах.

У сучасній школі для формування протипожежних вмінь і навичок використовуються різноманітні форми й методи роботи, основними серед яких є лекція, бесіда, показ наочного матеріалу під час уроків з основ здоров'я. Проте, на нашу думку, до цього переліку варто додати й інші форми та методи виховної роботи, зокрема, екскурсії школярів у пожежну частину, виступи представників пожежної охорони на класних годинах, у пришкольних та літніх таборах.

Тематичні екскурсії в пожежну частину на етапі початкової школи є важливим складником організації навчання дітей окремих напрямків пожежної безпеки. Завдяки цій формі роботи діти починають краще розуміти важливість дотримання правил пожежної безпеки, усвідомлювати небезпеку пожежі та її наслідків, адже лише під час екскурсії діти отримують можливість поговорити про пожежі з професійними рятувальниками, розібрати негативні моменти виникнення небезпечних ситуацій, проаналізувати необхідність придбання знань щодо профілактики виникнення пожеж, правильного алгоритму дій, враховуючи реальні приклади життєвих ситуацій, про які розкажуть фахівці в процесі екскурсії. Побачивши наочно статистику дзвінків за добу до Служби порятунку, діти матимуть можливість краще

усвідомлювати шкоду від фальшивих (хибних) дзвінків; розуміти наскільки важлива достовірна та повна інформація про пожежу, або подію; знати, що треба казати, викликаючи пожежних, розуміти важливість швидкого прийому інформації та передання її рятувальникам заради безпеки свого життя та життя оточуючих людей. Важливим фактом для усвідомлення стане те, що незнання усіх необхідних даних про місце виникнення пожежі, координат місцевості, де виникла пожежа, призведе до затримок у роботі рятувальників і це може спричинити трагічні наслідки. Водночас діти матимуть змогу перевірити власні, уже наявні знання з безпеки своєї життєдіяльності.

Ефективним методом навчання основам пожежної безпеки є евакуація з навчального закладу чи будинку (квартири) за умови надання дітям повної самостійності під час виконання дій та прийняття рішень про евакуацію, визначення напрямків порятунку та його шляхи (через коридори, евакуаційні виходи, вестибюлі тощо). Педагог чи запрошений на ці заняття співробітник Служби порятунку при цьому обмежиться функцією контролю. Серед його завдань буде умовно вигадати місце виникнення пожежі та проаналізувати правильність дій молодшого школяра. Етапові практичного відпрацювання наявних умінь та навичок має передувати етап попереднього опрацювання теоретичного матеріалу. Перед тренувальною евакуацією спочатку вчителям, а потім школяреві варто розповісти про шляхи евакуації та евакуаційні виходи, показати, де вони розташовані у школі та куди ведуть. Цю інформацію має надавати спеціально запрошений представник місцевої пожежної охорони. Найефективнішим цей метод є при взаємодії трьох сторін: рятувальники – педагоги – батьки. Завданням батьків у цьому випадку буде надання дітям необхідної протипожежної інформації стосовно власної оселі, зокрема діти мають знати специфіку розташування кімнат у домашній оселі, шляхів евакуації з них, можливі варіанти виникнення пожежі та ймовірні шляхи порятунку у безпечне місце. Допомогти батькам з експертизою протипожежного стану домашньої оселі можуть рятувальники, спеціально запрошені для цього на батьківські збори.

Проте найбільш ефективними при формуванні у дітей молодшого шкільного віку необхідного обсягу знань, умінь та навичок з основ пожежної безпеки, на нашу думку, є практично-ігрові тренінги з пожежної безпеки. Для цього заздалегідь розробляються спеціальні завдання з відпрацювання різних вигаданих пожежонебезпечних ситуацій в ігровій формі. Найпростіші вправи можна організувати на подвір'ї школи, біля будинку, влітку – на території дитячих оздоровчих таборів. Йдеться про найпростіші завдання, при виконанні яких діти можуть наочно побачити можливі варіанти подолання пожежонебезпечної ситуації.

Отже, можна констатувати, що сьогодні не можна досягти ефективного формування стійких протипожежних знань, умінь і навичок лише опануванням матеріалу зі шкільних підручників. Корисним є знайомство вчителів з провідними здобутками зарубіжних та українських методистів і науковців у галузі пожежної безпеки. Важливого значення необхідно надавати оптимальному вибору ефективних форм і методів виховної роботи зі школярами при формуванні протипожежних вмінь і навичок. Найбільш ефективним методом отримання необхідних знань, умінь і навичок з основ пожежної безпеки у школярів молодшого шкільного віку є гра. Використання ігрових ситуацій дає змогу ілюструвати приклади із життєвих ситуацій виникнення загорань та пожеж, моделювати поведінку дитини в небезпечних для життя умовах, загалом сприяє формуванню самостійності вихованця за рахунок набуття стійких знань, умінь і навичок. При використанні ігрових методів для оволодіння навичками пожежної безпеки доцільно залучати співробітників пожежної охорони до процесу навчання й виховання школярів. Це дозволить підвищити рівень знань у дітей щодо дій у разі виникнення пожежі та відпрацювати правильний алгоритм дій.

Відтак на часі розробка нової системи організації навчання дітей основам пожежної безпеки, що вимагає більш ґрунтовного наукового осмислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко О. М. Формування у молодших школярів компетенцій безпеки життєдіяльності: теоретичний аспект / О. М. Ващенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2014. – Вип. 18. – С. 99–106.
2. Воробієнко П. П. Безпека життєдіяльності: навч. посібник / П. П. Воробієнко, М. В. Захарченко, Л. В. Орел. – Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2013. – 76 с.

3. Гуріненко І. Дидактичні умови навчання правилам пожежної безпеки молодших школярів / І. Гуріненко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини. Педагогічні науки. – 2010. – № 1. – С. 60–69.
4. Дивак В. В. Енциклопедія виживання: навч. посібник / В. В. Дивак, А. П. Юхименко. – Кам'янець-Подільський: Медобори, 2003. – 156 с.
5. Желібо Є. Безпека життєдіяльності: навч. посібник / Є. Желібо, Н. Заверуха. – К.: Каравела, 2003. – 328 с.
6. Загальні принципи надання першої медичної допомоги та правила поведінки в осередках катастроф // Медицина надзвичайних ситуацій: курс лекцій. Ч. 3 / К. О. Вандер, В. В. Барбашин, І. О. Толкунов, О. М. Семків. – Харків: ВРВД УЦЗУ, 2008. – 120 с.
7. Кодекс цивільного захисту України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5403-17/>.
8. Красоткіна Н. Г. Виховні бесіди про правила дорожнього руху та протипожежної безпеки. 1–4 класи / Н. Г. Красоткіна. – Тернопіль: Мандрівець, 2006. – 136 с.
9. Митохір Н. Основи здоров'я. 3 клас: посібник для вчителя / Н. Митохір, С. Янусь. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 112 с.
10. Національна доповідь про стан пожежної та техногенної безпеки в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mns.gov.ua/>.
11. Обертинська А. П. Бережи себе, малюк!: навч. посібник для дітей молодшого шкільного віку та їх батьків – 2-ге вид., перероб. та доп / А. П. Обертинська, З. В. Огороднійчук, А. С. Сичевський. – К.: Росава-Н, 2009. – 112 с.
12. Основи здоров'я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>.
13. Основи створення та експлуатація апаратів на стисненому повітрі: навч. посібник / П. А. Ковальов, В. М. Стрілець, О. В. Єлізаров, О. Є. Безуглов. – Харків: АЦЗУ, 2005. – 272 с.
14. Протипожежна безпека: збірник для допомоги вчителям і вихователям у викладанні основ протипожежної безпеки / упоряд. М. Сорока; ред. Г. Сапун. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 80 с.
15. Тесля В. Юний пожежник: книга-гра: для дітей молодшого шкільного віку / В. Тесля. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 32 с.
16. Удовенко М. А. Методика формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи у процесі вивчення «Основ здоров'я» / М. А. Удовенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2014. – № 43. – С. 238–246.

REFERENCES

1. Vashchenko O. M. Formuvannya u molodshykh shkoliariv kompetentsii bezpeky zhyttiediialnosti: teoretychnyi aspekt [The Formation of Life Safety Competency to Primary School Children: Theoretical Aspect]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditei ta uchnivskoi molodi*, 2014, vol. 18, pp. 99–106.
2. Vorobiienko P. P., Zakharchenko M. V., Orel L. V. Bezpeka zhyttiediialnosti [Life Safety]. Odesa, ONAZ im. O. S. Popova, 2013. 76 p.
3. Hurinenko I. Dydaktychni umovy navchannia pravylam pozhezhnoi bezpeky molodshykh shkoliariv [Didactic Conditions of Training of Fire Safety Rules to Younger Students]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni P. Tychny. Pedahohichni nauky*, 2010, № 1, pp. 60–69.
4. Dyvak V. V., Yukhymenko A. P. Entsyclopediia vyzyhivannia [Encyclopedia of Survival]. Kamianets-Podilskii, Medobory, 2003. 156 p.
5. Zhelibo Ye., Zaverukha N. Bezpeka zhyttiediialnosti [Life Safety]. Kyiv, Karavela, 2003. 328 p.
6. Zahalni pryntsyty nadannia pershoi medychnoi dopomohy ta pravyla povedinky v oseredkakh katastrof [General Principles of First Aid and Rules of Behavior in Cells Disasters] in Vander K. O., Barbashyn V. V., Tolkunov I. O., Semkiv O. M. *Medytsyna nadzvychainykh sytuatsii. Kurs lektzii. Part 3. Kharkiv, VRVD UTSZU*, 2008. 120 p.
7. Kodeks tsyvilnoho zakhystu Ukrainy [Code of the Civil Protection of the Ukraine] (in Ukr.) Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5403-17/> (accessed 31.05.2016).
8. Krasotkina N. H. Vykhovni besidy pro pravyla dorozhniioho rukhu ta protypozhezhnoi bezpeky. 1–4 klasy [Educative Talks about the Rules of the Road and the Fire Safety. Grades 1–4]. Ternopil, Mandrivets, 2006. 136 p.
9. Mytokhir N., Yanus S. Osnovy zdorovia. 3 klas [Health Basics. Classe 3]. Ternopil, Navchalna knyha – Bohdan, 2012. 112 p.
10. Natsionalnaia dopovid pro stan pozhezhnoi ta tekhnohennoi bezpeky v Ukraini [National Report about the Condition of the Fire and Technological Safety in the Ukraine] (in Ukr.) Available at: <http://mns.gov.ua/> (accessed 31.05.2016)

11. Obertynska A.P., Ohorodnichuk Z. V., Sychevskii A. S. Berezhny sebe, maliuk! [Keep Yourself, Baby!]. 2 ed. Kyiv, Rosava-N, 2009. 112 p.
12. Osnovy zdoroviia. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 1–4 klasy [Basics of the Health Program for Secondary Schools. Classes 1–4] (in Ukr.) Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html> (accessed 31.05.2016)
13. Osnovy stvorennia ta ekspluatatsia aparativ na stysnenomu povitry [Basics of Creation and Operation of Vehicles in Compressed Air] / ed. by P. A. Kovaliov, V. M. Strilets, O. V. Yelizarov, O. Ye. Bezuhlov. Kharkiv, ATSZU, 2005. 272 p.
14. Protypozhezhna bezpeka [Fire Safety] / ed. by M. Soroka, H. Sapun. Ternopil, Pidruchnyky i Posibnyky, 2002. 80 p.
15. Tesla V. Yuniy pozhezhnyk [Young Fireman]. Ternopil, Navchalna knyha – Bohdan, 2012. 32 p.
16. Udovenko M. A. Metodyka formuvannia zdoroviazbezrehuvalnoi kompetentosti uchniv pochatkovoi shkoly u protsesi vyvchennia «Osnov zdoroviia» [Methodology of Formation Primary School Students' Health-Competence in the Process of «Health Basics» Studies]. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty, 2014, № 43, pp. 238–246.

УДК 37.03:378.2

С. В. ТИМОШУК

svtymoshuk@ukr.net

кандидат хімічних наук, доцент,

Львівський національний університет ім. І. Франка

З. М. ЯРЕМКО

доктор хімічних наук, професор,

Львівський національний університет ім. І. Франка

С. В. ПИСАРЕВСЬКА

кандидат хімічних наук, доцент,

Львівський національний університет ім. І. Франка

МОТИВАЦІЯ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Вивчено граничні співвідношення та усереднені показники мотиваційного комплексу. Встановлено, що у студентів переважає зовнішня позитивна мотивація. Проведення оцінювання співвідношення мотивів успіху і мотивів уникнення невдач показало, що у 67 % студентів переважають мотиви успіху, для 46 % з яких це високий та помірно високий показник. Домінуючі мотиви уникнення невдач виявили у 2 % студентів. Методом рангової кореляції Спірмена встановлено ступінь кореляційного зв'язку між мотивацією успіху чи невдач та внутрішньою чи зовнішньою позитивною або негативною мотиваціями.

Ключові слова: зовнішня мотивація, внутрішня мотивація, мотиви успіху, мотиви уникнення невдач.

С. В. ТИМОШУК

svtymoshuk@ukr.net

кандидат химических наук, доцент,

Львовский национальный университет им. И. Франко

З. М. ЯРЕМКО

доктор химических наук, профессор,

Львовский национальный университет им. И. Франко

**МОТИВАЦИЯ У НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Изучено предельные соотношения и средние показатели мотивационного комплекса. Установлено, что у студентов преобладает внешняя положительная мотивация. Проведение оценки соотношения мотивов успеха и мотивов избегания неудач показало, что у 67% студентов преобладают мотивы успеха, для 46% из которых это высокий и умеренно высокий показатель. Доминирующие мотивы избегания неудач обнаружили у 25% студентов. Методом ранговой корреляции Спирмена установили степень корреляционной связи между мотивацией успеха или неудач и внутренней или внешней положительной или отрицательной мотивациями.

Ключевые слова: внешняя мотивация, внутренняя мотивация, мотивы успеха, мотивы избегания неудач.

S. TYMOSHUK

svtymoshuk@ukr.net

PhD (Candidate of Chemical Sciences), Associate Professor,

Lviv I. Franko National University

Z. YAREMKO

Doctor of Chemical Sciences, Professor,

Lviv I. Franko National University

S. PYSAREVSKA

PhD (Candidate of Chemical Sciences), Associate Professor,

Lviv I. Franko National University

**MOTIVATION IN EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS:
RESULTS OF THE DIAGNOSTIC TESTING**

The article presents a study of students' educational motivation formation. Using K. Zamphire's method in modification of A. Rean, three motivational components were established: internal motivation, external positive motivation and external negative motivation, which form together a motivation complex. Calculated average motivational complex shows that external positive motivation prevails in students activity. The best motivational complex, where internal motivation was dominant, was only observed in 17 % of students. During evaluation of the ratio of success motives to avoiding failures motives, respondents were divided into three groups: the first group included respondents with dominant success motives (67 %), the second group contained respondents, which had dominant motives of avoiding failures (25 %) and the third group, which consisted of 8 % respondents, had weakly expressed motivational pole.

Keywords: internal motivation, external motivation, motives of success, motives of avoiding failures.

Підготовка сучасного фахівця, який спроможний опрацювати великі обсяги швидко змінюваної інформації і часто в умовах дефіциту часу та певної невизначеності приймати правильні рішення, вимагає нових підходів до організації навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Так, одним із шляхів оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає формування стійкої навчальної мотивації в сучасних умовах полімотивованої діяльності. Проведені дослідження [5, с. 62] показують, що позитивний вплив на процес навчання студентів у вищій школі має мотивація, яка ґрунтується на професійних мотивах,

мотивах розвитку особистості та навчально-пізнавальних мотивах. Разом з тим, у праці [9, с. 383] стверджують, що мотивація навчання у ВНЗ істотно залежить від конкретних умов навчально-пізнавальної діяльності та способів її організації, що вимагає розглядати питання навчальної мотивації в контексті напрямів підготовки (спеціальностей), за якими навчаються студенти. З цим пов'язана специфічність мотиваційного чинника як регулятора навчальної діяльності того навчального середовища, в якому ця мотивація була сформована [2, с. 70].

