

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2014. – № 1. – 241с.

*Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
Свідоцтво про реєстрацію КВ №15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.09.*

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 25 лютого 2014 року (протокол № 6)

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

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

Бердн Меср — доктор, професор (Німеччина)

Богуслав П'єструлевич — 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: Світлана Григорчук

ББК 74
Н 34

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.091

Н. М. ПЕТРОВА

РЕАЛІЗАЦІЯ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ

Проаналізовано феномен інновацій в освітній галузі. Обґрунтовано, що для системи професійної підготовки фахівців освітньої галузі інновація є водночас умовою, принципом, засобом, методом, формою та метою педагогічної діяльності. Здійснено екстраполяцію поняття «синергетика» у педагогічну реальність, що сприяло виявленню традицій та інновацій як взаємодоповнюючих складових освітнього процесу. З'ясовано, що реалізація синергетичного підходу в контексті інноваційних процесів в освіті сприяє забезпеченню цілісності, системності та ефективності педагогічної діяльності.

Ключові слова: інноваційність, інновації в освіті, синергетика, синергетичний підхід.

Н. Н. ПЕТРОВА

РЕАЛИЗАЦИЯ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Проанализирован феномен инноваций в образовательной сфере. Обосновано, что для системы профессиональной подготовки специалистов сферы образования инновация является одновременно условием, принципом, средством, методом, формой и целью педагогической деятельности. Осуществлено экстраполяцию понятия «синергетика» в педагогическую реальность, что способствовало выявлению традиций и инноваций как взаимодополняющих составляющих образовательного процесса. Выяснено, что реализация синергетического подхода в контексте инновационных процессов в образовании способствует обеспечению целостности, системности и эффективности педагогической действительности.

Ключевые слова: инновационность, инновации в образовании, синергетика, синергетический подход.

N. M. PETROVA

REALIZATION OF THE SYNERGETIC APPROACH IN THE CONTEXT OF INNOVATIONS IN EDUCATION

The phenomenon of innovations in the education branch has been analyzed. It has been proved that for the system of specialists' professional training in the education branch the innovation is simultaneously a condition, fundamental, means, form and aim of the pedagogical activity. The extrapolation of the concept "synergy" to the pedagogical reality has been carried out. This contributed to discovering traditions and innovations as complementary components of the educational process. It has been found out, that the realization of the synergetic approach in the context of innovation processes in education contributes to the integrity, systematicity and effectiveness of the pedagogical reality.

Keywords: innovativeness, innovations in education, synergetic, synergetic approach.

Можливістю, способом та умовою виходу на рівень нової освітньої парадигми є інноваційність. На думку В.Кременя, основною ознакою прогресу соціуму є постійне оновлення, що здійснюється за допомогою властивої людському інтелекту здатності осмислювати дійсність, трансформувати діяльність та вносити елемент новизни, а «наукова інновація з її гносеологічними та соціальними властивостями є фактором, що відображає

самодостатність всієї науки та інтелектуальної діяльності в цілому, моделює її динамізм та модернізаційну орієнтацію» [5, с. 13].

Новизна лише тоді активно інтегрується з освітнім простором, коли зорієнтована на потреби суспільства та особистості, співвідноситься з науковими досягненнями у певних галузях знань та має відповідний технологічний інструментарій, що дає змогу фахівцям освітньої галузі реалізувати нові ідеї у професійній діяльності. Саме інновація є механізмом перебудови всіх освітніх систем, підсистем, моделей, а також здатністю до саморозвитку шляхом інтелектуального вдосконалення, пошуку нових підходів до вирішення проблем, не лише оновлення, а й перетворення нових знань у технології, методології освітнього процесу, що адекватні культурно-суспільним вимогам.

На цьому наголошують дослідники освітніх інновацій: К. Ангеловскі, І. Дичківська, М. Кларін, С. Лазарєв, Б. Мартіросян, Л. Подимова, В. Полонський, С. Поляков, М. Поташник, В. Самохін, В. Сластьонін, В. Слободчиков, А. Хуторський, В. Чернилевський, В. Черноліс та ін.

Вважаємо, що у контексті дослідження проблем інновацій в освіті важливо орієнтуватись на вихідні положення концепції універсальної природи людини, згідно з якою особистість є єдністю та взаємопроникненням хаосу та порядку, принципу активності суб'єкта пізнання, ідей, в яких відображена специфіка ціннісного та цілісного осягнення світу.

Мета статті - з'ясувати можливості реалізації синергетичного підходу щодо інноваційних процесів в освіті.

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що інновації в освіті дослідники трактують як:

- внесення нового, зміна та вдосконалення існуючого стану; іманентна характеристика освіти, що витікає з її основного змісту, сутності та значення [1, с. 37];
- актуальні, значущі новоутворення, здатні до системної самоорганізації, що виникають на основі різноманіття ініціатив та новизни, стають перспективними для еволюції освіти, позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток мультикультурного освітнього простору [7, с. 1];
- кінцевий результат інноваційної діяльності, отриманий у формі нового змісту, методів, форм організації навчально-виховного процесу або вдосконалених технічних засобів навчання, що використовуються у практичній діяльності, або у новому підході до освітніх послуг [10, с. 12];
- процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [4, с. 338].

Інтеграція інноваційної діяльності і освітнього процесу є потужним інструментом для формування уявлень, умінь, навичок сучасного мислення, що базується на цілісному баченні картини світу, в якому всі сфери життєдіяльності стають взаємопов'язаними, взаємобумовленими, взаємоінтегрованими [9, с. 15].

В. Слободчиков наголошує, що інноваційна діяльність передбачає систему взаємопов'язаних видів діяльності, сукупність яких забезпечує появу дійсно інновацій, а саме:

- науково-дослідницька діяльність (відкриття, винаходи);
- проектна діяльність (інноваційні проекти);
- освітня діяльність (спрямована на професійний розвиток у суб'єктів певної практики, на формування знання про те, як вони повинні діяти, щоб інноваційний проект втілити в практику) [12, с. 10].

Інноваційна діяльність передбачає позитивні трансформаційні процеси освітньої системи і спрямована на розвиток педагога як творчої особистості, переключення його з репродуктивної діяльності на самостійний пошук професійних рішень, становлення його як розробника та автора інноваційних методів, методик, технологій. Також інноваційна діяльність педагога пов'язана з процесами самовизначення, становленням професійної позиції, саморозвитком, самореалізацією та самовдосконаленням.

Вважаємо, що у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі інноваційне навчання повинно бути зорієнтоване на:

- створення можливостей займати активну та ініціативну позицію в навчально-пізнавальній діяльності;
- цілеспрямоване формування знань, умінь, компетентностей, завдяки відповідній зміні змісту, методів, форм, технологій навчання;
- свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів та диспозицій;
- відкритість до середовища та професійної новизни;
- творчо-перетворювальне ставлення до навколишнього світу;
- прагнення до самореалізації, втілення у професійній діяльності власних намірів, життєвих цілей;
- суб'єктивацію культурних зразків в особистісно-змістові.

Отже, інноваційність в освітній галузі набуває нової якості та передбачає створення умов співпраці між суб'єктами освітнього процесу як способу підвищення готовності до їх саморозвитку та самовдосконалення, організації педагогічного процесу на принципах цілісності та системності.

Саме на ідеях системності, побудови універсально-цілісної картини світу та наукового знання в ньому, спільних закономірностей розвитку об'єктів усіх рівнів матеріальної та духовної організації, нелінійності (багатоваріантності і незворотності) розвитку, глибинного взаємозв'язку хаосу та порядку (випадковості та необхідності), коеволуції як характеристики розвитку, базується синергетичний підхід.

Наукові основи синергетики досліджували В. Буданов, І. Стенгерс, С. Капіца, С. Курдюмов, О. Князева, Г. Малінецкий, І. Пригожин, Є. Солодова, Г. Хакен та ін.

