

інструментів; створювати художній образ вокальними чи інструментальними засобами; здійснювати концертно-виконавську діяльність; орієнтуватись у потоці музичної інформації тощо;

- хореографічного: відтворювати танцювальну техніку народної, класичної чи сучасної хореографії; виконувати українські народні танці і танці, створені провідними балетмейстерами України й світу; створювати художній образ; здійснювати концертну діяльність; орієнтуватися в потоці хореографічної інформації тощо;

- образотворчого: творити в царині живопису, графіки, скульптури, декоративно-ужиткового мистецтва; володіти класичними й модерними техніками образотворчого мистецтва; використовувати орнаментальні мотиви українського народу; оздоблювати вироби образотворчого мистецтва тощо;

- літературного й театрального: здійснювати літературознавчий та мовний аналіз художніх творів; писати власні літературні твори; використовувати мовні фігури для створення художнього образу; послуговуватися мімікою й жестами для підсилення емоційного впливу; застосовувати грим (маски), костюми, декорації; володіти елементами музичного, хореографічного мистецтва; користуватися складовими сценічної культури тощо;

- досвіді творчої діяльності:

- емоційно-вольове ставлення до колег, наставників, слухачів і глядачів, що виявляється в почуттях обов'язку й відповідальності, здатності переборювати внутрішні й зовнішні перешкоди на шляху до досягнення мети, наполегливості, терплячості, ініціативності, організованості, психологічній стійкості, адаптивності, самокритичності, динамічності, урівноваженості, педагогічному тактові, надійності, оптимізму, рішучості, творчому підході до вирішення проблем;

- інші особистісні й професійні якості, зокрема: високий і достатній рівень духовної культури (повага до ближнього, душевність, доброзичливість, чуйність, милосердя, людяність, уміння співпереживати, емпатія); уміння слухати й чути інших, спостерігати й інтерпретувати вербальну й невербальну поведінку, активізувати поведінку інших, забезпечувати міждисциплінарні зв'язки, інтерпретувати і виявляти соціальні потреби; висока культура мовлення; здатність володіти мімікою, пантомімікою й жестами, стежити за зовнішнім виглядом тощо.

Високоякісна організація неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах педагогічного ВНЗ є важливим підґрунтям для вирішення однієї з пріоритетних проблем педагогічної підготовки педагога фахівця – професійного становлення майбутнього вчителя відповідно до сучасних вимог розвитку українського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борев Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.
2. Зязюн І. А. Мистецтво / І. А. Зязюн // Енциклопедія освіти; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 501–504.
3. Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Сулаєва. – К., 2014. – 591 с.
4. Сулаєва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти: монографія / Н. В. Сулаєва. – Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. – 408 с.

УДК 378.147:372.881.1

Є. О. СПІВАКОВСЬКА

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПОЛІСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІСУБ'ЄКТНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Визначено сутність компетентності полісуб'єктної взаємодії, вказано основні методологічні орієнтири її формування. Обґрунтовано, що ця компетентність забезпечує сформованість на

належному рівні готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі. Виокремлено й охарактеризовано компоненти досліджуваної компетентності: інформаційну, когнітивну, рефлексивну, методичну, суб'єктну компетентності, компетентність діалогової взаємодії, компетентність саморозвитку в полісуб'єктному навчальному середовищі.

Ключові слова: компетентність, полісуб'єктне навчальне середовище, діалогова взаємодія, полісуб'єктна взаємодія, вчитель-гуманітарій.

Е. А. СПИВАКОВСКАЯ

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ГУМАНИТАРИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ

Определена сущность компетентности полисубъектного взаимодействия, указаны основные методологические ориентиры ее формирования. Обосновано, что именно эта компетентность обеспечивает формирование на соответствующем уровне готовности будущего учителя-гуманитария к профессиональной деятельности в полисубъектной учебной среде. Выделены и охарактеризованы компоненты исследуемой компетентности: информационная, когнитивная, рефлексивная, методическая, субъектная компетентности, компетентность диалогового взаимодействия, компетентность саморазвития в полисубъектной учебной среде.

Ключевые слова: компетентность, полисубъектная учебная среда, диалоговое взаимодействие, полисубъектное взаимодействие, учитель-гуманитарий.