Під час вивчення мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів важливо не лише відшукати головний мотив, який спонукає до дії, а й врахувати всю структуру мотиваційної сфери людини. При цьому мотиви можна поділити на дві великі групи: одні з них пов'язані із змістом навчальної діяльності та процесом її реалізації, а інші – з ширшими взаємовідносинами з навколишнім світом [4, с. 80]. Автор праці [11, с. 46] справедливо вважає, що становлення майбутнього фахівця можливе лише за умови формування його мотиваційно-ціннісних орієнтацій під час його професійної підготовки, бо, сформовані в таких умовах вони забезпечують загальнофахову атмосферу, властиву тій чи іншій професії, яка врівноважує в майбутньому вчинки, поведінку, діяльність, що відхиляються в той чи інший бік від професійної етики.

У праці [10, с. 717] детально проаналізовані питання вивчення мотивації досягнення, яку можна розглядати як стійку потребу досягти успіху в роботі (Г. Мюррей), зокрема несвідому потребу до досягнення певної досконалості (Д. МакКлелланд) через взаємодію як особистісних мотивів, так і особливостей ситуації (Х. Хекхаузен).

Мета статті – виявити особливості формування навчальної мотивації студентів під час навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ.

Вивчення мотиваційного комплексу та навчальної мотивації досягнення успіху чи уникнення невдач проводили серед студентів першого та п'ятого курсів. У дослідженні взяло участь 532 студенти (269 студентів п'ятого курсу і 263 студенти першого курсу) історичного, філологічного, прикладної математики, журналістики, іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка.

Для досягнення мети дослідження використані такі опитування: методика виявлення співвідношення між зовнішніми і внутрішніми мотивами [3, с. 75, с. 89], методика виявлення (оцінювання) мотивації навчально-пізнавальної діяльності К. Замфіра у модифікації А. Реана [7, с. 385], методика А. Реана для оцінювання співвідношення мотивів досягнення успіху та мотивів уникнення невдач та методики Т. Е. Елерса з питання виявлення мотивації до успіху та мотивації до уникнення невдач [6, с. 561].

Методика К. Замфіра у модифікації А. Реана дозволяє на основі прояву конкретних мотивів пізнавальної діяльності виявити три мотиваційні компоненти: внутрішню мотивацію (ВМ), зовнішню позитивну мотивацію (ЗПМ) та зовнішню негативну мотивацію (ЗНМ), які спільно формують мотиваційний комплекс. Респондентам запропонували оцінити наступні групи мотивів: матеріальний заробіток, прагнення кар'єрного зростання, прагнення уникнути критики керівника чи колег, прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей, потреба соціального престижу і поваги з боку інших, задоволення від трудової діяльності та її результату роботи, можливість повної самореалізації саме у певному виді діяльності. На підставі отриманих результатів були розраховані мотиваційні комплекси як усереднені показники, що охоплюють можливі співвідношення між трьома його компонентами: внутрішньою мотивацією, зовнішньою позитивною мотивацією і зовнішньою негативною мотивацією. Граничні співвідношення між трьома мотиваційними компонентами та їхні усереднені показники подані на рис. 1.

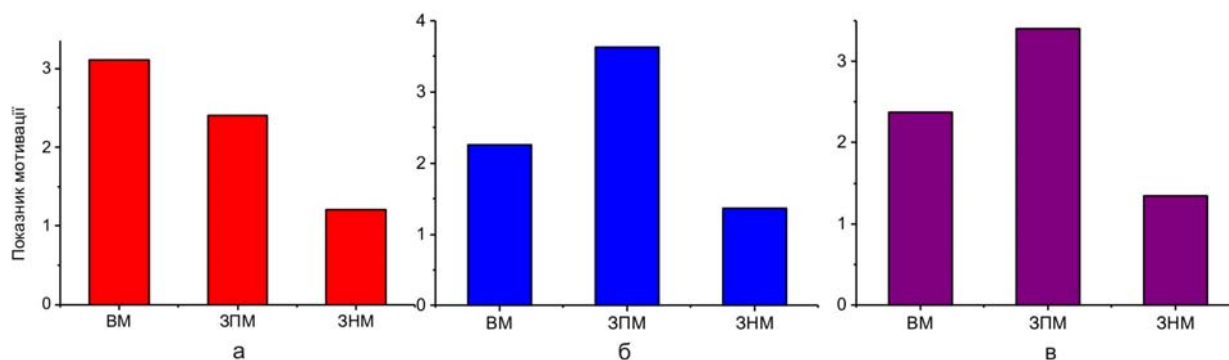


Рис. 1. Мотиваційні комплекси як співвідношення між VM, ЗПМ та ЗНМ: а) граничні співвідношення $VM > ЗПМ > ЗНМ$; б) $VM < ЗПМ > ЗНМ$; в) усереднені показники.

За методикою А. Реана було проведено оцінювання у респондентів співвідношення мотивів успіху та мотивів уникнення невдач (рис. 2).

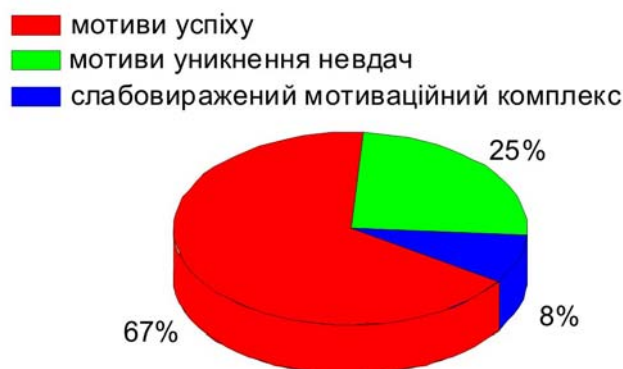


Рис. 2. Оцінювання співвідношення між мотивами досягнення успіху та мотивами уникнення невдач.

За результатами цього опитування респонденти були поділені на три групи: перша охоплювала респондентів, в яких переважають мотиви успіху (67%); друга складалася із респондентів, в яких переважають мотиви уникнення невдач (25%); третя група, що охоплювала до 8% респондентів, мала слабо виражений мотиваційний полюс. Респонденти третьої групи, в яких мотиваційний полюс яскраво не виражений, участі у подальших дослідженнях не брали.

Для поглиблення аналізу мотиваційних комплексів респондентів, в яких переважають мотиви успіху, оцінили рівень мотивації до успіху з використанням методики Т. Е. Елерса (рис. 3). Дуже високий рівень мотивації досягнення успіху характерний для 15 % опитаних, а помірно високий – для 31 %, що становить майже половину всіх опитаних (46 %). Для іншої половини опитаних (54 %) виявлено низький (18 %) або середній (36 %) рівні мотивації досягнення успіху.

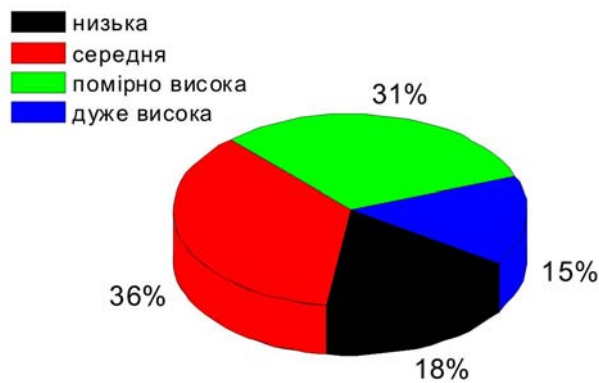


Рис. 3. Оцінювання мотивації до успіху.

Серед респондентів, в яких переважають мотиви уникнення невдач, оцінили рівень мотивації до уникнення невдач з використанням методики Т. Е. Елерса (рис. 4). Одержані результати показують, що лише у 12 % респондентів виявлено дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач, а помірно високий – у 29 %, що становить 41 % опитаних. Як у попередньому випадку, приблизно половина (59 %) має середній (33 %) та низький (26 %) рівні мотивації до уникнення невдач.



Рис. 4. Оцінювання мотивації уникнення невдач.

Окрім того, для цієї групи респондентів виявлено, що вони характеризують себе як неуважних, розсіяних тощо (рис. 5).

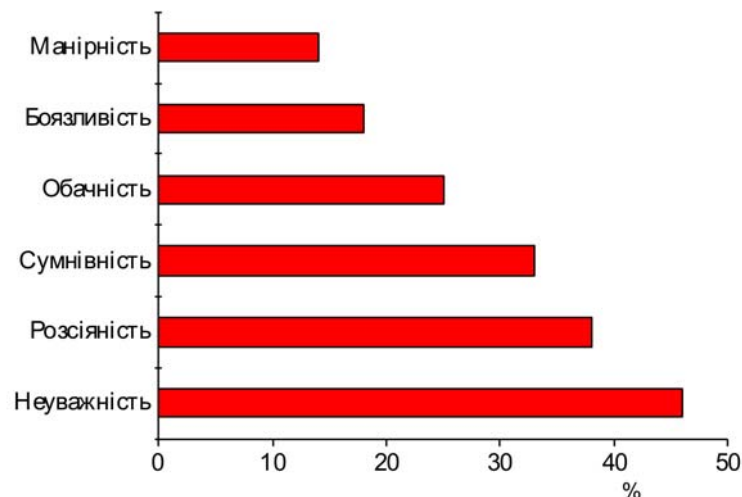


Рис. 5. Особливості характеру респондентів, для яких переважають мотиви уникнення невдач.

Навчання у ВНЗ принципово відмінне від навчання у середній школі: насамперед зростають вимоги до студента, виникає необхідність йому самому планувати, організовувати та контролювати власну навчальну діяльність. Студент порівняно з учнем має набагато більше свободи і набагато менше контролю від інших учасників навчального процесу. Виникає питання: «Прагнення у досягненні яких цілей формує навчальну мотивацію як одну із складових комплексу мотиваційних чинників?».

У навчальному процесі внутрішня мотивація надзвичайно важлива, оскільки вона спонукає та активізує процес навчання незалежно від присутності чи відсутності зовнішніх стимулів. Про внутрішню мотивацію говорять, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Така мотивація робить навчання глибшим, більш насиченим, усвідомленим. Однаково важливими у внутрішній навчальній мотивації є пізнавальні, професійні мотиви та мотиви досягнення успіху [8, с. 67]. Потреби досягнення успіху проявляються в бажанні досягти позитивного результату у роботі, яка в цей час є важливою для студента. Це означає, що студент прагнучим виконати завдання якнайкраще, щоб отримати позитивний результат.

Сам же результат може бути також дуже різним, починаючи від високої оцінки і закінчуючи відчуттям самореалізації. Якщо в основі мотивації навчально-пізнавальної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то в такому разі прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Зовнішні мотиви диференціюють на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, ефективніші і бажаніші з будь-якого погляду, ніж зовнішні негативні мотиви.

До найкращих мотиваційних комплексів відносять наступні два типи поєднання: $BM > ЗПМ > ЗНМ$ і $BM = ЗПМ > ЗНМ$, в яких внутрішня мотивація – висока; зовнішня позитивна мотивація – рівна внутрішньої мотивації або нижче, але відносно висока, зовнішня негативна мотивація – дуже низька. Найкращий мотиваційний комплекс $BM > ЗПМ > ЗНМ$, де домінантною є внутрішня мотивація, виявлено лише у 17 % студентів (рис. 1а). Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $BM < ЗПМ < ЗНМ$. Проте, таке співвідношення мотивів серед респондентів не було виявлено, а найгірше поєднання BM , $ЗПМ$, $ЗНМ$ (рис. 1б). Між цими крайніми випадками комплексів укладені проміжні з погляду їхньої ефективності інші мотиваційні комплекси, які власне і домінують серед респондентів. Для більшості студентів характерний мотиваційний комплекс із домінантною зовнішньою позитивною мотивацією (рис. 1в). Чим оптимальніший мотиваційний комплекс (баланс мотивів), тим вища активність студентів вмотивована змістом навчання, прагненням досягти певних позитивних результатів. Проте, як видно з рис. 1, для більшості респондентів зовнішня позитивна мотивація є найвищою та переважає мотиваційний комплекс $BM < ЗПМ > ЗНМ$ (рис. 1в).

Детальне вивчення цієї проблеми вимагає дослідження та виявлення не тільки мотивувальних, а також демотивувальних чинників. Зрозуміло, що на результати навчально-пізнавальної діяльності студентів впливають обидві групи мотивів, у певному співвідношенні між ними. Під час проведення дослідження виявлено, що помірно високий і дуже високий рівень мотивації досягнення успіху охоплює понад 46 % опитаних. Мотивація досягнення успіху виконує важливі завдання у розвитку особистості. Їх можна було б розділити на три складові: пізнавальні, які сприяють набуванню нових знань, досвіду, високого професіоналізму; емоційні, які відображаються проявом емоцій на явища, події в нашому житті; інтегративні, які підтверджуються самооцінюванням досягнутого результату.

Мотивація досягнення успіху належить до позитивної мотивації. Респонденти, в яких переважає такий тип мотивації, починаючи справу, спрямовані на досягнення позитивного результату. В основі їхньої активності лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі студенти, зазвичай, впевнені в собі, своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх вирізняє наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість [7, с. 342].

Проте не можна стверджувати, що серед студентів з високою мотивацією до успіху переважає внутрішня мотивація, бо попередньо отримані результати вказують на те, що лише у 17% студентів домінує внутрішня мотивація, тоді як помірно високий та дуже високий рівні

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

мотивації досягнення успіху виявлені у 31 % студентів від усіх опитаних. Цю думку також підтверджує аналіз одержаних результатів за допомогою методу рангового коефіцієнта кореляції Спірмена [1, с. 117], який показує ступінь кореляційного зв'язку між незалежними ознаками, тобто між мотивацією до успіху та внутрішньою та зовнішніми мотиваціями і мотивацією до уникнення невдач та внутрішньою та зовнішніми мотиваціями (табл. 1). Оскільки критичне значення цього коефіцієнта для рівня значущості $\alpha = 0,01$ в умовах нашого опитування дорівнює 0,40, то з високим ступенем достовірності можна стверджувати, що існує доволі високий рівень узгодженості між мотивацією досягнення успіху та внутрішньою мотивацією (0,68), з подальшим зменшення узгодженості із зовнішньою позитивною мотивацією (0,56), та її відсутності у разі зовнішньої негативної мотивації (0,35).

Таким чином, очевидно, що серед студентів з високим рівнем мотивації досягнення успіху є студенти, для яких характерний мотиваційний комплекс $BM < 3PM > 3NM$. Насправді, мотивація досягнення означає не тільки отримання якнайкращого результату, а й передбачає можливість самоутвердження, прагнення визнання з боку колег, викладачів та інші мотиви, які належать до зовнішньої позитивної мотивації.

Таблиця 1

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена

	Внутрішня мотивація	Зовнішня мотивація	
		позитивна	негативна
Мотивація досягнення успіху	0,68	0,56	0,35
Мотивація уникнення невдач	0,28	0,33	0,48

Мотивація до уникнення невдач належить до негативної мотивації. За такого типу мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути осудження, покарання, невдачі. Загалом в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення, ідея захисту та ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху. Ранговий коефіцієнт кореляції Спірмена також показує, що у разі мотивації уникнення невдач існує тільки певна узгодженість із зовнішньою негативною мотивацією (0,48) та відсутня узгодженість між зовнішньою негативною (0,33) та внутрішньою (0,28) мотиваціями. Такий тип мотивації властивий невпевненим, занадто обачним студентам (рис. 4).

Підсумовуючи одержані результати можна стверджувати, що серед опитаних студентів приблизно для третини є характерним помірний та дуже високий рівні мотивації досягнення успіху (31 %), ще для третини – низький та середній рівні мотивації досягнення успіху (36 %), а для 10 % опитаних виявлено помірний та дуже високий рівні побоювання невдач і для 15 % студентів цей рівень є низьким та середнім. Оскільки у тестуванні на визначення рівня мотивації не приймали 8 % студентів, то отримані результати можна розглядати як такі, що визначають головні тенденції у визначенні навчальної мотивації.

Хоча поштовхом до підвищення рівня навчально-пізнавальної діяльності можуть бути мотиви уникнення невдач, зокрема, побоювання отримати низькі бали, відсутності стипендії, проте студенти з високим рівнем мотивації досягнення успіху ініціативніші, креативніші, а це найважливі вимоги до майбутнього фахівця, оскільки сьогодні роботодавці висувають високі вимоги до претендентів як професійного, так і особистісного характеру, передусім щоби надійно та безпечно працювати протягом усього робочого часу.