Термін «синергетика» в перекладі з грецького означає «спільна дія», тобто узгоджена дія всіх елементів системи. Синергетика, як модель самоорганізації, передбачає нові можливості стратегій та стилі мислення, що сприяють виникненню нетрадиційних підходів до вирішення актуальних проблем. Синергетика досліджує виникнення самоорганізації у природних процесах. Найпростіший механізм самоорганізації, що за додаткових умов може переростати у процес саморозвитку, передбачає певну етапність. Так, спочатку об'єкти поводять себе абсолютно незалежно, у їх русі не спостерігається взаємної впорядкованості. Такий первісний стан характеризують поняттям «хаос», «безлад». За певних особливих умов, виникає взаємодія між об'єктами, і вони стають учасниками узгодженого колективного руху. В результаті цього, безлад змінюється порядком, а з хаосу виникає певна стійка структура, тобто встановлюється постійний взаємозв'язок між компонентами, які з автономних об'єктів перетворюються в елементи впорядкованої системи. Цей етап самоорганізації пов'язаний з роботою механізму кумуляції, тобто об'єднання, концентрації елементів у структуру. Також, можливий інший механізм самоорганізації - механізм дисипації, тобто видалення зайвого, надлишкового, в результаті чого здійснюється вихід на відносно стійкі структури-атрактори еволюційного процесу [13].

Предметом дослідження синергетики є не всі складні системи, а лише ті, які здатні до самоорганізації та володіють властивостями, що визначають їх цілісність, при цьому ці властивості не зводяться лише до сукупності властивостей елементів системи.

Будучи міждисциплінарною наукою, синергетика визнає наявність ірраціонального, інтуїтивного знання, і результати, отримані за допомогою точних методів, доповнює «правопівкульними» результатами, які базуються на інтуїції [13, с. 77].

Синергетичний підхід – це насамперед вибір евристичних методів пошуку нових знань, відкриття нових істин, які опираються не на логіку, а на інтуїцію, уяву, творчість. Синергетичне бачення когнітивного світу призводить до розуміння значення правильних, резонансних впливів для прискорення розвитку та вибору найкоротших шляхів до нового знання в індивідуальному творчому пошуку і в пошукових устремліннях колективного розуму [2, с. 11].

Отже, синергетичний підхід передбачає поєднання між абстрактно-логічним та образно-інтуїтивним, раціональним та ірраціональним способами мислення, постулювання хаосу як необхідного творчого елемента самоорганізуючої реальності (хаос та порядок невід'ємні один від одного).

Така інтерпретація синергетичного підходу дає змогу екстраполювати його сутність у педагогічну реальність. Це сприяє виявленню залежностей між набутими та новими знаннями, традиційним та інноваційним у пізнанні педагогічної дійсності. Адже кардинальні зміни традиційних елементів системи, а також їх взаємозв'язків для досягнення нового якісного стану, є метою інноваційних процесів в освіті.

З позиції синергетики освіта - складна система, із взаємопов'язаними та взаємообумовленими складовими, з певним типом самоорганізації та саморегуляції. Також, освіта є відкритою системою, адже створює можливості не лише для сприйняття інноваційних тенденцій ззовні, а й передбачає їх розвиток та закріплення відповідно до можливостей та потреб у новітніх методах, методиках, програмах, формах організації, технологіях, управлінні тощо. Відкритість освіти призводить до появи в ній інновацій, збільшення ступеня внутрішнього різноманіття, а відтак - внутрішніх суперечностей. Суперечність між єдністю і різноманіттям полягає у необхідності підтримувати педагогічні новації і, водночас, зберігати єдність і спільність вимог до результатів освітнього процесу, змісту освіти, представленого освітніми стандартами.

Специфіка синергетичного підходу полягає в тому, що суперечності розуміються не як недоліки, а як внутрішнє джерело змін і розвитку системи освіти. Цей підхід передбачає зміну змісту освіти. Відповідно до методології синергетики зміни в змісті та організації освіти спрямовані на пошук нових способів структурування його системи, оновлених методів викладання, що базуються на самостійній пізнавальній активності студентів, набутті здатності до самостійного опрацювання інших поглядів, самостійної постановки і вирішення проблем, насамперед в колективній роботі, груповій дискусії тощо. Це передбачає виявлення складності та багатоваріантності ситуації, залучення інтегрованого комплексу методів, що реалізують як абстрактно-логічні, так і образно-інтуїтивні пізнавальні здібності особистості. Здатність побачити проблему, обрати адекватний варіант її вирішення вимагає усвідомлення цілісності ситуації, взаємозв'язку і єдності різних її аспектів, спрямованості власного розвитку, варіативності впливу на неї [8].

Теорія самоорганізації - найпродуктивніший конструкт для побудови інновацій, адже розкриває можливості складних систем до створення нових структур, пояснює можливі еволюційні процеси, самозародження з хаосу. Процес становлення і розвитку інновацій з позиції теорії самоорганізації є нелінійним процесом самозародження порядку. Новація, що виникає як відхилення, стає інновацією у процесі свого впровадження. Це становлення пов'язане з самоорганізацією нових структур, які протидіють традиціям. Перевага інновацій над традиціями стає поштовхом до нових, альтернативних параметрів порядку, що регулюють логіку самоорганізації системи. Наслідком цього, за певних умов, є перехід системи на новий рівень, що характеризується новими параметрами порядку. Протиставлення інновацій та традицій трактується як конфлікт, у процесі якого здійснюється відбір та впровадження новацій, яка в цьому контексті є чужорідним для стійких структур системи елементом нестійкості, хаосу, що володіє руйнівним потенціалом. З іншого боку, інновація у процесі становлення і розвитку ініціює процеси самоорганізації в системі та є її іманентним елементом, що забезпечує процеси самооновлення та самоструктурування. Тому у процесі становлення та розвитку інновація «балансує» на межі порядку та хаосу, створення та руйнування. Вона є водночас продуктом цілеспрямованої спланованої діяльності і результатом взаємодії складних структур, які здатні до самоорганізації та спонтанного виникнення [3, с. 33–34].

На взаємозалежності традиційного та інноваційного акцентують увагу В. Сластьонін і Л. Подимова. На їх думку, традиція є стійким, значимим компонентом культури, що передається наступним поколінням за допомогою механізму наступності. Інновація – це створена завдяки творчій діяльності реальність, основний зміст якої знаходиться у певному протиріччі з існуючою традицією. Виникнення будь-якої інновації можливо лише в умовах стійкої традиції. Тому, можна стверджувати, що традиція та інновація перебуває у постійному діалозі [11, с. 29].

Отже, і традиційне, і інноваційне є взаємодоповнюючими складовими освітнього процесу, оскільки їх взаємодія призводить до нового якісного стану системи. Інновація, як імператив і системоутворююча характеристика, є одночасно ціллю, умовою, принципом,

засобом, формою, методом, технологією навчання. Лише за такої багатовимірної реалізації в дидактичній системі інновація створить передумови для розвитку та безперервної підтримки вчителя-новатора як творчої особистості з особливим стилем педагогічної діяльності та мислення. А для побудови дидактичної системи, що поєднує традиційність та інноваційність, важливо знайти поєднання варіативних та інваріантних компонентів, органічний взаємозв'язок яких зможе забезпечити вчителю безперервне науково обгрунтоване та інноваційно зорієнтоване підвищення професійної кваліфікації.

Важливо, щоб освітній процес був побудований на прогнозуванні та розумінні закономірностей розвитку. Будь-який розвиток, в т. ч. інноваційний, є об'єктивним процесом і передбачає перехід системи на новий, досконаліший рівень, що характеризується як кількісними, так і якісними показниками. У результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта, який є результатом зміни складу чи структури (виникнення, трансформації чи зникнення його елементів чи зв'язків) і пов'язаний з переходом кількісних змін у якісні [2, с. 6].