YE. O. SPIVAKOWSKA

THE COMPETENCE OF MULTISUBJECT INTERACTION AS THE MAIN PRECONDITION IN THE FORMATION OF FUTURE HUMANITIES TEACHER READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN POLYSUBJECT EDUCATIONAL SURROUNDING

The essence of the phenomenon of multisubject interaction competence has been characterized and the main methodological perspectives of its formation have been defined. It has been substantiated that the mentioned competence makes it possible to form at a decent level the readiness of a future Humanities teacher for professional activity in multisubject educational surrounding. The components of the researched competence (information, cognitive, reflexive, methodical, subjective competences, the competence of dialogue interaction, the competence of self-development in multisubject educational surrounding) have been defined and characterized.

Keywords: competence, multisubject educational surrounding, dialogue interaction, multisubject interaction, Humanities teacher.

Істотні зміни, які відбуваються за останні десятиліття в усіх країнах світу, значною мірою пов'язані з інноваційними процесами. Це визначає поступ світової економіки і, відповідно, зумовлює нові вимоги до розвитку всіх суспільних структур. Такий процес відображений передусім у концепції «економіки знань» [12, с. 28]. Термін уведений в науковий обіг Ф. Махлупом ще у 1962 р. і був вжитий для характеристики одного з економічних секторів. Однак пізніше поняття «економіки знань» здобуло широке використання та означає сучасне розуміння нового типу економіки, в якій провідна роль належить знанням, а їх «виробництво» гарантує надійний та успішний розвиток. Відповідно ключовим стратегічним ресурсом стає людина, котра володіє інноваційними знаннями, перетворюючись в інтелектуальний капітал, фахівця з високим рівнем розвитку професійної компетентності.

У зв'язку з цим очевидними видаються зміни в системі вищої педагогічної освіти, позаяк соціокультурне та економічне середовище нового типу визначає розширення фахових можливостей педагога, водночас ускладнюючи вимоги до його готовності здійснювати професійну діяльність. Виникає необхідність по-новому сприймати педагогом сутність своєї

предметної професійної діяльності, вміння вирішувати проблеми і завдання, що виходять далеко за її межі. За таких обставин він перебуває серед інших, значно складніших умов соціально-професійної взаємодії, яку маємо повне право назвати полісуб'єктною.

Мету статті вбачаємо в обґрунтуванні сутності компетентності полісуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя-гуманітарія, специфіки її формування у процесі його професійної підготовки.

У контексті підходу конструктивізму [6, с. 27–28], який визначаємо ключовим у вирішенні проблеми дослідження, розуміння компетентності передається через життєвий успіх особистості. Знання, уміння і навички є важливими в успішній життєдіяльності, однак вагомніше значення має реальний особистісний досвід, бо «справжні знання – це індивідуальні знання, що з'являються і формуються у результаті досвіду своєї особистісної діяльності» [6, с. 27]. Звідси завдання освітнього процесу – навчити особистість формувати власну, індивідуальну компетентність.

Важливим аспектом компетентності вважаємо також особистісне ставлення до предмета діяльності, в якій індивід прагне сформувати цю компетентність [11, с. 59].

Дослідження компетентності взаємодії педагога в полісуб'єктному навчальному середовищі (ПНС) не видається можливим без урахування системного підходу, що передбачає визначення специфіки професійної компетентності педагога загалом, сутності середовища, в якому здійснюватиметься діяльність, а також структури останньої.

Стосовно зазначених вище аспектів вважаємо за доцільне конкретизувати складові професійної компетентності педагога, зумовлені загальнопедагогічними особливостями освітньої діяльності. У цьому аспекті звернемося до наукових результатів Д. Власова [4, с. 87], який у структурі професійної компетентності педагога визначає чотири сфери (мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діяльнісну, рефлексивну), та Л. Морської [6, с. 43], котра доповнює цю структуру інформаційною сферою.

Деякі науковці, які займаються вивченням сутності полісуб'єктної взаємодії, відзначають певні аспекти, необхідні для успішної діяльності у ПНС. В. Сластьонін і Л. Подимова, зокрема, наголошують [8] на вміннях співробітництва, працювати в команді/групі, якостях особистості (відкритість до нового, діалоговість, поліосвіченість, здатність самому створювати інновації (вміння інноваційної діяльності) тощо). Т. Ушева наголошує на постійному самовдосконаленні, самонавчанні, професійній мобільності, здатності до критичного мислення і розумного (виваженого) ризику, креативності, вмінні працювати самостійно, володінні іноземними мовами, рефлексії [10].