Таким чином, формування мотивації досягнення успіху за нинішніх умов трансформації вищої освіти треба розглядати як ефективний шлях до набуття необхідних загальних компетентностей, а саме: здатності вчитися і оволодівати сучасними знаннями; адаптації та дій в новій ситуації; генерувати нові ідеї; виявляти, ставити та вирішувати проблеми; приймати обґрунтовані рішення; діяти соціально відповідально, свідомо та безпечно.

Подальше вивчення структури та резервів навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищій школі та сприятиме різнобічному розвитку студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко В. В. Основы теории вероятности и статистические методы анализа данных у психологических и педагогических экспериментах / В. В. Бабенко. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
2. Гордеева Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель / Т. О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 3 – С. 63–78.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. / Ильин Е. П. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 212 с.
5. Мищенко Л.В. Теоретические и методологические проблемы системного исследования пологендерного развития индивидуальности детей младшего школьного возраста: монография / Л. В. Мищенко. – Москва-Берлин, 2015 – 422 с.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты: учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
7. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
8. Тимошук С. В. Особливості формування навчальної мотивації студентів / С. В. Тимошук, О. І. Третяк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (80). – 2015. – С.64–68.
9. Ткаченко Н. С. Взаимосвязь стиля саморегуляции учебной деятельности студентов и их мотивации обучения в вузе / Н. С. Ткаченко // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 382–384.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
11. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студента / В. А. Якунин. – М.; СПб., 1994. – 140 с.

REFERENCES

1. Babenko V. V. Osnovy teorii ymovirnosti i statystychni metody analizu danykh u psykholohichnykh i pedahohichnykh eksperymentakh [Basic theory of probability and statistical methods of data analysis in psychological and pedagogical experiments] Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka, 2009, 184 p.
2. Hordeeva T. O. Bazovye typu motyvatsyy deiatelnosti: potrebnostnaia model [The basic types of incentive activities: requirement of a model]. Vestnyk Moskovskoho unyversyteta. Seryia 14. Psykholohyia. 2014, №3, p.p. 63–78.
3. Ylyn E.P., Y. E. Pavlovych Motyvatsyia i motyvy. [Motivation and motives]. SPb.: Pyter, 2002, 512 p.
4. Markova A. K., Matys T. A., Orlov A. B. Formyrovanye motyvatsyy uchenyia [Formation of motivation of the doctrine]. M., 1990, 212 p.
5. Myshchenko L.V. Teoretycheskye y metodolohycheskye problemy sysyemnoho yssledovanyia polohendernoho razvytyia yndyvdualnosti detei mladsheho shkolnoho vozrasta: [Theoretical and methodological problems of research sisiemnoho pologendernogo personality development of children of primary school age] [Monohrafiya]. Moskva-Berlyn, 2015, 422 p.
6. Raihorodskiy D.Ia. Praktycheskaia psykhodiahnostyka Metodyky i testy [Practical psihodiagnostika techniques and tests.]. Uchebnoe posobyе. Samara: Yzdatelskyi dom «BAKhRAKh-M», 2001, 672 p.
7. Rean A.A. , Bordovskaia N.V., Rozum S.Y. Psykholohyia i pedahohyka [Psychology and pedagogy]. SPb : Pyter, 2002, 432 p.
8. Tymoshuk, S. V. Tretiak, O. I. Osoblyvosti formuvannia navchalnoi motyvatsii studentiv [Features forming learning motivation of students]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka (80). 2015, p.p. 64–68.
9. Tkachenko N. S. Vzaymosviaz styliа samorehuliatsyy uchebnoi deiatelnosti studentov y ykhi motyvatsyy obucheniya v vuze [The relationship style of self-educational activity of students and their learning motivation in high school]. Molodoi uchenyi, 2012, № 4, p.p. 382–384.
10. Khekkhauzen Kh. Motyvatsyia i deiatelnost [Motivation and activities]. 2-e yzd.. SPb.:Pyter, M. Smysl, 2003, 860 p.
11. Iakunyn V.A. Psykholohyia uchebnoi deiatelnosti studenta [Psychology student learning activitie]. M.,SPb. 1994, 140 p.

УДК 371.134

А. В. ШУЛЬГА

shulga.alna@rambler.ru

аспірант,

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Відзначено, що важливим аспектом у роботі вчителя з сім'єю учня є надання кваліфікованої допомоги батькам молодших школярів з неповних сімей, що можливо за умови спеціальної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Обґрунтовано, що результат професійної підготовки стосовно цього – це готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей, яка є інтегральною характеристикою особистості майбутнього вчителя, зумовленою теоретичними знаннями і володінням професійними практичними вміннями та навичками, розвиненими психологічно-особистісними якостями. Показано, що зі змісту готовності впливають структурні компоненти готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей: особистісний, когнітивний, практичний.

Ключові слова: підготовка, готовність, компоненти підготовки, компоненти готовності, робота з батьками, неповні сім'ї.

А. В. ШУЛЬГА

shulga.alna@rambler.ru

аспірант,

Черновицкий национальный университет им. Ю. Федьковича

КОМПОНЕНТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Отмечено, что важным аспектом в работе учителя с семьей ученика является оказание квалифицированной помощи родителям младших школьников из неполных семей, что возможно при условии специальной профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Обосновано, что результат профессиональной подготовки – это готовность будущего учителя начальной школы к работе с родителями младших школьников из неполных семей, которая является интегральной характеристикой личности будущего учителя, обусловленной теоретическими знаниями и владением профессиональными практическими умениями и навыками, развитыми психологически личностными качествами. Показано, что из содержания готовности следуют структурные компоненты готовности будущего учителя начальной школы к работе с родителями младших школьников из неполных семей: личностный, когнитивный, практический.

Ключевые слова: подготовка, готовность, компоненты подготовки, компоненты готовности, работа с родителями, неполные семьи.

A. SHULGA

shulga.alna@rambler.ru

Postgraduate student,

Chernivtsi Yu. Fedkovych National University

COMPONENTS OF FUTURE TEACHERS TRAINING TO WORK WITH PARENTS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN FROM INCOMPLETE FAMILIES

An important aspect in the work of the teacher with the student family is to provide expert assistance to parents of junior high school students from single-parent families that is possible due to the provided specialized training for future primary school teachers. The result of the training is reflected in the readiness of the future teacher of an elementary school to work with the parents of junior high school students from single-parent families, which is an integral characteristic of the person of the future teacher, due to the theoretical knowledge and practical possession of professional skills and abilities, development of psychological personality traits. It is described that the readiness contents influences the content of the structural components of readiness of the future teacher of an elementary school to work with the parents of junior high school students from single-parent families: personality, cognitive, practical.

Keywords: preparation, readiness, components, preparation of ingredients, components availability, work with parents, single-parent families.

Неповна сім'я є важливим суб'єктом у роботі вчителя з батьками молодших школярів, а це вимагає від педагога знання специфіки такого типу сім'ї, особливостей взаємодії із неповними сім'ями. Ефективність здійснення вчителем вказаної роботи залежить від фахової підготовки вчителя, яка закладається під час навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ). У процесі професійної підготовки майбутніх учителів готують до роботи з сім'ями школярів, однак спеціальна підготовка до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей не проводиться.

У вивченні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей вважаємо за необхідне визначити структурні компоненти досліджуваної підготовки. Підготовка майбутніх педагогів початкової школи до вказаної роботи – це цілісний, складний багатокомпонентний процес оволодіння студентами спеціальними знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом стосовно роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей. У дослідженні ми розглядаємо одним з результатів професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи його готовність до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей. Під цією готовністю розуміємо якісну інтегральну характеристику особистості майбутнього вчителя, зумовлену теоретичними знаннями та володіння професійними практичними уміннями й навичками, розвиненими особистісними якостями, що впливають на результативність роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей. При вивченні окресленої проблеми наголошуємо на виокремленні компонентів готовності до вказаного виду професійної діяльності.

Мета статті полягає у визначенні та розкритті сутності компонентів підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей.

Вивчаючи думки вчених стосовно виокремлення складових готовності до різних видів педагогічної діяльності, ми зіткнулися з розмаїттям думок у цій проблемі. У зв'язку з цим для кращого розуміння важливості кожного компонента подаємо характеристику окремих підходів щодо визначення компонентів готовності до різних напрямів педагогічної діяльності:

– у структурі готовності майбутнього фахівця до певних видів діяльності деякі науковці визначають мотиваційний (усвідомлення потреб, інтересів, вимог колективу, суспільства), орієнтаційний (усвідомлення цілей, осмислення та оцінка умов здійснення дії, актуалізація досвіду), операційний (визначення найоптимальніших способів вирішення завдань), вольовий (мобілізація сил щодо завдань та умов праці, самоконтроль, самонавіювання), оцінний (оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань і ступеня досягнення результату) компоненти;

– у складі готовності студентів до педагогічної діяльності називаються наступні компоненти: мотиваційний (потреба, інтерес, мотиви), орієнтаційно-пізнавально-оцінний (знання змісту професії, вимог фаху, способів вирішення професійно-педагогічних завдань), емоційно-вольовий (відповідальність, самоконтроль), операційно-дієвий (професійні знання, уміння, навички та професійно значущі властивості особистості), установочно-поведінковий (сумлінне виконання праці);

– готовність майбутніх вчителів початкової школи до керівництва О.Л. Шквир вивчає через призму таких її компонентів: цільовий (стратегічні, тактичні та оперативні цілі підготовки), мотиваційний (спонукальні чинники розвитку емоційно-ціннісної сфери особистості педагога), змістовий (соціально-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні знання щодо роботи у початковій школі), діяльнісно-операційний (засоби, форми і методи навчання), контрольно-оцінний (самостійність вчителя, оцінювання та самооцінювання) [6, с. 11];

– у структурі соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками Т. І. Шанскова вбачає такі компоненти готовності до цього виду діяльності: цільовий (потреба, інтерес), ціннісно-мотиваційний (соціальні, навчально-пізнавальні та професійні мотиви), змістово-процесуальний (загальнопедагогічні, етнопедагогічні та соціально-педагогічні знання в роботі з батьками учнів), операційно-діяльнісний (соціально-педагогічні уміння щодо роботи з батьками учнів), оцінно-результативний (самостійна соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи з батьками та її оцінювання) [5, с. 15];

– готовність студентів до роботи з батьками молодших школярів С. М. Корнієнко розглядає як комплекс компонентів: мотиваційний (мотиви включення в роботу з батьками); змістовий (спеціальні знання, гностичні, організаторські, конструктивні, комунікативні та

інформаційні вміння та навички), процесуально-діяльнісний (практична робота з батьками молодших школярів) [4, с. 124];

О. А. Буздуган у дослідженні готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з батьками учнів визначає наступні компоненти: інтелектуально-когнітивний (уявлення щодо забезпечення готовності до взаємодії), ціннісно-мотиваційний (позитивне ставлення, інтерес, усвідомлення значення взаємодії), операційно-діяльнісний (професійно-педагогічні уміння та навички взаємодії вчителя з батьками учнів) [2, с. 171–172]; серед компонентів готовності майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня Н. А. Бугасць називає мотиваційний (позитивна мотивація до роботи з сім'єю, усвідомлення її мети, позитивне ставлення до такої роботи), гностичний (професійно-педагогічні знання про роботу з сім'єю) і процесуально-діяльнісний (професійно-педагогічні уміння роботи із сім'єю учня) [1, с. 162]; у структурі готовності педагога до роботи з неблагополучними сім'ями Т. Г. Жаровцева виокремлює когнітивний (система знань), методичний (професійні вміння), аксіологічний (ціннісне ставлення до сім'ї та до взаємодії з нею) і мотиваційний (мотивація та усвідомлення необхідності своєї роботи) компоненти [3, с. 231–233].

Отже, бачимо, що вчені називають різні компоненти готовності до того чи іншого виду педагогічної діяльності. Разом з тим помічаємо головну особливість: як би не називався структурний елемент готовності – всі вони зводяться до таких критеріїв:

- володіння теоретичними знаннями з педагогіки (відображений у змістовому, змістово-процесуальному, когнітивному, гностичному або теоретичному компонентах);
- оперування практичним вміннями та навичками професійної діяльності (діяльнісно-операційний, процесуально-діяльнісний, методичний, практичний компоненти);
- наявність стійкого інтересу, потреби, цінностей особистості майбутнього фахівця (ціннісний, мотиваційний, мотиваційно-ціннісний, цільовий компоненти);
- здатність вчителя до самооцінки та самоконтролю (оціночний, контрольо-оцінний, рефлексивний компоненти);
- сформованість емоційно-вольової сфери особистості (емоційний, вольовий, емоційно-вольовий компоненти).

У структурі педагогічної готовності до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей виділяємо три взаємозумовлені компоненти: особистісний (включатиме в себе сформовані особистісні якості: мотиваційно-ціннісна сфера особистості, особливості емоційно-вольової сфери, здатність до рефлексії), когнітивний (сукупність спеціальних знань про неповну сім'ю та роботу з нею), практичний (вміння та навички практичного здійснення успішної роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей). Загальна готовність до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей передбачає сформованість усіх її компонентів.

Розглянемо детальніше основні складові готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей.

Особистісний компонент професійно-педагогічної готовності до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей полягає у сформованості наступних особистісно-психологічних складових: мотиваційно-ціннісної та емоційно-вольової сфер особистості, рефлексивної здатності майбутнього вчителя початкової школи.

Сформованість мотиваційно-ціннісної сфери готовності майбутнього вчителя до роботи з неповною сім'єю школяра зумовлений потребою в осмисленні цілей, завдань, змісту педагогічної діяльності, і відповідальним ставленням до різноманіття її конкретних видів, зокрема до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей.

Мотиваційно-ціннісна складова особистісної готовності проявляється через: інтерес до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей; усвідомлення цінності цього виду педагогічної діяльності і потреба у здійсненні роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей; ставлення до власної діяльності і її суб'єктів; прагнення отримати необхідні знання і вміння для роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей; потреба займатися дослідницькою та науково-методичною роботою з проблеми; бажання домогтися успіху; прийняття творчого характеру зазначеного виду діяльності і цінності професійного самовдосконалення.

Врахування сформованості емоційно-вольової сфери особистості майбутнього вчителя зумовлено розумінням ролі і значенням емоційно-вольового регулювання в будь-якій діяльності, в т. ч. педагогічній. В емоційних процесах педагога своєрідно відображаються умови і завдання його

діяльності, проявляється його ставлення до них. Емоції впливають на перебіг навчальної праці. Регулююча роль емоцій в процесі навчання зростає, якщо вони не тільки супроводжують навчально-пізнавальну діяльність студентів, а й передують їй. Таким чином, емоції залежать від діяльності і мають на неї вплив, а за допомогою волевого зусилля реалізується будь-яка діяльність, особливо в ускладнених умовах. Готовність особистості зустрічати перешкоди свідомою мобілізацією власних волевих зусиль, свідомим спонуканням до перетворюючої активності визначає успіх діяльності.

Зазначена сфера визначається захопленістю педагогічною діяльністю і відповідальністю за роботу з неповною сім'єю молодшого школяра, наполегливістю в організації такої взаємодії і впевненістю в успіху діяльності, тобто в можливості досягнення бажаних, позитивних її результатів, а також задоволеністю кожним видом педагогічної діяльності, розумінням престижності умінь будувати взаємодію з батьками учнів з неповних сімей, прагненням подолати перешкоди на шляху досягнення мети.

Рефлексивні процеси пронизують всі сфери професійної діяльності вчителя, отже, необхідно формування готовності до педагогічної рефлексії у студентів в процесі навчання у вищій школі. У цьому контексті і зосереджено увагу на такому елементі готовності майбутнього педагога до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей як рефлексія.

Готовність до педагогічної рефлексії є системною, соціально-психологічною якістю особистості вчителя, що виникає як результат «накладання» діяльності на структуру особистості і відображає специфіку розуміння і виконання ним своєї соціально-професійної ролі, ставлення до педагогічної праці.

Зміст рефлексії особистісного компонента готовності майбутнього вчителя можна визначити як здатність педагога до: саморефлексії (осмислення уявлень про себе, учнів з неповних сімей та їх батьків, інших суб'єктів спілкування і діяльності); взаєморефлексії (вміння сприймати й оцінювати інших та себе у ставленні з іншими учасниками комунікації); рефлексії педагогічної взаємодії з батьками учнів із неповних сімей.