Синергетичний підхід, що утворює ідею самоорганізації, пробудження власних сил та здібностей майбутнього педагога, ініціювання індивідуальних шляхів розвитку, є креативним принципом процесів самотворення. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі в умовах інтеграції різних наук, а також специфіки їх професійної діяльності, генеруються такі види синергії:

- горизонтальна (додаткові освітні програми) і вертикальна (рівні кваліфікації) інтеграції в освітньому просторі на основі зовнішньої інформації сприяє прогнозуванню потреб інноваційних змін і оперативному оновленню змісту варіативної частини освітніх програм підготовки фахівців і структури їх компетенцій, а індивіду – створенню власної стратегії особистісно-професійного розвитку (стратегічна синергія);

- аксіологізація цілей, змісту та результатів інтелектуальної діяльності, формування інтелектуальної культури, включеність у процеси інноваційного розвитку, усвідомлення особистістю приналежності до професійної спільноти мотивує саморозвиток, прагнення до творчої самореалізації і особистісно-професійного самовдосконалення (мотиваційна синергія);

- залучення майбутніх фахівців до творчої діяльності на всіх етапах професійної підготовки, включеність у реальну професійну діяльність в умовах навчального процесу сприяє активному формуванню професійних умінь і навичок (функціональна синергія);

- трансформація компетенцій серед учасників освітнього процесу, коли оволодіння вміннями одних індивідів сприяє засвоєнню іншими способів професійної діяльності та особистісному саморозвитку (операційно-розвивальна синергія);

- об'єднання в команді здібностей різних індивідів у процесі спільного вирішення проблемного завдання створює можливість кожному суб'єкту спостерігати за процесом творчості інших та стимулювати власну інтелектуальну діяльність (командна синергія);

- диверсифікація методів навчання і можливість здійснення наукового пошуку забезпечують можливість майбутньому фахівцю отримати ефективний результат, максимально реалізувати власні інтелектуально-творчі здібності (когнітивно-творча синергія);

- потенційні можливості навчально-практичної діяльності і множинність комунікацій суб'єктів створюють можливості для розвитку рефлексивних механізмів (рефлексивна синергія).

Результатом дії синергій є виникнення синергетичного ефекту, що обумовлює нову якість професійної підготовки фахівців освітньої галузі [6, с. 69-70].

Отже, інновації в освіті є закономірним, динамічним і розвивальним явищем. Їх запровадження сприяє можливості вирішення суперечностей між існуючою системою і потребами в якісно новій освіті. Для системи професійної підготовки фахівців освітньої галузі інновація є умовою, засобом, формою, метою педагогічної діяльності. Лише у такому багатовимірному розумінні інновація створює передумови для перебудови навчального процесу у педагогічному ВНЗ, а реалізація синергетичного підходу в контексті інноваційних процесів в освіті сприяє забезпеченню цілісності, системності, ефективності, альтернативності, активізації та оптимізації педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: кн. для учителя / К. Ангеловски; пер. с македон. В. П. Диденко. - М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Астафьева Н. В. Инновационное развитие университетских комплексов: монография / Н. В. Астафьева. - Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 2008. – 232 с.
3. Басов Н. В. Процессуальная модель становления и развития инновации в социальной системе / Н. В. Басов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена – 2008. - № 74-1. – С. 33-38
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. Кремень В. Г. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кремень В. Феномен інновацій / В. Кремень // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. - К., 2009. - № 4. - С. 11-16.
6. Медведева Л. Д. Синергетический эффект в развивающей среде образовательного пространства подготовке экономистов / Л. Д. Медведева // Инновации в образовании. - 2012. - № 2. - С. 66-71.
7. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып. 1 / ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М.: ИПИ РАО, 1995. – 113 с.
8. Образование: стратегия развития и синергетика [Электронный ресурс] / В. А. Харитоновна, О. В. Санникова, И. В. Меньшиков. - Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Haritonova.htm>.
9. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность: монография / Л. Е. Елизарова, В. Ф. Самохин, Л. А. Холодкова [и др.]; под общ. ред. В. Ф. Самохина. – СПб.: Лион, 2007. - 144 с.
10. Полонский В. М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В. М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. - №2. – С. 4-14.
11. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. - М.: Магистр, 1997. - 224 с.
12. Слободчиков В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования // Инновации в образовании. – 2003. - №2. – С. 4-18.
13. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход: учеб. пособие / Е. А. Солодова ; предисл. Г. Г. Малинецкого. – М. : Книжный дом «Либроком», 2012. – 344 с.

УДК 371.13: 37. 035. 6: 39

Е. Р. ЗАРЕДИНОВА, А. С. МУЄДИНОВА

НАПРЯМИ ТА УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Розглядається проблема полікультурної освіти: сутність, стан і перспективи. Аналізуються погляди вітчизняних і зарубіжних вчених педагогів і психологів на питання полікультурної освіти. Виявлені та обґрунтовані педагогічні умови, що забезпечують успішне вирішення завдань полікультурної освіти та ефективне функціонування її систем у багатонаціональному соціокультурному просторі української спільноти. Визначено основні напрямки реалізації полікультурної освіти в сучасній системі загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: полікультурна освіта, цінності, національні цінності, міжкультурне спілкування, українське суспільство.

Э. Р. ЗАРЕДИНОВА, А. С. МУЕДИНОВА

НАПРАВЛЕНИЯ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассмотрена проблема поликультурного образования: суть, состояние и перспективы. Анализируются взгляды отечественных и зарубежных ученых педагогов и психологов к вопросу поликультурного образования. Выявлены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие успешное решение задач поликультурного образования и эффективное функционирование его систем в многонациональном социокультурном пространстве украинского сообщества. Выделены основные направления реализации поликультурного образования в современной системе общеобразовательных школ.

Ключевые слова: поликультурное образование, ценности, национальные ценности, межкультурное общение, украинское общество.

E. R. ZAREDINOVA, A. S. MUEDINOVA

DIRECTIONS AND CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF MULTICULTURAL EDUCATION AT SECONDARY SCHOOLS

The article reveals the problem of multicultural education, its nature, status and prospects. The opinions of the Ukrainian and foreign educators and psychologists on the issue of multicultural education have been analyzed. The pedagogical conditions, which ensure a successful solution of the tasks of multicultural education and effective functioning of its systems in multinational social and cultural space of the Ukrainian community have been clarified and substantiated. Main directions for the implementation of multicultural education in the modern system of secondary schools have been defined in the paper.

Keywords: multicultural education, values, national values, intercultural communication, the Ukrainian society.

Найважливішою передумовою полікультурної освіти є становлення і розвиток демократичного суспільства. Цей феномен привертає увагу не тільки вузьких фахівців, а й широких верств громадськості, що реагують на питання, котрі стосуються розвитку процесів глобалізації в сучасному світі, міжособистісних, міжгрупових і міжетнічних конфліктів, класових, політичних і релігійних розбіжностей. Значені проблеми спонукали до прагнення створити суспільство, для якого характерне доброзичливе ставлення до інших народів, культур і держав, вдосконалення виховання на основі миру та взаєморозуміння, забезпечення захисту прав і свобод кожної особистості.

Накопичений за останні десятиліття досвід ліквідації міжнародної напруженості і протистояння, стабілізації міжнаціональних відносин призвів до розуміння того, що глобальне вирішення вказаної проблеми перебуває не у військово-політичній, а насамперед культурно-освітній сфері. У відповідь на соціокультурні виклики часу міжнародною спільнотою вироблена нова освітня стратегія – полікультурна освіта, суть якої полягає у підготовці нового покоління до життя й ефективної діяльності в умовах поліетнічного та полікультурного суспільства.

Підготовка молоді до життя в полікультурному соціумі оголошена пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, багатьох представницьких міжнародних форумів, присвячених актуальним проблемам освіти. У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти в ХХІ ст. йдеться про те, щоб навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність. Освіта повинна сприяти усвідомленню людиною своїх коренів і цим – визначенню її місця у світі та формуванню поваги до інших культур [10, с. 3].