Для з'ясування механізмів сформованості компетентності полісуб'єктної взаємодії вчителя проаналізуємо специфіку інших учасників цієї взаємодії.

Учень – суб'єкт навчальної взаємодії в ПНС. Педагогів завжди цікавило питання, як можна ефективно активізувати навчальну діяльність учнів, які необхідно створити умови для максимального прояву ними своєї активності. Динамізм змін в сучасному суспільстві ще більше загострив окреслену проблему, бо для внутрішньої узгодженості з дійсністю особистості потрібно вміння не лише адаптуватися до нових умов, а й змінити цю дійсність, водночас розвиватися за таких змін.

У працях О. Асмолова й А. Єрофєєвої простежуємо два ракурси, через призму яких з'ясовується сутність суб'єктної активності: активність як намір та активність як властивість суб'єкта (суб'єктна активність) [1, с. 415; 5, с. 41]. Розуміючи активність особистості як соціально-зумовлену властивість, ми поділяємо думку О. Асмолова про те, що найважливішим проявом суб'єктної активності є усвідомлення сконструйованого у свідомості можливого і потрібного майбутнього [1, с. 416].

З точки зору діяльнісного підходу до визначення сутності навчання, пізнання світу безпосередньо залежить від багатьох цінностей, цілей, потреб, емоцій, попереднього досвіду, які в соціумі визначають вибірковість і певну спрямованість суб'єкта діяльності (в нашому випадку – навчальної). Отже, формування активності відбувається під впливом певних умов, не може і не повинно ігнорувати життєвий (в т. ч. навчальний) досвід цього суб'єкта (в нашому розумінні – попередньо сформовані навчальні стратегії), а також передбачає врахування особливостей тієї навчальної інформації, яка стане «будівельним» матеріалом для

конструювання особистісно значущого знання (відповідно до концепції конструктивізму), що і є інструментом пізнання. Формування суб'єктної активності учня як учасника взаємодії в ПНС є циклічним процесом (рис. 1).