Рефлексія є фактором професійного саморозвитку особистості, тож ініціювання у майбутнього вчителя педагогічної рефлексії шляхом аналізу ситуацій взаємодії з неповною сім'єю школяра і, відчуваючи при цьому труднощі, актуалізує особистісний сенс здійснюваної діяльності. Тому рефлексивний компонент особистісної готовності в загальній структурі готовності майбутнього вчителя до взаємодії з неповною сім'єю є системоутворюючим.

Зміст когнітивного компонента професійно-педагогічної готовності до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей становлять набуті теоретичні знання в процесі фахової підготовки. Засвоєння знань визначає теоретичну підготовку. Знання в області сімейної педагогіки, психології сімейних відносин, кращих традицій народної педагогіки, технології педагогічного спілкування і вирішення конфліктів, технології організації масової, групової та індивідуальної роботи вчителя з сім'ями учнів з неповних сімей з урахуванням накопиченого в цій галузі педагогічного досвіду є необхідною умовою для подальшого вироблення «знань в дії», тобто умінь і навичок – головного критерію професійної підготовки, бо від рівня їх сформованості залежить успішність всієї педагогічної діяльності.

Практичний компонент професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей полягає у сформованості умінь і навичок організації такої роботи. Така готовність вимагає як загальнопедагогічних (вміння педагогічно мислити і діяти, вирішувати педагогічні завдання різного класу, типу і рівня складності), так і конкретних умінь, покликаних забезпечити інструментування діяльності і створити у майбутнього вчителя установку не тільки на усвідомлення свого способу вирішення проблем роботи з неповною сім'єю молодшого школяра, а й на критичне ставлення до нього.

До таких умінь ми відносимо:

- гностичні – вміння цілеспрямованого соціально-педагогічного вивчення неповної сім'ї і системи внутрішньосімейних стосунків, оцінювати типовість тих чи інших характерних проявів дефіциту виховання, виявляти, аналізувати і використовувати позитивний батьківський досвід виховання дітей у неповній сім'ї;

- прогностичні – вміння прогнозувати позитивні тенденції розвитку особистості дитини в неповній сім'ї, моделювати виховні ситуації з урахуванням діагностики такої сім'ї, регулювати педагогічно доцільні взаємини в системі всередині і позасімейних відносин;

- комунікативні – вміння співпрацювати з батьками і дітьми з неповною сім'єю на довірливій основі, бути тактовним і коректним в спілкуванні з дорослими і дітьми, спиратися на позитивний досвід сімейного виховання;

- організаторські – вміння виявляти інтереси і потреби неповних сімей в різній діяльності, використовувати різноманітні позитивні типи взаємодії з неповною сім'єю і опосередковані способи впливу на неї, залучати фахівців до надання допомоги неповній сім'ї;

- креативні – вміння використовувати індивідуальні особливості і здібності в процесі творчого вирішення завдань з організації взаємодії з неповною сім'єю школяра;

- рефлексивні – вміння в ході практичної діяльності адекватно розуміти і регулювати поведінку всіх суб'єктів взаємодії, конструювати і проектувати взаємодію (способи, форми) з урахуванням особливостей і можливостей конкретної неповної сім'ї, вміння самооцінки та самоаналізу майбутнім педагогом власної діяльності і самого себе як її суб'єкта;

- дослідні – вміння усвідомленого застосування педагогом отриманих знань про неповну сім'ю в процесі навчальної та дослідницької діяльності, організації та проведення наукової роботи з проблем неповної сім'ї та взаємодії з нею.

Отже, готовність майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей розглядаємо як якісну інтегральну характеристику особистості педагога, зумовлену теоретичними знаннями і володінням професійними практичними вміннями та навичками, розвиненими психологічно-особистісними якостями, що впливають на результативність роботи із вказаними батьками.

Структурними компонентами готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей є:

- особистісний: наявність професійної потреби, інтересу щодо здійснення роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей, стійкість емоційно-вольової сфери майбутнього педагога, його здатність до рефлексії;

- когнітивний: набуті знання в процесі професійної підготовки про особливості неповної сім'ї та роботи з нею;

- практичний: уміння та навички організації діяльності щодо роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей.

Визначені компоненти слугуватимуть основою для дослідження стану підготовки студентів педагогічних факультетів ВНЗ до роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей, зокрема визначення етапів формування готовності майбутніх учителів до такої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. А. Бугаєць. – Харків, 2002. – 202 с.
2. Буздуган О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. А. Буздуган. – Одеса, 2013. – 213 с.
3. Жаровцева Т.Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т. Г. Жаровцева. – Одеса, 2007. – 465с.
4. Корниенко С.М. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. М. Корниенко. – К., 1983. – 186 с.
5. Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. І. Шанскова. – К., 2002 – 22 с.
6. Шквир О. Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Л. Шквир. – Житомир, 2004. – 20 с.

REFERENCES

1. Buhayets' N. A. Profesiyno-pedahohichna pidhotovka maybutnikh uchyteliv do roboty z sim'yeyu uchnya [Professional and pedagogical training of teachers to work with the student's family]. – Kh., 2002. – 202 p.
2. Buzduhan O. A. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do pedahohichnoyi vzayemodiyi z bat'kamy uchniv [Training of primary school teachers for pedagogical interaction with parents]. – Odesa, 2013.

3. Zharovtseva T.H. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi osvity do roboty z neblahopoluchnyimi sim'yami [Theoretical and methodological principles of training of future specialists of preschool education to work with unhappy families]. – Odesa, 2007. – 465p.
4. Kornienko S.M. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoi gotovnosti studentov k rabote s roditel'yami mladshikh shkol'nikov [Formation of is professional-pedagogical readiness of students to work with parents of younger schoolboys]. – Kiev, 1983. –186 p.
5. Shanskova T.I. Sotsial'no oriyentovana pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do roboty z bat'kamy [Socially oriented training of primary school teachers to work with parents.], K., 2002. – 22 p.
6. Shkvyr O. L. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do klasnoho kerivnytstva [Training of primary school teachers for classroom management]. – Zhytomyr, 2004. – 20 p.

УДК 371

Н. А. СЕНЬОВСЬКА

vnlcats@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

ХУДОЖНІЙ ФІЛЬМ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАСУ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА»

Проаналізовано можливості використання під час вивчення окремих тем курсу «Педагогіка» художніх кінострічок, що репрезентують цікаві аспекти життя школи та людських взаємин. Оскільки художні фільми є аудіовізуальними засобами навчання, то рекомендовано використовувати їх під час застосування відеометоду на лекційних, семінарських та лабораторних заняттях. У вказаному процесі реалізується зв'язок із позанавчальним життям студентів, активізується їхній життєвий досвід, розширюється кругозір та здійснюється виховання майбутніх педагогів. Вказано, що у фільмах майстерно зображені різні виховні й дидактичні проблеми, відтворені цікаві педагогічні ситуації. Відеометод сприяє реалізації принципів доступності, емоційності та наочності у навчанні. Обґрунтовано, що застосування високоякісних художніх фільмів активізує творче мислення, сприяє формуванню навичок аналізу й самоаналізу майбутніх учителів.

Ключові слова: художній фільм, відеометод, аудіовізуальні засоби навчання, підготовка майбутнього вчителя.

Н. А. СЕНЬОВСЬКАЯ

vnlcats@gmail.com

кандидат педагогических наук, доцент,

Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ ПОД ВРЕМЕНИ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ПЕДАГОГИКА»

Проанализированы возможности использования во время изучения отдельных тем курса «Педагогика» художественных кинолент, которые представляют интересные аспекты жизни школы и человеческих взаимоотношений. Поскольку художественные фильмы являются аудиовизуальными средствами учебы, то рекомендовано использовать их во время применения видеометода на лекционных, семинарских и лабораторных занятиях. В указанном процессе реализуется связь с буднями студентов, активизируется их жизненный опыт, расширяется кругозор и осуществляется воспитание будущих педагогов. Указано, что в фильмах мастерски изображены разные воспитательные и дидактические проблемы, воссозданные интересные педагогические ситуации. Видеометод способствует реализации принципов доступности, эмоциональности и наглядности в учебе. Обосновано, что применение высококачественных художественных фильмов активизирует творческое мышление, способствует формированию навыков анализа и самоанализа будущих учителей.

N. SENIOVSKA

vnlcats@gmail.com

PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,

Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University

FEATURE FILM AS A TEACHING TOOL FOR STUDENTS-PEDAGOGUES IN THE STUDY OF «PEDAGOGICS» COURSE

The possibilities of the use of feature films that present interesting aspects of school life and human relations during the study of separate themes of the course "Pedagogy" are analyzed. Since feature films belong to the audiovisual facilities of studies, they are recommended to be used in accordance with videomethod during lectures, seminars and laboratory classes. With the help of the indicated process the connection with extracurricular life of students is realized, their vital experience is activated, the range of interests broadens and future teachers education is carried out. It is indicated that different educator and didactics problems are masterly represented in films, as well as interesting pedagogical situations are reproduced. Videomethod assists in the realization of principles of availability, emotionality and evidentness in the process of education. The application of high-quality feature films activates the creative thinking, assists in forming analysis and self-analysis skills of future teachers.

Keywords: feature film, videomethod, audiovisual facilities of studies, preparation of future teacher.

У сучасній системі освіти фільми й відеосюжети використовуються у різних формах навчання. Не минула ця тенденція і викладання педагогічних дисциплін у вищій школі. Однак найчастіше тоді беруться до уваги спеціально відзняті матеріали (записи уроків, інтерв'ю та «круглих столів», присвячених окремим проблемам освіти, чи відеоролики, зроблені студентами як конкретне творче завдання, відеозвіти тощо).

Не менш цікавим і доречним дидактичним матеріалом може стати не навчальне, не науково-популярне, а банальне, розважальне кіно.

Художні фільми можна застосовувати на лекційних, семінарських і лабораторних заняттях з педагогіки як один із найефективніших засобів навчання. По-перше, якщо обирати якісні стрічки, то вони справляють доволі сильне естетичне враження. По-друге, реалізується зв'язок із позанавчальним життям студентів, активізується їх життєвий досвід, адже матеріал торкається їхніх інтересів та захоплень. По-третє, розширюється кругозір і здійснюється виховання майбутніх педагогів. По-четверте, у багатьох фільмах майстерно зображені різні виховні й дидактичні проблеми, відтворені цікаві педагогічні ситуації. І, нарешті, по-п'яте, «розбивається» певна монотонність, усталеність, формальність навчального процесу.

Усе вищесказане стосується як художніх фільмів, де відтворено, власне, життя школи й учителів та учнів, так і кінокартин на іншу тематику (навіть фантастики). Головним є якість конкретного твору мистецтва і, звісно, відсутність крайнощів (важко уявити, наприклад, застосування з навчальною метою жахів, трилерів, порно).

Мета статті – проаналізувати можливості використання художніх кінострічок, які репрезентують цікаві аспекти життя школи та людських взаємин, під час вивчення курсу «Педагогіка».

Художній фільм – це твір мистецтва, «кінокартина, що відтворює дійсність в художніх образах» [1, с. 169]. Перші фільми (роботи братів Люм'єр та їхніх сучасників) важко було назвати художніми. Це було своєрідне видовище, атракціон. Першим, хто режисерував сцени у коротких фільмах, став Жорж Мельєс. До 1920 р. тривала «епоха німого кіно», коли фільми виходили на екрани без синхронно записаного звуку. Вони базувалися на мистецтві пантоміми, демонструвалися із титрами, під акомпанемент фортепіано. Попри технічну недосконалість, ці кінокартини аж ніяк не були примітивними: щоб реалізувати задум режисера і вплинути на глядачів, актори повинні були мати неабиякий талант. Їхні імена (Чарлі Чаплін, Мері Пікфорд, Бастер Кітон, Гарольд Ллойд, Луїза Брукс та ін.) досі залишаються символами мистецтва тієї епохи.

З появою звуку з'явилися і нові засоби виразності. Тепер актори кіно могли говорити, а настрій передавався через звуковий супровід. При створенні художнього фільму винятково важливою стала співпраця сценариста, режисера, оператора-постановника та композитора.

Розвиток технологій не стоїть на місці. Сучасні художні фільми неможливо уявити без спецефектів, 3D та інших способів впливу на глядача. Кінематограф сьогодні – наймасовіший вид мистецтва.

Педагоги-практики не могли обійти своєю увагою дидактичні можливості застосування художніх фільмів у навчально-виховному процесі. З погляду теорії – це аудіовізуальні засоби навчання. Їх доречно використовувати під час застосування відеометоду для «формування нових знань, їх контролю, закріплення, узагальнення, систематизації» [4, с. 160].

Варто вказати певні методичні умови, виконання яких забезпечить успішне використання цих засобів навчання:

1) чітке виокремлення основного, оскільки художні фільми, звісно ж, містять відволікаючі елементи;

2) детальне продумування пояснень (вступних, основних і заключних), необхідних для з'ясування сутності демонстраційних явищ, а також узагальнення засвоєної навчальної інформації;

3) залучення студентів до знаходження відповідних художніх фільмів чи виділення потрібних фрагментів кінострічок, постановка перед ними проблемних завдань наочного характеру [2, с. 135].

У практиці вищої школи художні фільми найчастіше застосовуються при вивченні іноземної мови. У науково-методичній літературі існує чимало праць з методики їх використання (роботи Н. І. Бичкової, Л. І. Іванової, М. В. Ляховицького, В. С. Пащук, Ю. І. Трикашної, Т. О. Яхнюк та ін.). Потенціал художнього фільму використовується як засіб збагачення лексичного запасу студентів та розвитку в них окремих навичок усного мовлення, а також як форма комунікації, що надає можливість вивчати іноземну мову через багатство соціокультурної інформації. «Автентичні художні фільми є надзвичайно цінним соціокультурним навчальним посібником, який при методично правильно організованій роботі може бути найпродуктивнішим засобом формування соціокультурної компетенції» – вказує Ю. І. Трикашна [3, с. 67].

Важливо, що застосування відеометоду загалом та художніх фільмів зокрема під час вивчення курсу «Педагогіка» сприяє комплексній реалізації певних принципів навчання: доступності, емоційності, наочності.

Принцип доступності характеризує відповідність методів і засобів навчання рівню розумового, морального і фізичного розвитку студентів. Це дає змогу уникнути інтелектуальних перевантажень майбутніх учителів. Чимало прикладів, проблемних ситуацій із художніх фільмів вони могли зустрічати в реальному житті. Така активізація власного досвіду полегшує аналіз та засвоєння навчального матеріалу.

Принцип емоційності є ключовим при формуванні в студентів інтересу до знань. Це, відповідно, підвищує рівень мотивації у здобутті вибраного фаху, не кажучи про те, що для вчителя доволі часто вирішальним є уміння володіти своїми настроями, контролювати емоції. Кінострічки надають багато матеріалу стосовно емоційної взаємодії шкільного педагога з іншими людьми і водночас демонструють «плюси» та «мінуси» різних рівнів його саморегуляції.

Принцип наочності полягає в необхідності залучити різні органи чуття до процесу навчання. Художні фільми демонструють конкретні образи життєвих і фахових ситуацій, відеометод задіює найбільш активні в людей зір та слух одночасно, а також зачіпає емоційну складову сприйняття, що дає можливість студентам ефективніше аналізувати, «пропускаючи крізь себе» інформацію.

Поєднання «доступність – емоційність – наочність» дає можливість підняти рівень викладання педагогіки на конкретних навчальних заняттях. Якісні художні фільми активізують творче мислення майбутніх учителів (адже питання «Як це виглядає на практиці?» вже не стоїть, натомість виникає кілька емоційно «заряджених» варіантів, наприклад: «А от я зробив би так...»). Крім того, активне обговорення тем курсу, «помножене» на обмін враженнями від кінострічок, дає можливість успішніше формувати навички аналізу й самоаналізу студентів.

Практика показує, що викладач під час вивчення курсу «Педагогіка» має можливість використати окремі художні фільми, передусім щоб активізувати творче й критичне мислення студентів.

Нижче кінострічки згруповані за темами і наведена низка питань, які доречно розкрити під час роботи з майбутніми вчителями над конкретною темою. Одразу відзначимо, що ці рекомендації не є чимось незмінним. Кожен викладач, залежно від поставлених завдань, особливостей навчально-виховного процесу в групі, може підбирати інші аудіовізуальні засоби і використовувати їх потенціал по-своєму.