У педагогічній теорії і практиці, охоплюючи всі етапи становлення багатонаціонального демократичного суспільства, проблеми полікультурної освіти були висвітлені в роботах видатних вітчизняних і зарубіжних вчених.

Ідеї полікультурності та полікультурної освіти не є продуктом тільки сучасного життя. Витоки розвитку питань існування народів та їх мирного співіснування, виховання в дусі рівності і свободи розглядалися в працях Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці.

В. І. Водовозов, П. Ф. Каптерев, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, П. П. Шацький та інші вітчизняні педагоги звертали увагу на необхідність розвитку національної школи, головними цілями якої є виховання духовно-моральної вільної особистості, досягнення високого рівня підготовки майбутніх вчителів, що дозволяє забезпечити якісну освіту.

Основи полікультурної освіти розроблялися в працях зарубіжних психологів і педагогів З. Фрейда, Е. Берна, Е. Еріксона, Р. Бернса, К. Юнга, У. Глассера. При цьому вчені розглядали актуальні питання наукового обґрунтування теорії та практики полікультурної освіти.

В основу реформування національних освітніх систем покладені: концепція полікультурної освіти (В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, І. А. Зязюн, Г. Д. Дмитрієв, М. Н. Кузімін, З. А. Малькова й ін.); етнопедагогічні основи полікультурної освіти (А. М. Богуш, З. Т. Гасанова, О. Г. Губко, В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, М. І. Стельмахович та ін.);

культурологічна теорія освіти (А. П. Валицька, В. В. Краєвський, В. Г. Кремень); діалог культур як спосіб проектування змісту та організації полікультурної освіти (В. Біблер, О. Шпенглер та ін.). Пізніше проблема «діалогу культур» піднімалася в працях Л. Баткіна, М. Кагана, на рубежі 1980 – 1990-х – у роботах П. Гайденко, В. Біблера.

Мета статті полягає у визначенні факторів, напрямів і умов, що характеризують особливості полікультурної освіти у сучасному українському суспільстві.

Для визначення концептуальних засад і найважливіших напрямків полікультурної освіти необхідно виявити специфіку полікультурного середовища, під яким ми розуміємо конкретний соціальний простір, що характеризується співіснуванням і взаємодією різноманітних і рівноцінних культур та включає в себе як формальні (дитячі садки, школи, технікуми, коледжі, вузи, бібліотеки, музеї тощо), так і неформальні (родина, друзі, сусіди, спільноти та ін.) структури.

Особливості полікультурного середовища України визначаються складними історичними, геополітичними, соціальними процесами. Благодатний клімат, природні умови, вигідні торговельні шляхи здавна робили її бажаним місцем проживання для різних народів. В історії України немає такої епохи, коли її населення було однорідним за національним складом. На території держави утворювалися, досягали свого розквіту і руйнувалися різні державні об'єднання, але незмінним залишався поліетнічний і полікультурний характер їхнього суспільства. Наявність багатьох культур, національних мов, різні звичаї, уклади, традиції, релігії – все це визначає особливості соціального, психологічного, та культурного середовища України.

Полікультурна освіта як відповідь світової спільноти викликам глобалізації світу, як педагогічна стратегія стала оформлятися у другій половині ХХ ст.: саме з цього періоду почався процес утворення сучасних полікультурних спільнот, які сьогодні є однією з основних особливостей соціокультурного розвитку переважної більшості країн світу. За цей період педагогічною наукою накопичено певний досвід вирішення освітніх проблем, пов'язаних із поліетнічністю і полікультурністю сучасного суспільства, розроблено освітні концепції, що відображають сутність полікультурної освіти.

У «Короткому словнику педагогічних понять» полікультурна освіта визначається як: «1) утворення, що включає організацію та утримання педагогічного процесу, в якому представлені дві і більше культур, що відрізняються мовою, етнічними, національними, расовими ознаками; 2) прилучення молодого покоління до етнічної, національної та світової культури, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності та вміння жити в багатонаціональному середовищі» [2, с. 77].

Полікультурну освіту можна розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну позицію особистості, відкриту іншим культурам, національностям, етносам [6]. Її основна мета полягає у формуванні особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, котра володіє розвиненим почуттям розуміння і поваги до інших культур, вмінням жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей і віросповідань і тим самим готовою до творчої діяльності в полікультурному соціумі.

На думку Н. Є. Воробйова та І. С. Бессарабова, полікультурна освіта зводиться до таких ознак:

- *дефініція*: полікультурна освіта – це особливий вид мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності;
- *ідеологія*: освітня реформа, спрямована на перетворення традиційних виховних систем таким чином, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам, можливостям учнів незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності;
- *реалізація*: міждисциплінарний процес, який пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, а не окремі курси, методи і стратегії навчання, взаємовідносини між усіма учасниками навчально-виховного середовища;
- *зміст*: процес прилучення учнів до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну спільноту, озброєння школярів умінням критично аналізувати будь-яку інформацію, щоб уникнути помилкових висновків, а також

формування толерантного ставлення до культурних відмінностей – якостей, необхідних для життя в полікультурному світі [3, с. 42].

Вказані ознаки свідчать, на нашу думку, що полікультурна освіта розглядається з позиції вдосконалення певних цілей і завдань у процесі виховання і навчання особистості дитини міжнаціональним культурам.

О. Джуринський у сфері полікультурної освіти виокремлює три групи цілей. Вони полягають, по-перше, в повазі і збереженні культурного розмаїття, по-друге, у підтримці рівних прав на освіту і виховання, по-третє, у формуванні в душі загальнонаціональних політичних, економічних і духовних цінностей. При цьому толерантність, терпимість повинні співіснувати з розумінням, повагою та активною солідарністю. Потім виділяються взаємодія, взаємозалежність, взаємообмін, засновані на розумінні особливостей різних культур [7, с. 91].

На сучасному етапі усвідомлення полікультурної картини світу, виховання принципів толерантності закладаються системою глобальної освіти, заснованої на постулатах відкритого суспільства. Найголовнішими цінностями глобальної освіти є виховання молодого покоління в душі толерантності, формування культури світосприйняття, усвідомлення того, що прагнення до етнічної ідентичності повинно розглядатися як джерело загального духовного багатства, а не загрози національним цінностям та існуванню окремих народів. І освіта тут є необхідною умовою для надання суспільству можливості просуватися вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості [5, с. 12].

У нашому розумінні, полікультурна освіта формує людину, здатну до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі. Така особистість володіє почуттям розуміння і поваги до інших культур, вміннями жити в спокої і мирі з людьми різних національностей, рас, вірувань.

Мультикультурність суспільства, цінності якого, на нашу думку, визначають особливість полікультурної освіти, дає можливість звернутися до досвіду українських науковців. Так, В. Кузьменко та Л. Гончаренко проаналізували фактори, що обумовлюють розвиток полікультурної освіти:

- формування етнічної та расової свідомості людей;
- міграційні процеси, що підсилюють міжкультурні контакти;
- розширення міжнародного співробітництва, яке вимагає діалогу між націями та їхніми культурами;
- глобалізація світу, котра впливає на картину міжкультурних зв'язків;
- вдосконалення інформаційної сфери та комунікаційних систем, що дають можливість народам тісно спілкуватися, усунути територіальні, мовні, культурні та релігійні бар'єри;
- прагнення окремих осіб і груп мати власну етнічну ідентичність [4, с. 56].

Описані фактори підсилюють полікультурну освіту і сприяють її подальшому розвитку як в українському сучасному суспільстві, так і в світовому.

М. А. Хайруддінов, враховуючи складність і багатоаспектність полікультурної освіти, визначив основні напрямки в розвитку загальноосвітньої школи в полікультурному середовищі.