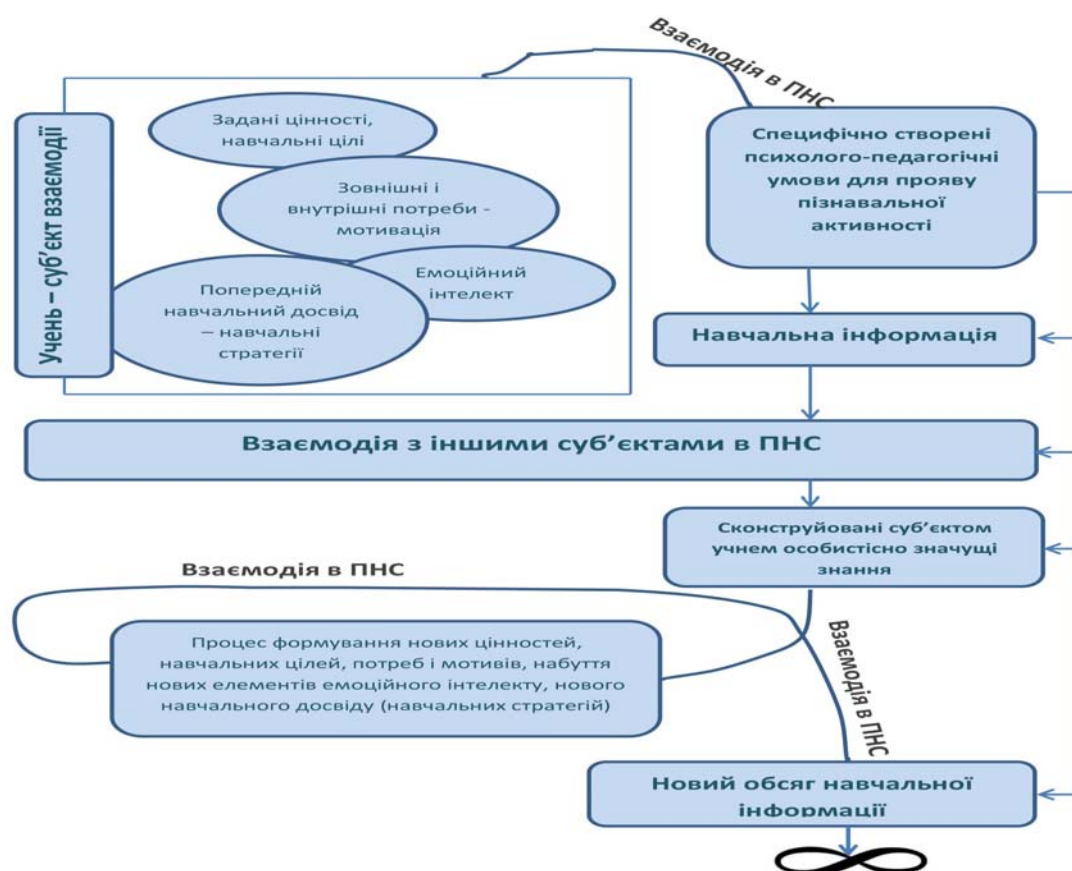


Рис. 1. Процес формування суб'єктної активності учасника взаємодії в ПНС.

Учень як суб'єкт з усвідомленою метою, цілями навчальної діяльності, відповідною мотивацією, емоційним інтелектом, володіючи певним попереднім навчальним досвідом (навчальними стратегіями), потрапляє через полісуб'єктну взаємодію з іншими суб'єктами у спеціально створені педагогічні умови в ПНС, що спонукають його до взаємодії з певною порцією навчальної інформації, яку він завдяки своїй пізнавальній активності перетворює (конструює) у власні особистісно значущі знання (присвоює їх), котрі під впливом постійної взаємодії в ПНС змінюють його колишні цілі, цінності, мотиви, емоції, досвід в абсолютно нові елементи цілісно-мотиваційної та особистісно-діяльнісної сфери, які знову змушують учня як суб'єкта через взаємодію з іншими суб'єктами в ПНС взаємодіяти з іншою порцією інформації. Важливим показником прояву активності у взаємодії є ставлення людини до власних цінностей: наскільки вона їх рефлексує, свідомо оцінює [7, с. 105]. Саме рефлексивно-емпатійний розвиток людини забезпечує позицію децентралізації у стосунках з іншими суб'єктами взаємодії, виявляє суб'єктність її активності. Тож важливим аспектом у цих педагогічних умовах є забезпечення механізмів суб'єктної рефлексії.

Таким чином, головним завданням забезпечення успішності формування суб'єктної активності учня полягає у створенні таких педагогічних умов, які спонукатимуть його до навчальної взаємодії в ПНС. Ці умови повинен створити вчитель як суб'єкт навчальної діяльності в ПНС.

Вчитель-гуманітарій – суб'єкт навчальної взаємодії в ПНС. Специфіка суб'єктності педагога полягає в тому, що він є одночасно суб'єктом власної діяльності, а також сприяє формуванню суб'єктності учнів як суб'єктів своєї діяльності (навчальної), тобто він є одночасно носієм суб'єктності в собі і творцем суб'єктності в інших.

З метою розвитку суб'єктності суб'єктів-учнів А. Єрофєєва пропонує використання інтерактивних і активних методів навчання (дискусії, ділові, рольові ігри, метод проектів, метод аналізу ситуації) [5, с. 48]. Й. Бугенталь [13, с. 173] та К. Роджерс [17, с. 8] виражають ідею здійснення соціально-психологічного впливу у формі тренінгу, який створює сприятливий психологічний клімат на заняттях, підвищує мотивацію студентів, сприяє формуванню в них відповідних поведінкових установок тощо.

Іншим важливим чинником розвитку педагогом суб'єктності учнів є використання діалогових форм взаємодії між учнями-суб'єктами та груповим мережовим суб'єктом, опосередкованим через використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [5, с. 49].

Суб'єктність вчителя-гуманітарія як суб'єкта навчальної взаємодії в ПНС складається з трьох блоків: 1) суб'єктність стосовно себе як суб'єкта навчальної взаємодії в ПНС; 2) розвиток суб'єктності учнів як суб'єктів навчальної взаємодії в ПНС; 3) формування суб'єктності ІКТ–опосередкованого суб'єкта як учасника взаємодії в ПНС. Перший блок можливо реалізувати через формування готовності вчителя-гуманітарія до здійснення професійної діяльності в ПНС, тоді як два інші – шляхом створення відповідних педагогічних умов навчальної взаємодії у процесі підготовки майбутнього учителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС, які дадуть змогу опинитися в ролі учня–суб'єкта і зрозуміти сутність суб'єктивації (становлення суб'єктності) учасника навчальної взаємодії.