Художні фільми, які описані у статті, вибрані авторкою з-поміж запропонованих на освітньому порталі «Педагогічна преса» (<http://pedpresa.ua>) – «Учитель повинен бути актором. ТОП-20 найкращих фільмів про педагогів» (публікація від 10.06.2015), з урахуванням власних естетичних смаків. Поки що не йдеться про комплексний аналіз усіх кращих здобутків світового кінематографу, присвячених школі та учителям. Як засіб навчання окремі кінострічки були використані під час викладання курсу «Педагогіка» на факультеті філології та журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у 2015–2016 навчальному році.

Загальні основи педагогіки.

Тема 1. Педагогіка – наука про виховання людини. Предмет і завдання педагогіки.

«Спілка мертвих поетів / Dead Poets Society (Пітер Бір, США, 1989).

Обговорення цієї кінострічки допоможе студентам самим собі відповісти на запитання: Яка роль вчителя у суспільстві? Чи є педагогіка важливою наукою? Які галузі педагогіки актуальні сьогодні? Які функції повинен виконувати сучасний учитель?

Тема 2. Розвиток, формування, соціалізація і виховання особистості.

«Плем'я» (Мирослав Слабошпицький, Україна, 2015).

Цей фільм примусить майбутніх педагогів задуматися про труднощі становлення дитини як особистості, важливу роль і відповідальність дорослих у цьому процесі, а також про те, що не можна очікувати від вихованців однакових результатів, адже всі вони мають різні таланти й потреби.

Тема 3. Мета виховання.

«Корчак / Korczak» (Анджей Вайда, Польща, Німеччина, Велика Британія, 1990).

Запитання: Що саме вважати ідеалом?, Коли доцільно докладати зусилля для досягнення своєї мети, а коли краще відступити?, Чи повинен педагог корегувати ідеали та плани своїх вихованців?, які неминуче виникнуть після перегляду запропонованого художнього фільму, не залишать байдужим жодного студента.

Тема 4. Педагогічний процес. Технологія цілісного педагогічного процесу.

«Дуже погана вчителька / Bad Teacher» (Джейк Кездан Прем, США, 2011).

Під час вивчення цієї теми та після перегляду кінострічки майбутніми вчителями можна обговорити, як виглядає педагогічний процес в очах дітей і дорослих, фахівців і сторонніх, чи варто експериментувати і які нововведення доцільні у навчально-виховному процесі сучасних українських шкіл.

Теорія виховання

Тема 5. Процес виховання. Принципи виховання.

«Хористи / Les Choristes» (Крістоф Баррат'є, Франція, Швейцарія, Німеччина, 2004).

Як змінюється людина під впливом різних обставин її життя? Чи може бути ключовою при цьому роль педагога? Які принципи виховання найуспішніше реалізуються? Ці та інші запитання можна розкрити у процесі роботи над фільмом.

Тема 6. Зміст процесу виховання.

«Статеве виховання / Sex Ed» (Ісаак Федер, США, 2014).

Обговорення цієї кінострічки допоможе студентам самим собі відповісти на запитання: Чому так важливо не обмежуватися єдиним напрямком змісту виховання? На які завдання виховання варто звертати увагу в першу чергу? На що варто орієнтуватися, намагаючись організувати виховний процес у класі?

Тема 7. Методи і прийоми виховного впливу на особистість.

«Посмішка Мони Лізи / Mona Lisa Smile» (Майк Ньюел, США, 2003).

Цей фільм дасть можливість майбутнім педагогам задуматися про труднощі вибору конкретних методів виховання у певній ситуації, продемонструє важливість педагогічного такту і вміння діяти нестандартно, не піддаватися стереотипам, стимулюватиме творче мислення.

Тема 8. Виховання особистості у колективі.

«Ключ без права передачі / Ключ без права передачі» (Дінара Асанова, СРСР, 1976).

Поняття колективу в сучасній педагогіці неоднозначне. Воно трансформувалося відповідно до освітньо-виховних традицій окремих країн та регіонів. Кінострічка сприятиме з'ясуванню цікавих моментів: Чи обов'язково учителю бути єдиним «керманичем» класного колективу? Наскільки доцільно грубо втручатися у процес виховання батькам та колегам класного керівника? Як «безболісно» допомогти дітям пройти шлях від окремих індивідів, нічим не пов'язаних, до згуртованої команди?

Тема 9. Організаційні форми виховної роботи.

«Тріумф: історія Рона Кларка / The Ron Clark Story» (Ренда Хейнс, США 2006).

Під час вивчення цієї теми та після перегляду художнього фільму варто обговорити взаємовплив учителів та учнів у виховному процесі, важливість застосування і нетрадиційних, і класичних форм виховної роботи.

Тема 10. Взаємодія соціальних інститутів у вихованні дітей. Педагогізація сім'ї і громадськості.

«Стіна / Pink Floyd The Wall» (Алан Паркер, Велика Британія, 1982).

Виховний процес є найефективнішим, коли вплив різних соціальних інститутів на дитину гармонізовано. А якщо це не так? Що робити, коли у школяра проблеми вдома? Чи дійсно підліткові й молодіжні неформальні об'єднання – зло, а релігійні і офіційні організації – найкращий варіант? Ці та інші питання можна розкрити у процесі обговорення кінострічки.

Тема 11. Класний керівник у сучасній школі.

«Перед класом / Front of the Class» (Пітер Уернер, США, 2008).

Вихователь не зобов'язаний бути бездоганним. Вихованці та їхні батьки цінують передусім щирю любов до дітей, захоплення своїм фахом, потяг до самовдосконалення. Можливо, таке тлумачення окремих аспектів теми допоможе студентам глибше вчитатися у теоретичні матеріали про роль класного керівника чи тьютора.

Дидактика

Тема 12. Дидактика – теорія освіти і навчання. Сутність процесу навчання.

«Імператорський клуб / The Emperor's Club» (Майкл Хофман, США, 2002).

Аналіз цього художнього фільму дасть можливість майбутнім педагогам по-новому осмислити теоретичний матеріал, який стосується різноманіття видів і систем навчання, ще раз переконатися, що навчально-виховний процес – єдиний і неподільний і, врешті, мати систематичні знання з теорії необхідно, щоби на практиці обрати своє, неповторне, доречне у конкретній ситуації.

Тема 13. Закономірності, принципи і правила навчання.

«Розумник Вілл Хантінг / Good Will Hunting» (Гас Ван Сент, США, 1997).

Робота з кінострічкою допоможе студентам відповісти на запитання: Як проявляються у щоденному житті закономірності навчання? Який принцип навчання найважливіший? Чи мають сенс численні правила навчання? Чому?

Тема 14. Зміст освіти у сучасній школі.

«Клас / Klass» (Ільмар Рааг, Естонія, 2007).

Що ж усе-таки важливіше: навчання чи виховання, знання чи моральність? Чи не забуваємо ми, дбаючи про вдосконалення шкільних підручників і навчальних програм, про формування ЛЮДЕЙ? Ці проблемні питання можна обговорити у процесі роботи з художнім фільмом.

Тема 15. Методи, прийоми і засоби навчання.

«Зірочки на землі / Taage Zameen Par» (Аамір Хан, Індія, 2007).

Методи навчання – тема неймовірно широка. Вона може розглядатися кілька занять поспіль і не буде вичерпаною. Основна теза, яку майбутні педагоги мають засвоїти після обговорення кінострічки: немає «застарілих» і «неактуальних» методів навчання, є певна ситуація, вчитель і дитина; від цього потрібно «танцювати».

Тема 16. Організаційні форми і системи навчання.

«Тренер Картер / Coach Carter» (Томас Картер, США, Німеччина, 2005).

Ця кінострічка примусить майбутніх педагогів задуматися про труднощі взаємодії вчителя та класу, про не завжди очевидний вибір конкретної форми навчання й поінформує їх, що власна дорога до «ідеальних» способів роботи з учнями вже почалася.

Тема 17. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів.

«Доживемо до понеділка / Доживем до понедельника» (Станіслав Ростоцький, СРСР, 1968).

Чи можливий об'єктивний контроль у навчальному процесі? І чи потрібен? Які методи і форми контролю можна вважати оптимальними? Які підводні камені чекають майбутніх учителів у процесі фахової діяльності, зокрема, контрольно-корекційного її аспекту? Ці запитання, навіяні художнім фільмом, можливо, допоможуть і викладачеві поглянути по-іншому на свою діяльність.

Тема 18. Технології навчання.

«Останній урок / La journée de la jure» (Жан-Поль Лілієнфельд, Бельгія, Франція, 2008).

Оскільки ця тема оглядова (студентам іще читатиметься окремий курс), варто звернути увагу на різноманіття технологій навчання. Як обрати ту, що підходить конкретному педагогичному початківцю? Зважати на авторитети чи ризикнути і повірити інтуїції? Технологія як інструмент чи педагог як джерело технології?

Основи школознавства

Тема 19. Система освіти в Україні. Управління системою загальної середньої освіти.

«Клас / Entre les murs» (Лоран Канте, Франція, 2008).

Фільм, на жаль, не про українську систему освіти. Проте він доволі багатогранно розкриває проблеми і перспективи сучасної практичної педагогіки. Чого прагнуть ідеологи української школи? Як поєднати найновіші тенденції, історичну традицію і, врешті-решт, здоровий глузд? І яке місце в нашій школі, зважаючи на війну на сході України, має займати патріотизм?

Тема 20. Інноваційна діяльність у системі освіти. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників навчальних закладів.

«Король говорить! / The King's Speech» (Том Гупер, Велика Британія, США, Австралія, 2010).

Після перегляду цієї кінострічки педагог може ініціювати обговорення запитань: Що потрібне сучасному українському вчителю: інноваційна діяльність чи «звичайне» фахове самовдосконалення? На які показники (крім успішності та вихованості учнів) орієнтуватися вчителю-початківцю, оцінюючи власну фахову діяльність? Як зробити так, щоб педагогічні інновації стали не самоціллю, а засобом?

Таким чином, використання кінострічок, що репрезентують цікаві аспекти життя школи та людських взаємин, під час вивчення окремих тем курсу «Педагогіка» є не лише можливим, а й доволі доречним, необхідним. Відеометод сприяє реалізації принципів доступності, емоційності та наочності у навчанні. Застосування художніх фільмів активізує творче мислення, формування навичок аналізу й самоаналізу майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Словник української мови: в 11 т. Т. 11: Х–Б. / ред. колег.: І. К. Білодід (голова) та ін. – К.: Наукова думка, 1980. – 700 с.
2. Теорія і методика професійної освіти: навч. посібник / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін та ін. – К.: Знання, 2012. – 390 с.
3. Трикашна Ю. І. Використання автентичних художніх фільмів у процесі формування соціокультурної компетенції у майбутніх філологів / Ю. І. Трикашна // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 8. – С. 65–67.
4. Чайка В. М. Основи дидактики. Тексти лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 350 с.

REFERENCES

1. Slovyk ukrayins'koyi movy: v 11 t. T. 11 [red. koleh. I. K. Bilodid (holova) ta in.] [Dictionary of Ukrainian : in 11 t. – T. 11]. Kyiv, Naukova dumka, 1980, 700 p.
2. Teoriya i metodyka profesynoyi osvity : navch. posibnyk / Z. N. Kurllyand, T. Yu. Osypova, R. S. Hurin [A theory and methodology of trade education : train aid]. Kyiv, Znannya, 2012, 390 p.
3. Trykashna Yu. I. Vykorystannya avtentychnykh khudozhnykh fil'miv u protsesi formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi u maybutnykh filolohiv [Future philologists have the use of authentic

feature films in the process of forming of sociocultural competence]. Nizhyn, NDU im. M. Hoholya, 2011, № 8, p. 65–67.

4. Chayka V. M. Osnovy dydaktyky. Teksty lektsiy i zavdannya dlya samokontrolyu: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshcheykh navchal'nykh zakladiv [Bases of didactics : Texts of lectures and task for self-control : train aid for the students of higher educational establishments]. Ternopil, TNPU, 2008, 350 p.

УДК 371.13:[78.07+792.8]

ХЕ СЮЕФЕЙ

sofia-sofiika@ukr.net

аспірант,

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

ПРОБЛЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ

Розглянуто особливості музичної підготовки майбутніх вчителів хореографії. Визначено, що дисципліни циклу фундаментальної та науково-предметної підготовки «Історія музики», «Гра на музичному інструменті», «Основи теорії музики» й «Аналіз музики в хореографії» створюють умови для якісної музичної підготовки майбутніх вчителів хореографії. Досліджено, що формування емоційного, усвідомленого та діяльнісно-практичного ставлення до музики на основі її сприйняття та в процесі її виконання відбувається за допомогою раціонального підбору організаційних форм, методів, засобів і представлення методичних матеріалів підтримки циклу фундаментальної та науково-предметної підготовки за допомогою електронного освітнього середовища.

Ключові слова: вчитель хореографії, музична культура, музична підготовка, музично-інформаційна компетенція.

ХЕ СЮЕФЕЙ

sofia-sofiika@ukr.net

аспірант,

Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова

ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФИИ

Рассмотрены особенности музыкальной подготовки будущих учителей хореографии. Определено, что дисциплины цикла фундаментальной и научно-предметной подготовки «История музыки», «Игра на музыкальном инструменте», «Основы теории музыки» и «Анализ музыки в хореографии» создают условия для качественной музыкальной подготовки будущих учителей хореографии. Исследовано, что формирование эмоционального, осознанного и деятельно-практического отношения к музыке на основе ее восприятия и в процессе ее выполнения происходит с помощью рационального подбора организационных форм, методов, средств и представление методических материалов поддержки цикла фундаментальной и научно-предметной подготовки с помощью электронного образовательного среды.

Ключевые слова: учитель хореографии, музыкальная культура, музыкальная подготовка, музыкально-информационная компетенция.

KHE SIUEFEJ

sofia-sofiika@ukr.net

Postgraduate student,

National M.P.Dragomanov Pedagogical University

**THE PROBLEM OF IMPROVING MUSICAL TRAINING OF A FUTURE
TEACHER OF CHOREOGRAPHY**

The research paper deals with the features of musical training of future teachers of choreography. It was found that the disciplines of basic as well as scientific and subject training, such as History of Music, Playing a Musical Instrument, Fundamentals of Music Theory, Analysis of Music in Choreography create conditions for quality musical training of future teachers of choreography. It was studied that the formation of emotional, conscious, action-and-practical attitude to music based on its perception and in the process of its implementation is through rational selection of organizational forms, methods, means and presentation of educational materials to support the cycle of basic as well as scientific and subject training using an electronic educational environment.

Keywords: *teacher of choreography, musical culture, musical training, music and information competence.*

Напрями реформування вищої освіти Україні переконливо свідчать про необхідність вдосконалення підготовки майбутніх вчителів: підвищення якості освіти, формування професійного та компетентного фахівця, який володіє не тільки професійно значущими та особистісними якостями, а й зможе виявити та реалізувати творчий потенціал підростаючого покоління. Серед основних потреб, які виникають через проблеми якості освіти в Україні в контексті сучасних цивілізаційних змін, науковці називають необхідність: формувати конкурентного фахівця; виховувати інноваційну особистість, здатну сприймати і творити зміни, спроможну досягнути проблеми в інноваціях та їх продовжувати; навчати з випередженням, прищеплюючи навички проектування майбутнього; вчити самовдосконалюватись адекватно цивілізаційних викликів [5, с. 9]. У зв'язку з цим процес підготовки майбутніх вчителів потребує пошуку оптимальних шляхів її удосконалення. Це стосується, зокрема, й підготовки майбутніх вчителів хореографії, адже у навчально-виховний процес загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів у склад варіативної частини уведена освітня лінія «Хореографія». Підготовка майбутніх учителів хореографії має бути спрямована на оволодіння передовими технологіями проведення хореографічної роботи з дітьми, новими методиками, які спираються на мистецькі інновації, формування професійної та музичної культури.

Теоретичне бачення професійної підготовки майбутніх хореографів стало предметом досліджень багатьох науковців: Л. Бондаренко, Т. Благова, А. Ваганової, К. Василенка, К. Голейзовського, О. Мартиненко, В. Уральської, П. Фриз, А. Шевчук. Питання професійної компетентності вчителя хореографії, який досконало володіє предметом, усвідомлено підходить до навчання та виховання учнів, володіє педагогічними якостями, розкриті у роботах Л. Андрушук, О. Бурля, Т. Тарасенко, Т. Сердюк, М. Рожко, Ю. Шмакова та ін. Значущим у контексті розгляду теорії та методики хореографічної роботи з дітьми є досвід Н. Бугаєць, В. Годовського, О. Голдрич, Н. Корисько, Л. Савчин, С. Шалапи та ін. Разом з тим недостатньо повно в сучасній літературі висвітлено проблему пошуку шляхів вдосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів хореографії.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати особливості музичної підготовки майбутніх вчителів хореографії, дослідити шляхи її вдосконалення.