1. *Виховання національної самосвідомості особистості засобами полікультурного освіти.* Україна на шляху демократичних утворень стрімко пробудила національну самосвідомість своїх жителів. У сучасному світі посилюється взаємозв'язок народів і держав. Одна частина населення здатна відродити національну свідомість, інша змушена йти на відмову від своїх власних цінностей, до яких належать мова, культура, традиції та релігії і, отже, прийняти нові норми та звичаї. З урахуванням цього у процесі глобалізації та інтеграції особистість на основі придбаного досвіду і наявності знань про культуру свого народу прагне з повагою вивчати і пізнавати особливості морально-духовних цінностей іншого етносу.

2. *Виховання культури міжнаціонального спілкування.* Міжнаціональне спілкування як проблема є найдавнішою проблемою всього людства. Її актуальність виявлялася у висуванні нових вимог до виховання в контексті сучасних суспільних подій, розвитку соціально-політичної культури соціуму, проявами міжнаціональних конфліктів. Це спричинило активізацію політики, заснованої на толерантних, демократичних, ненасильницьких міжнародних взаєминах і видаленню негативних факторів, особливо силового тиску.

3. *Виховання інтеркультурної комунікації особистості.* Характерною є взаємодія культур, що відображає національну самосвідомість, рівень розвитку суспільної демократії, етнокультурну компетентність особистості і прагнення людини до міжкультурного порозуміння. Процес активної взаємодії особистості в полікультурному суспільстві передбачає розвиток відкритої культурної системи і міжнаціонального середовища спілкування через взаємодію і тісні контакти різних народних культур, безліч різноманітних культурних цінностей, знання про особливості національних та релігійних традицій, ознайомлення молодого покоління з розвитком особливостей і принципів західно-східних культур [1, с. 32–33].

Спираючись на вказані напрямки, ми можемо стверджувати, що кожній особистості для самореалізації в українському суспільстві важливо володіти знаннями культури свого народу і водночас знайомитися з культурами інших в процесі міжнаціонального спілкування. Така взаємодія сприяє активному розвитку полікультурної освіти в умовах навчально-виховного процесу українського молодого покоління.

Для забезпечення ефективного функціонування системи полікультурної освіти необхідні організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть реалізації її цілей, завдань і змісту. Серед них можна визначити такі:

- дотримання міжнародних і державних правових норм стосовно дітей;
- впровадження технологій освітньої, соціальної та культурної адаптації;
- підвищення рівня професійно-особистісного розвитку вчителя, його педагогічної та методологічної культури;
- використання особистісно орієнтованого та етнопедагогічного підходів у навчанні й вихованні учнів;
- широке залучення громадськості та координації діяльності освітньо-виховних установ [1, с. 34].

Застосування цих умов сприяє успішній роботі вчителя з учнями, спрямованої на досягнення цілей полікультурної освіти.

Україна є унікальною державою за своєю національною палітрою, що свідчить про результат міграційних процесів азіатських і європейських народів протягом 5000 років [8]. Враховуючи це, можна стверджувати, що полікультурна освіта як особливість українського суспільства існує і активно розвивається в різних сферах: політичній, соціальній, культурно-просвітницькій, виховній та ін.

За результатами останнього Всеукраїнського перепису населення, разом з українцями (77,8 % загальної кількості громадян в Україні) постійно проживають 130 національностей і народностей: росіяни, білоруси, молдавани, кримські татари, болгары, угорці, поляки, євреї, вірмени, караїми, німці, греки та інші, які є носіями давніх унікальних культур і традицій [9, с. 183].

Багатонаціональність української держави обумовлює багатомовність її населення. Поряд із українською мовою, населення нашої держави користується у повсякденному житті безліччю інших мов. Найбільш поширені російська, білоруська, молдавська, кримськотатарська, болгарська, угорська, румунська.

Національні меншини в Україні є активними учасниками соціально-культурних і політичних процесів. Діють майже 1500 організацій, що представляють і відстоюють їхні права та інтереси; більше 40 з них мають всеукраїнський статус.

Україна, будучи світською державою, одночасно залишається багатоконфесійною. Сьогоднішня «релігійна мережа України» представлена 55 віросповіданнями, у межах яких діє 33841 релігійна організація. В Україні переважно переважають православні релігійні організації (51,5 %). Більше тисячі зареєстрованих в Україні релігійних організацій представляють етноконфесійні утворення, в які входять представники ісламу, іудаїзму, Закарпатської (угорської), реформаторської церкви, Німецької євангельсько-лютеранської церкви тощо [8, с. 9].

Мета полікультурної освіти конкретизується завданнями, що впливають із неї, які відповідно варіюються залежно від політичної, економічної, соціокультурної специфіки країн і регіонів. На нашу думку, основними завданнями полікультурної освіти є:

- глибоке і всебічне осмислення учнями культури рідного народу як обов'язкова умова залучення до інших культур;

- формування у школярів уявлення про різноманітність культур у світі та в нашій країні, розуміння і внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей людей;
- організація громадянського виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, яка забезпечує об'єднання національних та етнокультурних інтересів особистості;
- виховання представників усіх національностей в дусі взаєморозуміння, довіри та толерантності, готовності до позитивного міжетнічного і міжкультурного діалогу;
- формування та розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур.

Результат аналізу визначення сутності та розкриття особливостей полікультурної освіти дає можливість нам сформулювати його узагальнююче розуміння. Полікультурна освіта – це вид цілеспрямованої соціалізації, що забезпечує засвоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів; формування соціальної, ціннісно-орієнтованої схильності до міжкультурної комунікації, виховання міжетнічної толерантності та культури поведінки і спілкування з представниками різних народів, культур і соціальних груп. Визначення найважливіших факторів, напрямів і організаційно-педагогічних умов забезпечують успішний розвиток полікультурної освіти та ефективне функціонування його систем у сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хайруддинов М. А. Поликультурное образование: состояние и перспективы / М. А. Хайруддинов // Педагогическая жизнь Крыма. – 2006. – № 1–2. – С. 31–35.
2. Пермяков А. А. Краткий словарь педагогических терминов / А. А. Пермяков, В. В. Морозов, Э. Р. Зарединова. – Кривой Рог; Симферополь: Вид. дім, 2010. – 144 с.
3. Воробьев Н. Е. К проблеме поликультурного образования в современном обществе / Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова // Alma mater (Вестник школы). – 2008. – № 6. – С. 38–43.
4. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.
5. Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття // Дидактические материалы интеркультурного образования. – 2003. – № 4–5. – С. 10–16.
6. Васютенкова И. В. Современные проблемы поликультурного образования / И. В. Васютенкова // Образование в эпоху перемен: сборник науч. трудов. Вып. 2 / отв. ред. А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева, С. В. Кривых. – СПб.: ГНУИОВ РАО, 2006. – 143 с.
7. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для вузов / А. Н. Джурицкий. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
8. Моргун В. А. Суспільно-політичні проблеми розбудови громадянського суспільства в незалежній Україні: історичний аспект / В. А. Моргун. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://masters.donntu.edu.ua>
9. Прієшкіна О. В. До питання духовних та національно-культурних аспектів основ конституційного ладу України / О. В. Прієшкіна // Держава і право. – 2009. – № 29. – С. 182–188.
10. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрункова // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 3–10.

УДК 37.01:502.2+130.2

Г. П. ПУСТОВІТ

ФІЛОСОФСЬКО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ЛЮДИНИ І ПРИРОДИ У ЗМІСТІ СУЧАСНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Систематизовано й проаналізовано сучасне розуміння сутності проблем взаємодії людини і природи. Здійснено історико-генетичний аналіз, виокремлення й характеристики провідних філософсько-культурологічних та природничо-гуманітарних концепцій гармонізації взаємодії в системі «природа–людина–суспільство», розкрито їх сутнісні ознаки, тенденції й закономірності екстраполяції в сучасний цивілізаційний поступ. У ретроспективі охарактеризовано інформаційне поле, у межах якого доцільно проводити ефективний аналіз подій та явищ, що забезпечує умови для більш реалістичних їх оцінок.

Ключові слова: філософсько-культурологічні й природничо-гуманітарні концепції, взаємодія людини і природи, екологічна освіта, зростаюча особистість, історико-генетичний аналіз.