ІКТ – опосередкований колективний мережовий суб'єкт як учасник навчальної взаємодії в ПНС. Становлення і розвиток мережевого суб'єкта можна пояснити через підвищення рівня суб'єктності певної групи людей, які взаємодіють в інтернеті. При цьому специфіку їхньої спільної діяльності визначають мережеві технології, тобто ті мережеві засоби, які дають змогу «ввійти» в інтернет, стати учасником певного мережевого ресурсу, здійснювати у взаємодії з іншими свою мережеву діяльність.

Аналіз еволюції діяльності інтернет-спільнот свідчить про суттєвий поступ в їх розвитку. Під час використання першого покоління інтрнет-платформ для мережових спільнот взаємодія між їх членами здійснювалася на основі форумів, чатів, списків розсилки, сайтів зі зворотнім зв'язком у вигляді гостьових книг. Соціальні сервіси другого покоління Web 2.0 переорієнтувалися більше не на отримання інформації, а на її публікацію та спільне опрацювання користувачами мереж [16]. Проте разом з їх появою виникла так звана «теорія навчання в цифровій ері», або теорія колективізму [14; 19; 20]. Відповідно до тверджень її засновників навчання відбувається у невизначеному, непостійному середовищі, тому проконтролювати його особою (педагогом) неможливо; навпаки, воно може підтримуватися ззовні і підтримується завдяки поєднанню інформаційних джерел (інформаційних вузлів), які просувають на вищий рівень мисленнєвої діяльності. Ці вузли формуються мережею: ними можуть бути люди, організації, бібліотеки, веб-сайти, книги, журнали, бази даних, інші джерела інформації. Власне навчання полягає у створенні цієї мережі вузлів, які щоразу долучаються до мережі зовнішніх вузлів [3].

К. Бугайчук, вивчаючи теорію конективізму, яка регулює взаємодію учасників мережевого навчання, називає провідні положення, які регламентують навчальний процес:

- навчання і здобуття знань зумовлюють використання різних підходів для вибору найбільш оптимального для кожного суб'єкта навчання;
- існування знання можливе поза людиною, тому технології можуть допомагати в навчанні, бо знання розташовані в мережі;
- навчання і пізнання є постійними процесами, а не станами;
- успіх у навчанні залежить від здатності бачити смисли, встановлювати міжпредметні, міжгалузеві зв'язки, зв'язки між концепціями, ідеями, теоріями;
- у навчанні важлива роль належить прийняттю рішень: в мінливих умовах сьогодення важко зробити правильний вибір, оскільки постійно змінюються умови, в яких він здійснюється раніше (у навчанні такого типу учень сам приймає рішення у постановці навчальних цілей щодо вибору навчального змісту, який треба засвоїти тощо);
- своєчасність: точність, постійна оновлюваність інформації (знань) [3].

Відповідно до ключових концепцій функціонування мережових спільнот як суб'єктів навчальної взаємодії – конструктивізму, конективізму – інформаційні ресурси (знання)

створюються учасниками цих спільнот завдяки використанню потенціалу «мудрості натовпу» (crowd-sourcing), тобто колективного конструювання знання. У цьому аспекті здійснюється дослідження найефективніших технологій такого конструювання: особливу увагу приділяють використанню теорії ігор і стратегій поведінки учасників, причому систему електронної участі в діяльності мережевої спільноти називають цифровою екосистемою [18, с. 384], що має забезпечити побудову такої мережевої спільноти, яка б підтримувала активну участь її користувачів у розвитку спільноти, а не тільки її використання [15, с. 36–37].

Іншим цікавим вектором створення мережевих спільнот є спільне редагування електронних ресурсів (документів). Документи, що якісно покращуються у ході спільного редагування, мають безпосереднє вагоме значення для учасників цього редагування і слугують як правила і програма для наступної діяльності, в результаті чого створюється відповідна платформа, що переростає в мережеву спільноту. Відповідно навчання відбувається у таких спільнотах, як навчальна практика участі в житті спільноти у процесі спілкування між її учасниками, причому не лише через вербальні засоби (слова, текст), а й за допомогою зображення, звуку, тобто мультимедіа, що формує велику різноманітність взаємопов'язаних ресурсів, які створюються як експертами (у нашому випадку – педагогами, методистами), так і всіма членами спільноти (в т. ч. учнями).