Погодимося з думкою вчених, що студент хореографічної спеціальності сприймає музичне мистецтво насамперед на рівні м'язових і рухових реакцій, а слухові реакції спочатку є другорядними [12, с. 27]. Для успішного створення та виконання хореографічного номера студенту-хореографу необхідні знання музичного тексту у всіх тонкощах. Отже, дослідження підвищення ефективності музичної підготовки майбутніх вчителів хореографії дозволить формувати особливості сприйняття музики, без якої неможливо створити єдність хореографічної постановки та музичного виконання.

Вчені, досліджуючи проблему структури та змісту професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії, зауважують, що зміст професійної хореографічної освіти зводиться не тільки до наукових знань, а й включає емоційно-образний світ мистецтва, історичні традиції й сучасні інновації, ціннісні орієнтації й відносини, особистісні творчі прояви й сукупність видів хореографічної діяльності [7, с. 50–51].

Майбутній бакалавр з хореографії готується до педагогічної, навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-керівної діяльності в системі навчально-виховних та

культурницьких закладів. Він поєднує у своїй професійній діяльності, крім вміння хореографічного виконання з передачею ідеї твору, здійснення постановки танців, балетних спектаклів ще і навчально-виховну діяльність з учнями як керівник хореографічного колективу.

І. Спінул визначає основні виконавсько-педагогічні вміння, необхідні вчителю хореографії: творчо проводити заняття хореографії згідно з метою, принципами і завданнями організації навчально-виховної роботи; загальнопедагогічні вміння (комунікативні, проектувальні, конструктивні, акторські й режисерські, логіко-професійні, методичні, дидактичні, організаційні); здійснювати художньо-педагогічне спілкування з дітьми; самостійно добирати танцювальний та музичний матеріал до занять; сприймати, інтерпретувати та виразно виконувати танцювальні рухи; аналізувати структуру та принципи побудови хореографічних постановок; визначати на слух стилі, жанри та форми музичного матеріалу; аналізувати, узагальнювати й використовувати в своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері художньо-естетичного виховання школярів; критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності; творчо підходити і впроваджувати нові методики, програми та ідеї [10, с. 276]. Зауважуємо, що частина вмінь майбутнього вчителя хореографії, керівника хореографічного колективу базується на рівні його музичної підготовки: добір музичного матеріалу, визначення його жанрів та стилів, їх хореографічна інтерпретація тощо.

Відповідно до навчальних планів підготовки бакалавра спеціальності «Хореографія» у циклі фундаментальної та науково-предметної підготовки можна виділити розподіл дисциплін на історичні та теоретично-методичні. Кожний із цих циклів включає сукупність дисциплін спеціального характеру: історичні (історія хореографічного мистецтва, історія музики, народознавство та хореографічний фольклор України, народний костюм і сценічне оформлення танцю), теоретично-методичні (теорія та методика класичного, народно-сценічного, українського народного, сучасного бального, історично-побутового танців, основи теорії музики, ритміка та музичний рух, хореографічні терміни французькою мовою, підготовка концертних номерів, мистецтво балетмейстера, методика викладання віртуозних рухів).

Ми погоджуємося з Т. Медвідь, що теоретично-методичні дисципліни стимулюють активність і самостійність студентів у навчанні, оскільки саме під час таких дисциплін створюються сприятливі умови для виявлення і розвитку у майбутніх вчителів хореографії творчих здібностей, формування здатності до пізнавальної діяльності, вміння аргументовано доводити свою точку зору [8, с. 63]. Вважаємо, що під час вивчення зазначених дисциплін відбувається формування музичної культури майбутніх вчителів хореографії.

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього учителя-хореографа, стверджує М. Тарасюк, передбачає вивчення студентами спектра спеціальних курсів, спрямованих на формування основних якостей як педагога-балетмейстера, так і хореограф-виконавця [12, с. 193]. На нашу думку, на музичну підготовку вчителя хореографії впливають дисципліни циклу фундаментальної та науково-предметної підготовки: «Історія музики», «Гра на музичному інструменті», «Основи теорії музики», «Аналіз музики в хореографії» тощо.

У дослідженнях серед основних компетенцій майбутнього вчителя хореографії знаходимо музично-інформаційну компетенцію, яка забезпечує володіння знаннями з теорії та історії музики, необхідними для роботи в хореографічному класі, музикальність, відчуття метроритму, здатність працювати в ансамблі з іншими танцівниками та концертмейстером, здатність до самостійного пошуку музичного матеріалу в інтернеті, хрестоматіях, навчально-методичних посібниках, уміння його компонувати для певної хореографічної композиції (танцю), працювати із звукозаписувальною та звуковідтворювальною апаратурою [9, с. 104]. Без цієї складової неможлива професійна діяльність балетмейстера, керівника хореографічного колективу, артиста балету, викладача фахових дисциплін, репетитора. Вважаємо, що музично-інформаційна компетенція майбутнього вчителя хореографії є складовою його музичної культури.

Деякі дослідники зосереджують увагу на формуванні музичної культури майбутнього вчителя хореографії. Так, О. Ярошенко [12, с. 27] зазначає, що цей процес є багаторівневим та вимагає відпрацювання відповідного репертуару, дотримання необхідних форм роботи під керівництвом викладача, самостійної роботи під час опанування курсів з музичного інструмента, музично-теоретичних, шляхом слухового сприйняття або у процесі особистого музикування. Автор наголошує на тому, що однією із складових музичної культури майбутніх

вчителів хореографії є рівень сформованості навички читання нот з листа, яка передбачається програмними вимогами навчальної дисципліни «Гра на музичному інструменті».

Інші дослідники [2, с. 346] вважають основою розвитку музичної культури естетичне сприйняття, а формування потреби в спілкуванні з музикою, естетичного смаку зумовлюється виховною функцією музики, яка впливає на всю емоційну сферу.

Загалом музична культура майбутнього вчителя хореографії проявляється в тому, чи є в нього музичні задатки і здібності, має власну естетичну позицію є установка на музично-педагогічну діяльність; існує системність і глибинність в музичних знаннях, проявляє музично-естетичну активність, почуттєво-ціннісне ставлення та образне мислення, що дає змогу орієнтуватися в музичних цінностях.

Таким чином, постають педагогічні завдання, які сприяють становленню музичної культури під час професійної підготовки: формування емоційного ставлення до музики на основі її сприйняття, усвідомленого ставлення до музики та діяльнісно-практичного ставлення до музики у процесі її виконання [2, с. 346]. Прийmemo це за один із напрямів удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів хореографії.

Перше завдання, з точки зору Дін Юнь, має за мету розвивати емоційний відгук на музику, точність емоційного проникнення в її образну сферу, пробуджувати активне бажання засвоювати знання, набувати уміння і навички, бажання слухати і виконувати музику, виявляти зв'язки музики з життям [2, с. 346]. На нашу думку, формування емоційного ставлення до музики на основі її сприйняття у майбутніх вчителів хореографії спрямована на влучне емоційне відтворення за допомогою хореографічних рухів бачення автора твору.

Друге педагогічне завдання спрямоване на набуття досвіду усвідомленого сприйняття творів, вміння застосовувати музичні знання, не тільки відчувати, а й розуміти характер музичних творів і логіку їх розвитку. Погоджуємося з автором про те, що ці педагогічні завдання реалізуються системно у комплексі, усвідомлене ставлення до музики формується на основі досвіду її емоційного та образного сприймання і навпаки.

Становлення діяльнісно-практичного ставлення до музики у процесі її виконання спрямовано на формування того компонента музичної культури, який пов'язаний з формуванням музично-слухових уявлень і виконавських навичок [2, с. 346]. Вважаємо, що без сформованого діяльнісно-практичного ставлення майбутній вчитель хореографії не готовий до творчо-виконавської діяльності через відсутність або недостатню сформованість музично-виконавських вмінь. Такі педагогічні завдання сприятимуть ефективному формуванню музичної культури у майбутніх вчителів хореографії під час вивчення дисциплін циклу фундаментальної та науково-предметної підготовки.

Окрім цього, формуванню музичної культури у майбутніх вчителів хореографії у системі музичної підготовки сприяє застосуванню в освітньому процесі різноманітних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Згідно з навчальним планом найбільш ефективними є лекції, практичні і лабораторні заняття, самостійна робота студентів, консультації, а також різні види педагогічних практик.

Сучасна лекція з навчальної дисципліни музичної підготовки майбутніх хореографів висвітлює її основні теоретичні засади, спрямована на збагачення студентів новітньою науковою інформацією, а також дає установку на самостійну роботу, аналіз і навчальний пошук [6, с. 216]. Тематика лекцій сприяє формуванню у студентів теоретичних знань про основні положення всіх тем дисциплін музичної підготовки: загальні відомості про нотний запис; основні елементи музики; основи аналізу музичних творів; сучасні тенденції розвитку української та світової музики в хореографії; робота балетмейстера з музичним супроводом під час постановок концертних номерів; шляхи підбору музичного супроводу при створенні хореографічних номерів тощо.

При проведенні лекційних занять вважаємо за доцільне застосовувати візуалізацією навчального матеріалу у вигляді схем, таблиць, малюнків, презентацій, інфографіки, відеоматеріалів тощо. Ефективним для розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів хореографії буде створення при проведенні лекцій проблемних ситуацій або запитань, які спрямовують майбутніх вчителів на здобуття нових знань через логічне мислення, узагальнення вивченого матеріалу, ініціативність. Викладач зобов'язаний для формування музичної культури у майбутніх вчителів залучати їх до високої активності на занятті.

Закріплення теоретичного матеріалу відбувається на практичних або лабораторних роботах. Тематика цих занять є продовженням та поглибленням тематики лекцій і має за мету формування практичних навичок: письмове відтворення буквенних позначень звуків; запис звуків основних ступенів; розрізнення мажорного та мінорного ладів; визначення розміру, темпу, динаміки твору; відображення ритмічного малюнку; вміння трактувати музичний твір; визначення музичної форми твору; музично-хореографічний аналіз; добір музичного супроводу; визначення конструктивних закономірностей музичних творів і узгодженню їх з системою рухів у танці тощо.

На нашу думку, ефективному формуванню музичної культури на практичних заняттях буде сприяти індивідуалізований підхід до кожного студента та організація групової роботи із застосуванням методів «мозкового штурму», case-study або ділової гри. «Мозковий штурм» буде доречним під час колективного обговорення тем, наприклад, «Сучасні тенденції розвитку української та світової музики в хореографії». Метод case-study дозволяє спільними зусиллями колективу вирішувати змодельовану або реальну проблему через обговорення та висвітлення поглядів на проблему кожного з студентів. Його найбільш доцільно застосовувати під час музично-хореографічного аналізу.

Для створення емоційної та творчої атмосфери заняття викладачу варто застосовувати в навчально-освітньому процесі методи стимулювання музичної діяльності – уміння виражати своє ставлення до музичного твору образним словом, мімікою, жестами [3, с. 18].

Погоджуємося з Т. Благовою, що важливою умовою ефективності практичних та лабораторних занять є така організація діяльності студентів, яка би стимулювала їх до подальшої поглибленої самостійної роботи, активізувала їхню розумову діяльність [1, с. 73].

Не менш важливою для підвищення ефективності музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії є самостійна робота студентів, що спрямована на розширення та поглиблення тих знань умінь та навичок, які здобули студенти під час аудиторних занять.

З метою оптимізації самостійної роботи студентів викладач не тільки визначає конкретні навчальні завдання, а й складає інструктивно-методичні матеріали до їх виконання, методичні рекомендації, пропонує список необхідної літератури, навчальні аудіо- та відеоматеріали тощо [6, с. 228]. Викладач формулює критерії оцінювання самостійної роботи, які мають бути чіткими, відповідну кількість балів за виконану роботу та пропонує для ознайомлення студентам перед виконанням завдань.

Для зручної організації самостійної роботи студентів з дисциплін музичної підготовки вважаємо раціональним створення інформаційного освітнього середовища, яке буде об'єднувати навчальні матеріали до лекційних, практичних, лабораторних занять та самостійної роботи. Організація таким чином освітнього процесу музичної підготовки майбутніх вчителів хореографії сприятиме формуванню їх музичної культури.

Таким чином, аналіз проблеми музичної підготовки майбутнього учителя хореографії свідчить, що основними шляхами вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителя хореографії є: розробка і структурування змісту музичної підготовки в межах дисциплін навчального плану; раціональний добір організаційних форм, методів та засобів для ефективного формування музичної культури; організація методичних матеріалів підтримки циклу фундаментальної та науково-предметної підготовки у вигляді електронного освітнього середовища; дотримання та вирішення в освітньому процесі завдань формування емоційного, усвідомленого та діяльнісно-практичного ставлення до музики на основі її сприйняття та у процесі її виконання.

Перспективами подальших досліджень є визначення та обґрунтування педагогічних умов удосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти / Т. О. Благова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – Вип. 50. – С. 72–76.
2. Дін Юнь. Сучасні погляди на проблему формування музичної культури молодших школярів / Дін Юнь // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2015. – Вип. 53. – С. 341–347.
3. Дорошенко Т. Методи навчання сприйняття музики / Т. Дорошенко // Початкова школа. – 2003. – № 6. – С. 18–20.

4. Інформаційний пакет мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Режим доступу: http://www.kspu.kr.ua/download/inf_paketi/inf_paket_mistetskiy.pdf
5. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 8–15.
6. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посібник за ред. В. І. Лозової. – Х.: Освіта. Виховання. Спорт, 2006. – 496 с.
7. Макарова Л. Н. Требования к компетентностной модели будущего хореографа / Л. Н. Макарова, М. Н. Юрьева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 4. – С. 50–53.
8. Медвідь Т. Актуальні проблеми підготовки майбутніх хореографів / Т. Медвідь // Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Умань, 16–17 травня 2015 р.) / ред. кол.: О. В. Дудник, Л. М. Андрощук. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. – С. 62–65.
9. Медвідь Т. Компетентнісний підхід як основа сучасного процесу підготовки майбутнього хореографа у вищій школі / Т. Медвідь // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. II Міжнародна науково-практична конференція, 14–15 квітня 2016 р. – К.: Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2016. – С. 100–108.
10. Спінул І. Теоретичні підходи до інтерпретації професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії / І. Спінул // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – 2011. – Вип. 101. – С. 271–278.
11. Тарасюк А. М. Професійна підготовка майбутніх учителів хореографії до роботи у позашкільних закладах освіти / А. М. Тарасюк // Педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 13. – С. 191–195.
12. Ярошенко О. М. Читання нот з листа на початковому етапі музичної підготовки вчителя хореографії / О. М. Ярошенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2010. – Вип. 9. – С. 27–31.

REFERENCES

1. Blahova T. O Osoblyvosti profesiinoy pidhotovky maibutnikh uchyteliv-khoreohrafov u systemi pedahohichnoy osvity [Features of training future teachers-choreographers in the system of teacher education]. Journal of Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 2010, Vol.50, pp. 72–76.
2. Din Yun' Suchasni pohlyady na problemu formuvannya muzychnoyi kul'tury molodshykh shkolyariv [Modern views on the issue of formation of musical culture of younger schoolboys]. Psycho-pedagogical problems of rural schools, 2015 Vol.53, pp. 341–347
3. Doroshenko T. Metody navchannya spryynyattya muzyky [Methods of teaching music perception]. Elementary School, 2003. Vol.6, pp. 18–20
4. Informatsiynyy paket mystets'koho fakul'tetu Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka Available at: http://www.kspu.kr.ua/download/inf_paketi/inf_paket_mistetskiy.pdf
5. Kremen' V. H. Problemy yakosti ukrayins'koyi osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiynykh zmin [Problems of quality of Ukrainian education in the context of modern civilization changes]. Ukrainian pedagogical journal, 2015. Vol.1. pp. 8–15.
6. Lektsiyi z pedahohiky vyshchoyi shkoly: navch. posib. / za red. V. I. Lozovoyi. [Lectures on Pedagogics]. Education. Education. Sport, 2006 496 p.
7. Makarova L. N. Trebovaniya k kompetentnostnoj modeli budushhego horeografa [Requirements for the competence model of the future choreographer]. Higher education today. 2010. Vol.4. pp. 50–53
8. Medvid' T. Aktual'ni problemy pidhotovky maybutnikh khoreohrafov [Current problems of training future choreographers]. Modern strategies of choreographic education, 2015, pp. 62–65.
9. Medvid' T. Kompetentnisnyy pidkhid yak osnova suchasnoho protsesu pidhotovky maybutn'oho khoreohrafa u vyshchii shkoli [Competence approach as the foundation of the modern process of preparing future choreographer in high school]. Professional art education and art culture: Challenges of the XXI century. 2016, pp.100–108.
10. Mitakovich L. A. Podgotovka budushhih pedagogov-horeografov k resheniju professional'nykh zadach [Preparation of the future teachers-choreographers to solve professional problems]. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science. 2009. Vol.16. pp.185–189.
11. Spinul I. Teoretychni pidkhody do interpretatsiyi profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya khoreohrafiyi [Theoretical approaches to the interpretation of the professional competence of future teachers of choreography]. Scientific notes Kirovograd State Pedagogical University named after. 2011. Vol.101. pp. 271–278.
12. Tarasyuk A. M. Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv khoreohrafiyi do roboty u pozashkil'nykh zakladyakh osvity [Professional training of future teachers to work in dance-school educational institutions]. Teaching almanac. 2012. Vol.13. pp. 191–195.
13. Tel'charova R. A. Uroki muzykal'noy kul'tury. [Musical culture lessons.] M.: Education, 1991.– 158 h.