Г. П. ПУСТОВІТ

ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ В СОДЕРЖАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Систематизировано и проанализировано современное понимание сущности проблем взаимодействия человека и природы. Осуществлено историко-генетический анализ, характеристику ведущих философско-культурологических и гуманитарных концепций гармонизации взаимодействия в системе «природа-человек-общество», раскрыто их существенные особенности, тенденции и закономерности экстраполяции в современный процесс развития цивилизации. В ретроспективе дана характеристика того информационного поля, в пределах которого есть возможность эффективно проводить анализ событий та явлений, что в итоге обеспечивает условия для более реалистических их оценок.

Ключевые слова: философско-культурологические и гуманитарные концепции, взаимодействие человека и природы, экологическое образование, личность, историко-генетический анализ.

G. P. PUSTOVIT

THE PHILOSOPHICAL AND CULTURAL CONTEXT OF THE PROBLEM OF INTERACTION BETWEEN A HUMAN AND NATURE IN THE CONTENT OF MODERN ENVIRONMENTAL EDUCATION

The modern understanding of the essence of the problems of interaction between a human and nature has been systemized and analyzed in this research. There have also been made a historical and genetic analysis, detection and characterization of major philosophical, cultural, natural and humanitarian concepts of interaction harmonization in the «nature-a human being-society» system. Their essential features, trends and patterns of extrapolation to modern civilization progress have been revealed. In retrospective the article presents the characteristics of the information field, which outlines expediency for an effective analysis of events and phenomena to be carried out, which, in its turn, provides the conditions for their more realistic evaluation.

Keywords: philosophical, cultural, natural and humanitarian concept, the interaction between a human and nature, environmental education, a growing personality, historical and genetic analysis.

Актуальність розгляду означеної проблеми детермінується тенденціями загальнопланетарних цивілізаційних процесів сучасності, всезростаючим практично неконтрольованим впливом людини на навколишнє середовище. Це є домінантою в усвідомленні людством необхідності докорінних змін не лише у політичних, технологічних, соціально-економічних сферах власної життєдіяльності, а й прискорює процеси пошуку ефективних шляхів формування нової ціннісної сфери особистості стосовно людини, а отже, і докільля, яке її оточує, нових методологічних основ взаємодії людини і природи у системі «природа–людина–суспільство».

Значна частина дослідників сходяться на думці, що екологічна криза сучасності має філософсько-культурологічний, світоглядний характер (С. М. Глазачов, В. Г. Кремень, М. М. Кисельов, В. С. Крисаченко, В. А. Лось, М. М. Мойсеев, Г. Г. Філіпчук, М. І. Хілько, Г. І. Швєбс та ін.). Практично всі вони відзначають наявність нині жорсткого прагматизму у ставленні людини до природи, зумовленого домінуванням впродовж кількох століть стійкої антропоцентричної свідомості суспільства, яка фактично допускала всездозволеність людської діяльності в природі, а на сучасному етапі виявляє серйозну загрозу подальшому існуванню й розвитку біосфери і людини як її частини.

Саме загострення протиріч у взаємодії людини і природи в результаті антропогенного впливу на докільля, а отже, і нагальна необхідність їх подолання зумовлені тим, що сьогодні необхідно зберегти природу не тільки як умову існування цивілізації, а і як основу функціонування біосфери, у межах якої має відбуватися взаємно обумовлений процес гармонійного розвитку людини і природи. Усвідомлення людством цих проблем, на думку

В. О. Лекторського, «пов'язано з глибинними трансформаціями цивілізації, з питанням виживання або загибелі самої людини, із своєрідним антропологічним вибором» [1, с. 28]. Тому цю проблему ми розглядаємо і як важливу педагогічну проблему, вирішення якої має забезпечити умови ефективної підготовки підростаючого покоління до життя у майбутньому на принципах екологічної доцільності їхньої діяльності у довкіллі.

У контексті вирішення проблеми пошуку ефективних екологічно доцільних шляхів взаємодії людини з навколишнім середовищем принципове значення має методологічний принцип, що розкриває практичну діяльність особистості у довкіллі як головну у взаємовідносинах людини і природи на різних етапах свого історичного розвитку. На підставі цього можемо виокремити й охарактеризувати сутність трьох основних концепцій становлення і розвитку процесів взаємодії людини і навколишнього середовища в системі «природа–людина–суспільство».

Перша з них розкриває та характеризує сутність такої взаємодії, як пряму залежність людини від природи на основі незаперечного визнання її могутності. Це відповідно спричинило свідоме обожнення людиною як окремих елементів (об'єктів), так і природи загалом, а отже, пошук шляхів власної поведінки і діяльності, яка би не порушувала гармонію у довкіллі і не вступала у протиріччя зі сформованими політеїстичними уявленнями про довкілля і місце людини в ньому.

Друга концепція розкриває зовсім інший за своєю сутністю тип діяльності людини у довкіллі, який характеризувався колосальним втручанням у природу з метою її підкорення, а результатом – задоволення прагматичних потреб як окремої особистості, так і цивілізації у процесі її соціально-економічного розвитку. Для цієї концепції на початковому етапі характерним був значний вплив релігій на розуміння сутності процесів взаємодії людини і природи (насамперед на Західному шляху розвитку цивілізації), тоді як пізніше, з розвитком капіталізму, пріоритетною стає ідея розвитку науки як рушійного чинника у досягненні «перемоги над природою». Ця ідея, склавши основу антропоцентричного шляху розвитку цивілізації, залишалась провідною до середини ХХ ст. і навіть нині має значний вплив на процеси взаємодії людини і довкілля.

Водночас, із середини 20-х років ХХ ст., завдяки працям В. І. Вернадського ця ідея зазнає трансформації і, розвиваючись паралельно з попередньою, стає однією з методологічних основ нового типу взаємодії людини і природи. Її сутність полягає у пошуку й обґрунтуванні процесів гармонійного та взаємопов'язаного розвитку цивілізації і природи, що в результаті, на думку вченого, мало забезпечити ефективне функціонування ноосфери, як сфери розуму [2, с. 16–17]. За обмежених природних багатств планети, для забезпечення поступального розвитку людство має будувати свою діяльність на науково обґрунтованих принципах обмежено-раціонального споживання природних ресурсів. Як відзначають, О. К. Драйер і В. О. Лось, «сама ідея поєднання динаміки економічного зростання зі збереженням структури біосфери, чітко сформульована у ці роки, дала змогу визначитись з основними контурами можливих шляхів гуманізації взаємодії людини і природи у ноосфері» [3, с. 36].

Логічним продовженням розвитку цих ідей є третя концепція, яка за своєю внутрішньою побудовою є дуже складною і навіть суперечливою. Це пов'язано з тим, що нині методологічну основу взаємодії людини з навколишнім середовищем у системі «природа–людина–суспільство» становлять певні концептуальні ідеї, зокрема ідея «коеволюції» (М. М. Мойсеев, С. М. Родін, Р. Флейвел та ін.). Ця ідея, на нашу думку, ґрунтуючись на поєднанні природничого і соціогуманітарного знання про довкілля, дає змогу створити найбільш універсальну модель майбутнього соціоприродного середовища (навколишнього середовища), у межах якого еволюційні процеси розвитку цивілізації і природи тісно взаємопов'язані, де суспільство і штучно створений людиною світ розглядається таким же витвором природи, як і всі інші атрибути довкілля [4, с.72–74].

На підставі зазначеного вище ідея «коеволюції» має розглядатися методологічною основою побудови змісту екологічної освіти зростаючої особистості. В поєднанні з ідеями природовідповідності, логічного взаємозв'язку і взаємообумовленості педагогічних процесів та їх наслідків, і з врахуванням сутності розвитку свідомості особистості, що обґрунтовано А. Дістервегом, Я. А. Коменським, А. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським, К. Д. Ушинським в

історико-педагогічному контексті, вона становить основоположні фундаментальні конструкти сучасної екологічної освіти особистості.