Отже, щоб суб'єкт – мережева спільнота – був ефективним учасником навчальної взаємодії в ПНС, його виникнення, розвиток і функціонування повинно регулюватися вищезгаданими положеннями та принципами конструктивізму і конективізму, має використовуватися технологія активного залучення учасників цього колективного суб'єкта до підвищення якості та впливу спільноти в інтернеті та в кожній конкретній навчальній ситуації.

Як учні, так і педагоги можуть бути учасниками мережевих спільнот, однак вони повинні вміти користуватися ресурсами Web 2.0. для навчальної взаємодії. Крім цього, за допомогою мережевої спільноти можна реалізовувати компетентність саморозвитку. Д. Богданов називає комунікативну, гностичну і самопрезентаційну складові такої компетентності [2, с. 115]. Комунікативна складова реалізується через спілкування та розширення кола професійної комунікації, в ході якої відбувається активне обговорення професійних проблем, забезпечуючи своєрідне самоутвердження педагога як компонента його саморозвитку. Гностичний компонент забезпечується доступом до будь-якої професійно важливої інформації, поданої різними мультимедіа, що підвищує результативність її використання. Участь у мережевій спільноті також дає змогу використовувати відібрану, якісну, апробовану, актуальну інформацію, «оцінену» членами спільноти, що таким способом перетворюється у спільні для усіх її членів знання. Самопрезентаційний компонент саморозвиткової компетентності проявляється у можливості на базі спільної мережевої платформи створити своє професійне «віртуальне Я», апробовуючи власну майстерність, ділитися результатами своєї творчості й одразу отримувати експертну оцінку, що, безперечно, забезпечує отримання додаткового професійного досвіду і саморозвиток.

Не кожна мережева професійна педагогічна спільнота сприяє саморозвитку, а лише якісна. Серед критеріїв визначення якості й ефективної діяльності таких спільнот на основі аналізу наукових публікацій [9; 14; 15; 16; 17] вказуємо найголовніші: 1) кількість активних учасників; 2) тривалість діяльності (життєвий цикл); 3) динамізм спільноти (зростання кількості активних учасників; кількість обговорюваних тем, їх змінюваність; кількість учасників у дискусійних групах); 4) аксіологічна спрямованість (концепція, мета, завдання, цінності, передбачуваний результат діяльності); 5) емоційно-естетичне оформлення; 6) спрямованість на розвиток, розширення сфери співробітництва; 7) різновидність діяльності (інформаційна; методична; експертно-аналітична; консультативна; навчальна); 8) методична спрямованість взаємодії (публікація методичних розробок; взаємодія учасників з метою розробки освітніх ресурсів; структурованість бази даних знань спільноти); 9) суспільна експертиза; 10) можливість для професійної адаптації педагогів; 11) інформаційно-комунікативна діяльність (форуми; конференції, семінари; інформування про діяльність спільноти; інформування про зовнішні події в межах тематики діяльності спільноти; інформаційне консультування).

Беручи до уваги розуміння сутності компетентності, специфіки і структури професійної діяльності педагога в ПНС, структури його готовності до професійної взаємодії в ПНС, моделі суб'єкта взаємодії в ПНС, а також специфіки навчальної діяльності суб'єкта-вчителя, положень провідних наукових концепцій полісуб'єктної взаємодії, вважаємо компетентність полісуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя-гуманітарія складним особистісно, діяльнісно, професійно зумовленим феноменом, що складається з комплексу взаємопов'язаних, взаємозалежних компонентів. Структурну модель цього феномена зображено на рис. 2. Пунктирне обрамлення моделі означає постійний розвиток компетентності, відсутність її меж, взаємне проникнення в інші компоненти загальної професійної компетентності сучасного педагога.

Обґрунтуванню сутності побудови педагогічної системи формування визначених компонентів досліджуваної компетентності буде присвячено наші наступні публікації.