14. Yaroshenko O. M. Chytannya not z lysta na pochatkovomu etapi muzychnoyi pidhotovky vchytelya khoreohrafiyi [Reading from a sheet of music at an early stage musical choreography teacher training]. Scientific journal National Pedagogical M.P. Dragomanov University. 2010. Vol.9. pp. 27–31

УДК 37.011.3-051:331

О. І. ШУРИН

alenashi@i.ua

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

Рівненський державний гуманітарний університет

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Розглянуто процес професійно-педагогічної підготовки вчителя технологій у контексті євроінтеграційних процесів. Здійснено теоретичний аналіз досліджень підготовки вчителя до професійної діяльності, зокрема вчителя технологій. Окреслено основні складові професійної підготовки вчителя, висвітлено зміст понять «професійно-педагогічна підготовка вчителя», «професіоналізм учителя», «педагогічні здібності». Акцентовано увагу на професійно-педагогічній компетентності учителя як сукупності умінь педагога. Висвітлено основні елементи професійно-педагогічної компетентності вчителя технологій. Охарактеризовано основні професійні уміння вчителя. Зазначено основні етапи у системі компонентів професійно-педагогічної підготовки педагога. Розглянуто основні аспекти професійної підготовки вчителя технологій.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка вчителя технологій, професіоналізм учителя, професійно-педагогічна компетентність вчителя технологій, професійна діяльність, професійні уміння, компоненти професійно-педагогічної підготовки.

О.И. ШУРИН

alenashi@i.ua

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,

Ровенский государственный гуманитарный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Рассмотрен процесс профессионально-педагогической подготовки учителя технологии в контексте евроинтеграционных процессов. Осуществлен теоретический анализ исследований подготовки учителя к профессиональной деятельности, в том числе учителя технологии. Определены основные составляющие профессиональной подготовки учителя, освещены содержание понятий «профессионально-педагогическая подготовка учителя», «профессионализм учителя», «педагогические способности». Акцентировано внимание на профессионально-педагогической компетентности учителя как совокупности умений педагога. Освещены основные элементы профессионально-педагогической компетентности учителя технологии. Охарактеризованы основные профессиональные умения учителя. Указаны основные этапы в системе компонентов профессионально-педагогической подготовки педагога. Рассмотрены основные аспекты профессиональной подготовки учителя технологии.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка учителя технологии, профессионализм учителя, профессионально-педагогическая компетентность учителя технологии, профессиональная деятельность, профессиональные умения, компоненты профессионально-педагогической подготовки.

О. SHURYIN

alenashi@i.ua

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

The process of vocational teacher training technologies in the context of European integration processes is investigated. The theoretical analysis of teachers training to profession, including teacher of technology, research has been carried out. The basic components of teacher training are outlined, the meaning of "professional and pedagogical training of teachers", "professional teacher", "teaching ability" terms is highlighted. The attention is focused on professional and pedagogical competence of the teacher as a set of teacher's skills. The basic elements of the professional pedagogical competence of teacher of technologies are highlighted. The basic professional skills of teachers are characterized. The main stages in the system of professional and pedagogical teacher training components are characterized. The main aspects of the training of teachers of technology are described.

Keywords: *professional and pedagogical training of teacher of technology, teacher professionalism, professional and pedagogical competence of teachers of technology, professional activity, professional skills, components of professional and educational training.*

Ідея європейського виміру в освіті зародилась і набула значного поширення протягом останніх трьох десятиліть у контексті освітньої політики Європейського Союзу (ЄС) і Ради Європи (РЄ) [6, с. 11–13]. Одним із пріоритетних напрямів сучасної професійно-педагогічної діяльності української вищої школи на її шляху до євроінтеграції та гармонізації національних і міжнародних освітніх стандартів у контексті Болонського процесу є розроблення, впровадження й удосконалення інноваційних методик підготовки спеціалістів на основі передового зарубіжного і вітчизняного досвіду [1, с. 18].

Проблема підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності була і є однією з перших і найважливіших у педагогічній науці і практиці. Професійна педагогічна діяльність є складною багатовекторною структурою, в основі якої лежать професійна готовність вчителя до здійснення професійної діяльності.

Сучасний стан розвитку освіти вимагає нових професійних компетенцій, оволодіння ними і впровадження у практику. Ці чинники призводять до змін у технологіях професійної підготовки майбутніх учителів. Тому одним з основних чинників якісної освіти навчального закладу є компетентний кадровий склад його працівників, яким властивий високий рівень загальної культури та освіти, професійної мотивації, педагогічні здібності та самосвідомість, професійне мислення. Так, зокрема, вчитель технологій повинен глибоко засвоїти не лише основні положення дидактики, мати високий рівень знань, умінь і навичок, а й мати широку ерудицію, ціннісні орієнтації, знати психолого-педагогічні принципи та закономірності, на яких ґрунтується навчальний процес.

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів всебічно висвітлювалася в роботах П. Аутова, С. Архангельського, В. Безпалько, О. Бондаревської, М. Букач, А. Вербицького, О. Гармаш, В. Гриньової, М. Дьяченко, Т. Іванової, І. Ісаєва, Л. Кандибовича, Г. Каштанової, О. Рудницької, Т. Щеглової та ін. дослідників.

Теоретико-методичні засади професійної підготовки вчителя технологій розглянуті в дослідженнях А. Вербицького, А. Грінченка, О. Коберника, В. Мадзігона, В. Сидоренка, А. Терещука, Г. Терещука, С. Ткачук та ін. [8].

Теоретичний аналіз досліджень підготовки вчителя до професійної діяльності (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Балл, В. Бондар, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Ковальов, Н. Кузьміна, В. Козаков, М. Нікадов, Н. Ничкало, В. Семиченко, Б. Федоришин, О. Щербаков та ін.) засвідчує, що у сучасній науці не існує єдності підходів щодо розгляду процесу та організаційно-методичних засад професійно-педагогічної підготовки вчителів. Тому дослідження процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності стає однією з основ забезпечення якісної освіти і залишається актуальним напрямком сучасних досліджень.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічної літератури щодо дослідження процесу професійно-педагогічної підготовки вчителів технологій у ході їх фахової підготовки з урахуванням євроінтеграційних процесів.

У навчальному процесі вчитель виступає не лише носієм певної системи знань, а й високоморальною особистістю, для якої притаманні справедливість, чесність, доброта та відповідальність. Справжній вчитель виступає прикладом для учнів і навіть для їх батьків. Сприятливі взаємовідносини вчителя з учнем є однією з умов успішності та результативності процесів навчання й виховання. Тому педагогічна підготовка вчителя є важливим етапом процесу становлення майбутнього вчителя, формування його професійних якостей, володіння професійно-педагогічною культурою.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя базується на спеціальній і педагогічній освіті та передбачає високий рівень професійної і педагогічної діяльності, набуття вмінь здійснювати педагогічну взаємодію, накопичення педагогічного досвіду.

Важливе значення у професійно-педагогічній підготовці вчителя технологій відіграє бажання вчителя бути майстром своєї справи, відповідати власному ідеалу, формування потреби у постійному самовдосконаленні своїх професійних навичок.

У «Педагогічній енциклопедії» під професійною підготовкою розуміється сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії. В публікаціях можна зустріти різні думки з проблем професійної підготовки. Так, на думку О. Бондаревської, Л. Петухової складовими професійної підготовки є:

- озброєння культурою, яка дозволить знайти власне місце у житті і дасть можливість прийняття самостійних рішень;
- оновлення змісту і навчально-методичного забезпечення підготовки педагогічних кадрів;
- розробка нових технологій професійної підготовки, що змінить місце студента у масовому одноманітному педагогічному відтворенні.

Професіоналізм особистості педагога включає такі його якості, які стимулюють розвиток природної і ціннісної сфери особистості молодої людини. На основі аналізу й узагальнення педагогічної теорії і практики відносно досліджуваної проблеми виділяють наступні показники підструктури професіоналізму особистості педагога: професійно-педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, професійно-педагогічну компетентність. Сутність професійно-педагогічної спрямованості особистості вихователя відображає такий показник як відносини. Педагогічний процес ґрунтується саме на системі різноманітних взаємодій, взаємовідносин, які реалізують ставлення педагога до самої професії, учнів, колег по роботі, професійного середовища тощо [3, с. 5].

Останнім часом в освіті все більшого поширення набуває компетентнісний підхід. Так, одним із провідних напрямів діяльності міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів), які опікуються проблемами розвитку міжнародної освіти, є виконання ряду ініціатив, спрямованих на науково-методичне, організаційне та моніторингове забезпечення процесу підготовки міжнародних фахівців на засадах компетентнісного підходу. Його особливість полягає в тому, що зміст навчання формується на основі спрямованості навчального процесу на досягнення результатів навчання – формування у студентів набору компетентностей, необхідних для повноцінного життя та професійної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві [9].

Професійно-педагогічна компетентність у сфері професійно-педагогічної підготовки визначається сукупністю умінь педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання з метою ефективного розв'язання педагогічних задач. Особистісні знання в даному випадку є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій.

Професійно-педагогічна компетентність – складне утворення. До її основних елементів відносимо:

- компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів;
- компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмету провідним засобом виховання учнів;
- соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування;

- диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді;
- аутопсихологічну компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості.

Професіоналізм діяльності – ще одна підструктура, яка визначається мірою оволодіння вчителем сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання професійних задач. Професіоналізм діяльності включає в себе такі параметри особистості педагога, які відображають її операційний аспект – володіння знаннями в дії. Тому дана підструктура містить наступні складові: теоретична і практична готовність вчителя до роботи з різними категоріями учнівської молоді. Теоретична підготовленість передусь практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань для педагога, систему засобів або технологій досягнення поставленої мети. Практична підготовленість педагога означає сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми професійно-педагогічної діяльності [3, с. 5–7].

У процесі підготовки майбутнього педагога до роботи важливу роль відіграє також професійна умілість, що формується під час вивчення педагогічних дисциплін. Вона реалізується через систему умінь, спрямованих на одержання конкретного результату професійно-педагогічної діяльності.

До основних умінь, які впливають на продуктивність такої діяльності, відносимо:

- гностичні – вміння аналізувати літературу, різні соціально-педагогічні концепції, досліджувати об'єкт, процес і результат власної праці; аналізувати педагогічну ситуацію та її вплив на розвиток і формування особистості; вивчати індивідуальні й вікові особливості різних категорій учнівської молоді; правильно сприймати та аналізувати соціальні події життя учнів, їхню поведінку, причини та мотиви вчинків;
- проектувальні – вміння формувати цілі, систему завдань соціально-педагогічної роботи, прогнозувати програму індивідуального розвитку учня; моделювати зміст, форми та методи професійно-педагогічної діяльності й можливі педагогічні ситуації, моделі поведінки своїх учнів та способи педагогічного впливу на них; передбачати труднощі у педагогічній діяльності;
- конструктивні – вміння реалізувати поставлені завдання; добирати продуктивні форми, методи та прийоми у професійній роботі з різними категоріями учнівської молоді; визначати мету та планувати засоби вдосконалення власної діяльності;
- комунікативні – вміння встановлювати доцільні, доброзичливі стосунки з вихованцями: проявляти педагогічний такт, душевну чутливість, делікатність, терпимість, милосердя у виховній роботі з учнями, управляти своїми емоціями за будь-яких обставин;
- організаторські – вміння сприяти індивідуальному розвитку особистості, її природних задатків; формувати високорозвинений учнівський колектив; спільно з учнями організовувати різноманітні виховні заходи; навчати їх засобам орієнтації у можливих соціальних ситуаціях; вчити приймати самостійні, оптимальні рішення; розвивати організаторські здібності;
- оцінні — вміння оцінювати результати власної професійно-педагогічної роботи з учнями; контролювати свої дії, психічний стан, поведінку, професійні стосунки та діяльність учнів;
- прикладні – вміння грати на музичних інструментах, малювати, виразно читати, займатися спортом, мати технічні навички тощо.

Технології формування професійної умілості майбутніх педагогів спираються на принцип саморозвитку і послідовне навчання їх методам, що розвивають визначені вміння [3, с. 21].

Положення європейського виміру щодо основних професійно-педагогічних умінь передбачають ще й наступні вміння педагогів: виховання вміння працювати в групах, розробка проектів та участь у міжнародному співробітництві; вміння поводитися в умовах культурного плюралізму; ознайомлення з різними європейськими освітніми системами, зокрема з тим, як вони розв'язують сьогоденні проблеми в освіті й підготовці [7, с. 11–13].

Система компонентів професійно-педагогічної підготовки вчителів як складний та багаторівневий процес обіймає низку етапів:

- формування професійно-педагогічних намірів і усвідомлений вибір педагогічної професії (соціально і психологічно обдуманий вибір професії вчителя);

– продуктивне засвоєння знань, умінь і навичок, взаємодія і взаємовплив об'єкта і суб'єкта навчального процесу (оцінювання вчителем власної особистості як суб'єкта педагогічної діяльності);

– професійно-педагогічна адаптація (визначення власного місця в системі професійної освіти, в колективі; рівень розвитку педагогічних, професійно-важливих якостей і психологічний комфорт);

– повна реалізація особистості в педагогічній діяльності (когнітивний аспект – наявність об'єму знань; операційний – наявність сформованих умінь і навичок, які забезпечують ефективне засвоєння знань; практичний – застосування отриманих професійних знань і умінь на практиці).

Процесу здійснення професійно-педагогічної підготовки вчителів сприяють наступні умови: навчально-педагогічна направленість учителя; постійне накопичення психолого-педагогічних знань; розвиток педагогічної рефлексії і педагогічного стилю мислення; формування індивідуального стилю педагогічної діяльності; вивчення вчителем досвіду колег, своїх попередників і узагальнення власного педагогічного досвіду; формування потреби в професійно-педагогічному самовдосконаленні і самоосвіті

Зміст професійно-педагогічної підготовки розглядається і в аспекті взаємодії педагога з навколишнім світом. Згідно цього професійно-педагогічна підготовка включає також загальну культуру особистості вчителя та утворює систему, в якій найголовніше місце посідає творча діяльність педагога. Тому змістом професійно-педагогічної підготовки є розвиток особистості, який відбувається через її професійну діяльність і завдяки професійним якостям педагога. Процес здійснення професійно-педагогічної підготовки слід розглядати з позицій цілісного професійного становлення особистості вчителя.

Поняття професійно-педагогічної підготовки вчителя багатоаспектне і характеризується широким колом різних видів як професійної, так і педагогічної підготовки особистості майбутнього фахівця, проте провідне місце у цій сукупності належить саме педагогічному покликанню і бажанню займатися нелегкою вчительською діяльністю. Відтак, професійно-педагогічна підготовка вчителя виступає інтегративною сукупністю фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і вмінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи.

Розглядаючи основні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, хочемо зазначити, що в навчальному процесі вчитель виступає не лише носієм певної системи знань, а й високоморальною особистістю, для якої притаманні справедливість, чесність, доброта та відповідальність. Сприятливі взаємовідносини вчителя з учнем – одна з умов успішності та результативності процесів навчання й виховання.