Однак цілісний аналіз проблем взаємодії людини і природи у змісті екологічної освіти має здійснюватись з врахуванням інших ідей та філософсько-культурологічних і природничо-гуманітарних концепцій. Так, близькою до попередньої є ідея «біоцентризму» (Р. Неш, Р. Аллен та ін.). Її прибічники розглядають всіх живих істот, усі природно-територіальні комплекси планети як такі, що визначально мають незаперечну цінність незалежно від людських потреб чи їхніх прагматичних інтересів. Тому навколишнє середовище у взаємозв'язку і взаємозалежності всіх його компонентів, на їхню думку, недоречно розглядати у вигляді класичної жорсткої біологічної піраміди, а необхідно уявляти його цілісним кільцем цих взаємопов'язаних і водночас конкуруючих між собою компонентів. Наступною провідною ідеєю цієї концепції, на думку М. М. Кисельова, В. Л. Деркача та інших науковців, є те, що «моральні і політичні ідеали не можуть обмежуватись інтересами людства, воно мусить, нарешті, усвідомити проблему своєї відповідальності перед живими світом планети» [5, с. 40].

На підставі зазначеного вище необхідним є обґрунтування ще одного важливого висновку, який пояснює часткову утопічність ідеї біоцентризму. Насамперед це думка Р. Неша про неможливість досягнення такого стану духовності людства, коли б воно ставило інтереси живих істот, недоторканість їхнього життєвого простору вище власних прагматичних інтересів, поступу в економічному розвитку або ж поступилося власним життєвим простором заради будь-якої живої істоти.

Підтвердженням цього висновку є сучасний екологічний стан довкілля в нашій державі, зокрема приміських лісів, які без будь-якого контролю вирубаються під приватні забудівлі, що є наслідком нерозуміння важливості збереження довкілля для майбутніх поколінь, невміння переважної більшості людей поводитись у природі, а головне, всезростаючий до катастрофічних для довкілля меж прагматизм українського суспільства, що за нашим висновком, є основним негативним чинником, який перешкоджає впровадженню ідей «біоцентризму» та «кoeволюції».

Своєрідним продовженням ідей «кoeволюції» і «біоцентризму» є ідея «екоцентризму» (О. Леопольд, Дж. Лавлок) та більш радикальної за своїми підходами у вирішенні екологічних проблем «глибинної екології» (А. Наесс й ін.) та руху «зелених». Так представники «екоцентризму» розглядають людину як один з біологічних видів, який визначально є складовою біосфери, а його діяльність у довкіллі за своєю сутністю є надзвичайно складним і багатомірним процесом, що має органічно влітатись у загальну канву функціонування біосфери. Саме останнє, на думку О. Леопольда і Дж. Лавлока, є найбільш проблематичним, оскільки неоднорідність політичних, економічних, соціальних та культурологічних засад розвитку держав світу, а отже, об'єктивність прагматизму людства у задоволенні своїх потреб нанівець зводить намагання екоцентристів досягти гармонії у взаємодії людини і природи [6, с. 79–81].

Саме останнє, тобто неможливість нині чи у найближчому майбутньому реалізувати на практиці ідеї «екоцентризму», викликало появу досить радикальної за своїми підходами у вирішенні екологічних проблем довкілля «глибинної екології» (А. Наесс, С. Джоанна, Ф. Пет і ін.). Прибічники цієї концепції відкидають м'яку тональність просвітницької екологічно спрямованої діяльності в соціумі, надаючи перевагу необхідності проведення докорінних змін системи цінностей, а отже, і свідомості громадян. Насамперед, на їхню думку, людство має побачити і навіть пережити реально чи віртуально катастрофічні для природи наслідки своєї діяльності і на цій основі усвідомити особисту причетність кожного до вирішення екологічних проблем довкілля. Тим самим поступальний і тривалий процес еволюції цивілізації і природи вони вважають мало перспективним, і загалом згубним для навколишнього середовища, обґрунтовуючи радикальні, навіть революційні підходи до «трансформації свідомості і ставлення людей до природи» [7, с. 12], а також актуалізуючи тезу про те, що необхідним є зміна не лише звичок людини, а насамперед її переконань. Тобто прибічники «глибинної екології» визначають шлях радикальних змін всього устрою цивілізації як найбільш ефективний у збереженні життя на планеті.

Близьким за ідейною спрямованістю до «екоцентризму» є рух «зелених», з його розмаїттям напрямів, форм і методів боротьби за врятування життя на планеті. Так

«яскравозелені» прихильники «глибинної екології» уявляють Землю як живу істоту, біосферу – як єдиний істинний суб'єкт права, а людину розглядають лише як негативний чинник сучасного розвитку. Тому і пріоритетами у цій природничій і соціогуманітарній конструкції є насамперед: біосфера, все живе взагалі, а на останньому місці – людина. Відповідно «соціальні екологісти» відрізняються намаганням перейти до «нової моделі розвитку» цивілізації, що сприймається як відмова від збільшення споживання або, простіше кажучи, відмова від зростання задоволення потреб людини.

Окремий напрям руху «зелених» складають «сірі», кількість яких особливо зростає під час передвиборчих кампаній, спекуючи на місцевих інтересах у вирішенні екологічних проблем; їхні групи використовують екологічну проблематику задля збільшення свого потенційного електорату.

Найбільш радикальним напрямом цього руху є «коричневі» (екофашисти, «зелені» кхмери), які захищають свої інтереси «особливими» методами, включаючи екстремістські. До них належать окремі групи руху «Грінпіс», які стоять на позиціях радикалізму: досягнення успіху в охороні природи за умови знищення окремих виробництв, заборони атомної енергетики тощо.

Ще один напрям руху «зелених» становлять «романтики» («салатні»). Головною доктриною їх діяльності щодо охорони довкілля є максимальне збільшення добробуту і зменшення страждань на планеті. Відповідно, на їхню думку, будь-яку живу істоту треба захищати незалежно від інтересів людини (переважно це товариства захисту хатніх тварин та інші аналогічні об'єднання).

Ідеї прибічників радикальних змін ставлення до природи як окремих громадян, так і суспільства загалом, є підґрунтям ще однієї сучасної концепції – «антиантропоцентризму». Так, на думку Б. Каллікота, єдиним шляхом виходу цивілізації з екологічної кризи є надання всім без винятку об'єктам природи та самій природі прав і відповідного правового захисту на рівні, не нижчому, як і людині. Розвиваючи цю ідею, прихильники «антиантропоцентризму» надають пріоритет дикій природі порівняно з людиною. Вони вважають, що захищати необхідно насамперед права диких тварин, а не свійських, оскільки останні, як і людина, є потужними деструктивними факторами довкілля, тому не заслуговують на охорону. Ще далі у розвитку вказаної ідеї пішов М. Росел, який, визнаючи людину та її діяльність як основний чинник загибелі життя на планеті, обґрунтовує необхідність війни проти людства як єдиний засіб врятування планети [8, с. 138].

У контексті останнього показовою є загальна ідейна спрямованість позиції прибічників концепції «антиантропоцентризму», яка проявляється у непримиренному ставленні не стільки до людини, скільки до її діяльності у довкіллі. Так Дж. Мюір, американський філософ і активний діяч міжнародного екологічного руху, висловлюючись стосовно цього, зазначає, що «за війни між людиною і ведмедями він був би на боці ведмедів» [9, с. 81].

Однак помилковим було би вважати, що всі ідеї «антиантропоцентризму» є настільки радикальними і навіть войовничими стосовно людини і її діяльності у довкіллі. Нині помірковані їх варіанти простежуються у теоретичних концепціях глобалістів. І насамперед щодо налагодження дієвого контролю за демографічними процесами, розвитком атомної енергетики, врятуванням тропічних лісів на планеті, що має значно зменшити антропогенне навантаження на екосистеми, а отже, створити умови для їх самовідновлення.