Рис. 2. Структура компетентності полісуб'єктної взаємодії майбутнього вчителя-гуманітарія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание человека. – 3-е изд. / А. Г. Асмолов – М.: Смысл; Академия, 2007. – 528 с.
2. Богданов Д. В. Социальные функции Интернета / Д. В. Богданов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2011. – № 1(21). – С. 114–120.
3. Бугайчук К. Л. Роль соціальних сервісів Web 2.0. у формуванні персонального навчального середовища / К. Л. Бугайчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – № 4. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2011_4_9.pdf
4. Власов Д. А. Проектирование развития современной профессиональной компетентности будущего учителя математики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д. А. Власов. – М., 2001. – 200 с.
5. Ерофеева А. В. Педагогический диалог в процессе изучения иностранного языка в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Ерофеева. – Нижний Новгород, 2014. – 143 с.
6. Морська Л. І. Дидактична система підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: монографія / Л. І. Морська. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 243 с.
7. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л. А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
8. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М: ИПЧ «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с.

9. Соловяненко Д. В. Ключевые принципы Веб 2.0. / Д. В. Соловяненко // Культура народов Причерноморья. – 2007. – № 100. – Т. 2. – С.147–151. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/6913/22-Solovyanenko.pdf?sequence=1>
10. Ушева Т. Р. Рефлексия как ключевая компетенция будущего педагога / Т. Р. Ушева // Сборник статей по материалам XLIV междунар. научно-практ. конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии». – Новосибирск: СибАК, 2014. – № 9(14). – С. 65–72.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
12. Шляйхер А. Экономика знаний: почему образование – ключ к успеху Европы / А. Шляйхер // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 28–44.
13. Bugental Y. R. Tannenbaum R. Sensitivity training and being motivation. – Los Angeles, 1963. – 286 p.; Levine N. Group training with students in higher education / Y. R. T. Bugental, R. Tannenbaum // Group training for individual and organizational development / C. L. Cooper (ed.). – Basel: S. Karger, 1972. – P. 171–205.
14. Downes S. Connectivism and Connective Knowledge / S. Dewnes. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.downes.ca/post/54540>
15. Hagen P., Robertson T. Social technologies: challenges and opportunities for participation / P. Hagen, T. Robertson // Proceedings of the 11th Biennial Participatory Design Conference. – New York, NY: ACM, 2010. – P. 31–40.
16. O'Reilly T. What is Web 2.0.: Design patterns and business models for the next generation of software / T. O'Reilly. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>
17. Rogers C. Toward a More Human Science of the Person / C. Rogers // Journal of Humanistic Psychology. – 1985. – № 25 (4). – P. 7–24.
18. Saad-Sulonen J. E-participation as an information ecology: a micro-scale examination of two cases in Helsinki / J. Saad-Sulonen // Proceedings of the 22nd Conference of the Computer-Human Interaction. – New York, NY: ACM, 2010. – P. 384–387.
19. Siemens G. Knowing knowledge / G. Siemens. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elearnspace.org/knowningknowledge_LowRes.pdf
20. Sieroń R. B. Wychowanie chrześcijańskie optymalnym modelem wychowania / R. B. Sieroń // Pedagogia na dziś: praca zbiorowa pod redakcją ks. dr. hab. Jana Zimnego. Stalowa Wola – Rużomberok, 2007. – S. 137–165.

УДК 811.111(07)+378.147

I. З. СЕМЕРЯК

ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ ТА КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ

Проаналізовано особливості пам'яті і концентрації уваги в процесі формування іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій майбутніх програмістів. З'ясовано специфіку функціонування і роль короткотривалої, сенсорної, оперативної, довготривалої, семантичної пам'яті у зазначеному процесі. Виявлено умови успішного запам'ятовування студентами навчального матеріалу. За результатами проведеного експериментального дослідження доведено, що за умови застосування активних методів навчання високий рівень концентрації уваги дає можливість майбутнім програмістам активізувати довготривалу пам'ять і відобразити у ній потрібний навчальний матеріал. Обґрунтовано вплив концентрації уваги студентів на ефективність формування в них іншомовних професійно орієнтованих комунікативних стратегій. Здійснено аналіз механізмів концентрації уваги майбутніх програмістів на навчальному завданні.

Ключові слова: професійно орієнтовані комунікативні стратегії, майбутні програмісти, особливості формування комунікативних стратегій.