Професійна підготовка майбутніх учителів, зокрема вчителів технологій, має здійснюватися на загальнонауковому, загальнотехнічному, загальнопедагогічному і фаховому рівнях. Цей процес повинен пронизувати ряд циклів навчальних дисциплін та видів навчально-дослідницької діяльності студентів [8].

Однак насамперед, учитель повинен володіти системою психолого-педагогічних знань, знати особливості педагогічної діяльності, її структуру, вимоги, які вона висуває до особистості педагога. Крім того, він повинен володіти системою концептуальних знань, які допомагають йому усвідомлено будувати педагогічний процес, а саме: сутність освіти як соціального явища, місце й роль шкільного навчання в системі неперервної освіти, функції навчання, сучасні підходи до освіти тощо. Учителю також необхідні знання сутності процесу навчання, його закономірностей і принципів, особливостей і структури навчальної діяльності учнів, способів її організації, способів проектування навчального процесу та відбору змісту навчання, адекватних моделей, форм, методів і засобів навчання, основ процесу виховання учнів і способів організації виховного процесу в школі, способів діагностики й аналізу результатів своєї педагогічної діяльності

Майбутній учитель трудового навчання ще в рамках навчання у вищому навчальному закладі повинен навчитися організовувати проектно-технологічну діяльність учнів різних вікових категорій, створювати банки проектів з урахуванням різноманітних здібностей і інтересів школярів, технічної оснащеності шкільних майстерень [2].

Вчитель технологій покликаний реалізувати поставлені педагогічні задачі, інноваційні освітні технології, здатний ефективно реалізувати освітні завдання, сформувати всебічно і

гармонійно розвинену особистість учня [4, с. 150–152]. Тому у педагогічних ВНЗ домінантою навчально-виховного процесу стає підготовка вчителя-творця, вчителя-вихователя, спроможного вийти за межі навчального предмету, стати для учнів своєрідним транслятором національної культури і духовних традицій українського народу.

Дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності засвідчують про необхідність розвитку в них не лише професійно-педагогічних якостей, але й громадських, соціальних, толерантності, емпатії, вміння створити сприятливе психолого-педагогічне середовище для розвитку і виховання учнів.

Професійно-педагогічна підготовка учителів як цілісний інтегрований процес є однією з умов становлення особистісно-орієнтованої освіти та виховання. Професійно-педагогічна підготовка вчителя у контексті євроінтеграційних процесів передбачає глибоке знання методології науки й уміння використовувати її досягнення на практиці. Професійно і педагогічно підготовленому вчителю властива професійно-педагогічна культура, володіння необхідними професійними якостями та уміннями, творчість у здійсненні діяльності. Узагальнюючи результати огляду наукових досліджень, присвячених дослідженню процесу здійснення професійно-педагогічної підготовки учителів технологій, можна констатувати, що сьогодні в педагогіці ще не склалося єдиного розуміння щодо його структури і сутності, тому вивчення означеного процесу є перспективним напрямком досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артикуца Н. В. Освітні інновації у контексті євроінтеграційних процесів / Н. В. Артикуца // Вища освіта України. Темат. випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти / АПН України, Ін-т вищої освіти; [відп. ред. вип. Маноха І. П.]. – [К.: Гнозис], 2007. – Дод. 3, т. 5. – С. 15–23.
2. Бурдун В. В. Проблеми фахової підготовки сучасного вчителя трудового навчання / В.В. Бурдун // Науковий вісник Донбасу. – 2008. – Вип. 1 (5). [Електронний ресурс]– Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN5/index.htm>
3. Дубасенюк О. А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
4. Єфіменко С. М. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів технологій / С. М. Єфіменко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна – 2011. – № 17. – С. 150–152.
5. Петухова Л. Є. Тенденції у загальнопедагогічній підготовці вчителя протягом ХХ століття / Л. Є. Петухова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Вип. 20. Ч. 1: Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – 211 с.
6. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально-методичний посібник / Пуховська Л. П., Артюшина М. В., Базелюк В. Г., Лушин П. В., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П., Солодков В. Т. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 122 с.
7. Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uazakon.com/document/spart63/inx63174.htm>
8. Ткачук С. І. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя трудового навчання у вищих педагогічних навчальних закладах / С.І. Ткачук, С.І. Коберник // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.2. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_2_108_19.pdf
9. Чичук В. М. Нові підходи до підготовки вчителів у контексті євроінтеграційних процесів / В. М. Чичук // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 8 (2). – С. 294–299.

REFERENCES

1. Artykutsa N. V. Osvitni innovatsiyi u konteksti yevrointehratsiynykh protsesiv / N. V. Artykutsa. // Vyshcha osvita Ukrayiny. Temat. vyp.: Vyshcha osvita Ukrayiny u konteksti intehratsiyi do Yevropeys'koho osvith'oho prostoru: monitorynh yakosti osvity / APN Ukrayiny, In-t vyshchoyi osvity; [vidp. red. vyp. Manokha I. P.]. – [K.: Hnozys], 2007. – Dod. 3, (t. 5). – S. 15–23.
2. Burdun V. V. Problemy fakhovoyi pidhotovky suchasnoho vchytelya trudovoho navchannya / V. V. Burdun // Naukovyy visnyk Donbasu. – 2008. – Vyp. 1 (5). [Elektronnyy resurs]– Rezhym dostupu: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN5/index.htm>.
3. Dubasenyuk O. A., Semenyuk T. V., Antonova O. Ye. Profesiyna pidhotovka maybutn'oho vchytelya do pedahohichnoyi diyal'nosti: Monohrafiya. – Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. ped. un-t, 2003. – 193 s.

4. Yefimenko S. M. Osoblyvosti profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv tekhnolohiy / S. M. Yefimenko // Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu im. Ivana Ohiyenka. Ser.: Pedahohichna – 2011. – #17. – S. 150–152.
5. Kuz'mina N. V. Profesionalizm osobystosti vykladacha i maystra vyrobnychoho navchannya / N.V.Kuz'mina. – M.: Vyshcha shkola, 1990.
6. Pyetukhova L.Ye. Tendentsiyi u zahal'nopedahohichniy pidhotovtsi vchytelya protyahom KhKh stolittya / L. Ye. Pyetukhova // Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. Vyp. 20. ch.1: Seriya: Pedahohika i psykholohiya. – Yalta: RVV K·HU, 2008. – 211 s.
7. Pislyadyplomna osvita v umovakh yevrointehratsiyi: sutnist', zmist, tekhnolohiyi, hotovnist' do zmin: navchal'no-metodychnyy posibnyk / Pukhovs'ka L.P., Artyushyna M.V., Bazelyuk V.H., Lushyn P.V., Snisarenko O.S., Snitsar L.P., Solodkov V.T., / za nauk. red. L.P. Pukhovs'koyi – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 122 s.
8. Rekomendatsiya NR (99) 2 Komitetu ministriv Rady Yevropy «Pro serednyu osvitu» [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://uazakon.com/document/spart63/inx63174.htm>
9. Tkachuk S. I. Aktual'ni problemy profesiynoyi pidhotovky vchytelya trudovoho navchannya u vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh / S.I. Tkachuk, S.I. Kobernyk // Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. – 2013. – Vyp. 108.2. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_2_108_19.pdf
10. Chychuk V. M. Novi pidkhody do pidhotovky vchyteliv u konteksti yevrointehratsiynykh protsesiv / V. M. Chychuk // Vytoky pedahohichnoyi maysternosti. Ser.: Pedahohichni nauky. – 2011. – Vyp. 8(2). – S. 294–299.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	6
ЗУЗЯК Т. П. Підготовка вчителя в духовних учительських школах Поділля (кінець XIX – початок XX століття).....	6
ДЕРЕКА Т. Г. Особливості формування акмеологічного освітнього середовища вищого навчального закладу.....	14
НАУМЧУК В. І. Розвиток ігрового феномена в епоху Нового часу і Просвітництва як педагогічна проблема.....	19
ШЕВЧУК О. Б. Архітектура багатокомпонентної розподіленої гібридної експертної навчальної системи.....	26
КАРБОВНИЧЕК Й. Парадигмальні трансформації в ранній освіті: від поведінкового до емансипованого дискурсу	33
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	41
ГАМЗА А. В. Формування текстотворчої компетентності молодших школярів засобом синтаксичної роботи на уроках української мови.....	41
ЛЕНЮК Н. М. Удосконалення змісту навчання професійно орієнтованої німецької мови студентів-нелінгвістів	46
ВОЛІК В. В. Формування стратегічної компетентності студентів у читанні англomовних професійно орієнтованих текстів	50
ЦИМБРОВСЬКА Х. І. Оцінювання рівня сформованості англomовної професійно орієнтованої компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів.....	57
ВИСПІНСЬКА Н. М. Формування англomовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх музикантів.....	63
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	68
ПАПУШИНА В. А. Основні етапи формування естетичної культури студентів ВНЗ.....	68
УЙСІМБАЄВА Н. В. Організація особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя у системі позааудиторної роботи.....	76
ВОЙТОВСЬКА О. М. Особливості професійного розвитку учителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти.....	81
ГОРБАЧ В. В. Види самостійної роботи студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення математичних дисциплін.....	87
ЯРХО Т. О. Діагностичний компонент фундаменталізації базової математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах.....	94
ХОМЯК Л. В. Стан і проблеми формування професійно значущих якостей у процесі підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.....	101
ПРИМА А. В. Сучасний погляд на формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності	108
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ	116
МАТЯШ Н. Ю. Предметна біологічна компетентність: її прояв у результатах загальноосвітньої підготовки учнів основної школи.....	116
РЯБОВОЛ Л. Т. Правова компетентність учнівської і студентської молоді як предмет педагогічного дослідження	121
ПУХАЛЬСЬКИЙ Т. Д. Засоби формування професійної компетентності вчителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін	129
КАНІБОЛОЦЬКА Л. В. Модель формування риторичної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів	135
МИКИТИШИН А. А. Структурні компоненти професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх програмістів.....	142

ЗА РУБЕЖЕМ.....	148
<i>ІВАНОВА С. В. Європейський досвід створення ефективного контролю та оцінки якості вищої освіти в Україні</i>	<i>148</i>
<i>АНДРІЙЧУК Н. М. Моделі спеціальної та інклюзивної освіти у сучасних американських та британських дослідженнях.....</i>	<i>155</i>
<i>ІСТОМІНА К. Ю. Роль громадських організацій у підготовці фахівців-міжнародників у Канаді</i>	<i>161</i>
<i>БОРОДІЄНКО О. В. Розвиток професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку: аналіз зарубіжного досвіду.....</i>	<i>168</i>
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	175
<i>РОМЕНСЬКА Т. Г. Особливості формування соціально-побутових навичок у дошкільників з типовим розвитком та з дитячим церебральним паралічем.....</i>	<i>175</i>
<i>ЧЕРКАШИН О. В. Навчання молодших школярів пожежній безпеці: сучасний стан проблеми</i>	<i>182</i>
<i>ТИМОШУК С. В., ЯРЕМКО З. М., ПИСАРЕВСЬКА С. В. Мотивація у навчально-пізнавальній діяльності студентів: результати діагностичного дослідження</i>	<i>189</i>
<i>ШУЛЬГА А. В. Компоненти підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками молодших школярів із неповних сімей</i>	<i>196</i>
<i>СЕНЬОВСЬКА Н. Л. Художній фільм як засіб навчання студентів-педагогів під часу вивчення курсу «Педагогіка».....</i>	<i>201</i>
<i>СЮЕФЕЙ ХЕ Проблема вдосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії.....</i>	<i>207</i>
<i>ШУРИН О. І. Професійно-педагогічна підготовка вчителя технологій у контексті євроінтеграційних процесів.....</i>	<i>213</i>
ЗМІСТ	221

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY.....	6
<i>ZUZIAK T. Teacher training in church schools of Podillia (end of XIX – beg. of XX centuries).....</i>	<i>6</i>
<i>DEREKA T. Peculiarities of development of acmeological environment in educational institution.....</i>	<i>14</i>
<i>NAUMCHUK V. Development of gaming phenomenon in the era of New age and Enlightenment as a pedagogical problem.....</i>	<i>19</i>
<i>SHEVCHUK O. The architecture of multi-component distributed hybrid expert training system</i>	<i>26</i>
<i>KARBOWNICZEK J. Paradigmatic transformation in early education – from behavioural to emancipatory discourse</i>	<i>33</i>
LINGUODIDACTICS	41
<i>HAMZA A. The development of word-to-text competence of junior school children by means of syntax-related exercises at the lessons of Ukrainian</i>	<i>41</i>
<i>LENYUK N. The improving of the content of professionally oriented learning the German language of the students, who are not linguists</i>	<i>46</i>
<i>VOLIK V. The development of the strategy competence of students in reading ESP texts</i>	<i>50</i>
<i>TSYMBROVSKA KH. The evaluation of English professionally-oriented competence in speaking of prospective pediatricians</i>	<i>57</i>
<i>VYSPINSKA N. Teaching future musicians professionally directed lexical competence.....</i>	<i>63</i>
PROFESSIONAL EDUCATION	68
<i>PAPUSHINA V. The major stages of the formation of students` aesthetical culture.....</i>	<i>68</i>
<i>UISIMBAEVA N. The organization of personal self-perfection of future teachers in the system of extracurricular work</i>	<i>76</i>
<i>VOITOVSKA O. Features of professional development of physical training teachers in the conditions of post-graduate education.....</i>	<i>81</i>
<i>HORBACH V. The types of independent work of students of economic specialties in the study of mathematical disciplines</i>	<i>87</i>
<i>YARKHO T. The diagnostic component of fundamentalization of the basic mathematical preparation of the future specialists of a technical profile at higher educational establishments.....</i>	<i>94</i>
<i>KHOMYAK L. Conditions and problems of formation of professionally significant qualities in the process of professional training of future managers of foreign economic activity.....</i>	<i>101</i>
<i>PRIMA A. The modern view of the formation of readiness of the future fitness trainers to professional work.....</i>	<i>108</i>
COMPETENCY-BASED APPROACH IN SECONDARY AND PROFESSIONAL EDUCATION	116
<i>MATIASH N. Subject biological competence: its manifestation in the results of general education training for secondary school pupils.....</i>	<i>116</i>
<i>RIABOVAL L. Legal awareness of youngsters as subject of pedagogical research</i>	<i>121</i>
<i>PUKHALSKY T. The means of formation of music teacher professional competence in the process of learning of conducting and choral disciplines</i>	<i>129</i>
<i>KANIBOLOTSKA L. Model of the rhetorical competence formation of future university teachers</i>	<i>135</i>
<i>MYKYTYSHYN A. Structural components of the professional foreign language communicative competence of the future software engineers</i>	<i>142</i>
FOREIGN EXPERIENCE	148
<i>IVANOVA S. European experience of creation of the effective control system and assessment of the quality of higher education in Ukraine</i>	<i>148</i>
<i>ANDRIICHUK N. Special and inclusive models of education in modern American and British researches</i>	<i>155</i>
<i>ISTOMINA K. The role of public institutions in training of international relations specialists in Canada</i>	<i>161</i>

<i>BORODIYENKO O. Professional development of the heads of departments in communication companies: analysis of foreign experience</i>	168
THE PROBLEM UNDER DISCUSSION.....	175
<i>ROMENSKA T. The peculiarities of social and living skills formation of preschoolers with typical development and children's cerebral palsy</i>	175
<i>CHERKASHYN O. The fire safety training of the primary school children: modern state of the problem</i>	182
<i>TYMOSHUK S., YAREMKO Z., PYSAREVSKA S. Motivation in educational and cognitive activity of students: results of the diagnostic testing</i>	189
<i>SHULGA A. Components of future teachers training to work with parents of younger schoolchildren from incomplete families</i>	196
<i>SENOVSKA N. Feature film as a teaching tool for students-pedagogues in the study of «Pedagogy» course</i>	201
<i>SIUEFEJ KHE The problem of improving musical training of a future teacher of choreography</i>	207
<i>SHURYN O. Professional and pedagogical training of teachers in the context of European integration processes</i>	213
CONTENTS.....	223



Здано до складання 02.09.2016. Підписано до друку 27.09.2016. Формат 60 x 84/8. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 26,38. Обліково-видавничих аркушів — 27,57.

Замовлення № 99. Тираж 300 прим. Безкоштовно.

Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Commissioned in in preparation 02.09.2016. Signed in print 27.09.2016. Format 60 x 84/8. Printing paper.
Order No. 83. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027