Окреме і помітне місце серед охарактеризованих вище концепцій належить ідеям «інвайронменталізму» (У. Бек, М. Белл), які відзначаються поміркованістю позицій щодо подолання екологічних кризових ситуацій, акцентують увагу на єдності і логічній завершеності підходів у вирішенні політичних, технічних, наукових, економічних і соціальних проблем на локальному, регіональному та глобальному рівнях. Особливе місце у цій філософсько-культурологічній конструкції належить вирішенню значного кола педагогічних проблем, насамперед формування наукового світогляду, ціннісної сфери, переконань особистості та навичок діяльно-практичного спрямування з їх реалізації у навчальній та конкретній природоохоронній роботі.

Більшість з цих концепцій так чи інакше детермінували розвиток і появу наприкінці 90-х років ХХ ст. концепції сталого розвитку (Ріо-де Жанейро, 1992), яка, на думку одних

(В. С. Голубев, К. С. Лосєв, А. Д. Урсул)? є панацеєю у вирішенні значного кола проблем людства і насамперед екологічних, на думку інших (М. М. Мойсєєв, І. Т. Фролов, Г. І. Швєбс) – переважна більшість ідей, які становлять методологічну основу цієї концепції, є визначально утопічними. Підтвердженням останнього, вважає М. М. Мойсєєв є те, що «в результаті людської діяльності докорінно порушено рівновагу протікання природних процесів у біосфері, які відновити за допомогою відомих нам сьогодні методів і технологій практично неможливо. У людства є два шляхи відновлення рівноваги – перейти до повної автотрофності (поселити людину у штучно створену техносферу) або зменшити антропогенний вплив на природу в десятки разів [11, с. 22].

Однак, зваживши всі «за» і «проти», прибічники цієї концепції, і ті, хто її заперечує, визнають, що концепція сталого розвитку є провідною і такою, яка буде визначати у ХХІ ст. подальший розвиток цивілізації на планеті. Доповнюючи та удосконалюючи її, людство зможе побудувати у майбутньому нові філософсько-культурологічні, морально-етичні, політичні та економіко-соціальні конструкти, які мають допомогти йому вийти з екологічної кризи. За висновком Г. І. Швєбса, це буде можливим лише за умов «формування гуманістично спрямованих стосунків людини з природою, як методологічної основи взаємодії у системі «природа–людина–суспільство» [10, с. 37–39].

На підставі зазначеного вище можемо зробити висновок, що стратегія розвитку людства у ХХІ ст. (маємо на увазі стратегію сталого розвитку як стратегію перехідного періоду у певному цілісному сенсі) має складатись, щонайменше, з двох основних складових: науково-технологічної і морально-соціальної. Якщо найближча перспектива науково-технологічного розвитку цивілізації ще більш-менш зрозуміла – створення енергозберігаючих і ресурсозберігаючих безвідходних технологій, нових матеріалів і, відповідно, ефективних технологій їх застосування тощо, то перебудова духовного світу людини, його моральних устоїв насамперед, у ставленні до природи, вимагає кардинальної перебудови сутності сучасної людської культури. Вона, на нашу думку, має проявлятись у готовності окремої особистості та суспільства загалом підпорядкувати свою сьогоднішню поведінку і діяльність у довіллі необхідності забезпечення умов для ефективної життєдіяльності майбутніх поколінь. Останнє, як підтверджує аналіз сучасного стану довілля та результатів діяльності людини в ньому, є надзвичайно складною проблемою, вирішення якої неможливо здійснити за короткий проміжок часу і тим більше адекватно вирішенню науково-технологічних проблем. Отже, неможливість одночасно вирішити нині зазначені проблеми, а головне відсутність, на думку М. М. Мойсєєва, часу на їх вирішення ставить людство перед фактом, що воно зможе вижити лише за умови корінних змін основ сучасної цивілізації, і передусім за умови жорстокого самообмеження й колективної дисципліни [12, с. 64–66].

Аналіз можливих шляхів вирішення цих проблем має ґрунтуватись на усвідомленні й урахуванні філософських, культурологічних, гуманітарних й соціально-економічних підходів та поглядів обґрунтованих представниками наукових шкіл минулого. Так, історико-генетичний аналіз філософських поглядів і науки нового часу дає змогу констатувати про поступове утвердження, а з часом – домінування диференційованого підходу у пізнанні навколишньої дійсності, де складові природи як такої розглядаються на основі переважання механістичного погляду на процеси, що відбуваються у довіллі. Однак абсолютизація такого підходу у пізнанні закономірностей навколишнього середовища призвела до посилення тенденцій протиставлення людини природі. Характерними щодо цього є праці Р. Декарта, де він прямо чи опосередковано закликає людину стати «господарем» природи.

Вплив натурфілософії яскраво проявляється у поглядах Я. А. Коменського на природу і сутність людини. Останню він трактує як мікрокосм у макрокосмі, тобто людина, за його переконанням, є частиною природи і підпорядкована законам природи. Людину як фізичну істоту Я. А. Коменський розглядає не з позиції матеріалістичного сенсуалізму, а з точки зору соціальних відносин і духовного розвитку, або ж підходить до неї з чисто ідеалістичних і навіть теологічних позицій [14].

У класичній німецькій філософії матеріальний світ трансформується в абстрактно-логічну всеосяжність духу. На думку І. Канта, людина є, з одного боку, частиною матеріального світу, що підпорядковується причинним закономірностям, а з іншого – носієм

духовного начала, вищих моральних цінностей. Одночасно людську етику і мораль він вважав Божим провидінням, в існуванні якого вбачав незаперечний доказ буття найвищої сили, але традиційно трактував її стосовно лише регулювання відносин між людьми. Це дає змогу зробити висновок про однобічність розуміння мислителем місця і ролі людини у довкіллі, недооцінку і навіть ігнорування ним очевидних впливів людини на природу і зворотного впливу її на людину.

Згідно з висновками, які зробив Й. В. Гегель, у людині відбувається відчуження природного буття, а природа постає як реальне відтворення «абсолютної ідеї», а не результат раціонального конструювання. Схожу ідею, однак з матеріалістичних позицій, обґрунтував Л. Фейербах, який співвідношення «людина – природа» розглядав у контексті антропологічного принципу, тобто в категоріях родової сутності людини, абсолютизуючи її статус у природі за умови збереження гармонії останньої.

Потреби промислового виробництва у другій половині XVIII та XIX ст. призвели до появи реального протистояння людини навколишній дійсності і насамперед природі. Це відповідно зумовило численні спроби природознавців та натурфілософів доби французького Просвітництва віднайти шляхи пояснення цього протистояння. З точки зору одних, природа (зовнішнє середовище) трактувалось як комплекс природних процесів (П. Гольбах), сукупність соціально-політичних факторів (К. Гельвецій), сукупність відчуттів, завдяки яким людина отримує враження (Ж. Руссо), чи у вигляді інтелектуального середовища (Ж. Ламетрі). Загальним для всіх цих філософських позицій було визнання природи як визначального фактора впливу на людину та її діяльність. Аналіз праць перелічених вище матеріалістів та натурфілософів дозволяє зробити висновок, що їх провідною ідеєю була єдність людини і природи, в основі якої лежить «одвічна дана» гармонія між ними. Та під впливом соціально-економічних змін, стрімкого розвитку капіталістичних відносин у суспільстві, передусім – зростання промисловості і все більшого втручання людини в природу, починають зароджуватись ідеї про необхідність формування «наукового знання». Останнє, на думку Ф. Капра, мало забезпечити вирішення більшості соціально-економічних і навіть політичних проблем «за рахунок знання здобути перемогу над природою, щоб взяти від неї все, що необхідно» [13].

ЛІТЕРАТУРА

1. Лекторський В. А. Идеалы и реальность гуманизма / В. Лекторський // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 28–32
2. Вернадский В. И. Размышления натуралиста Кн. 2. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1975. – 191 с.
3. Дрейер О. К. Экология и устойчивое развитие / О. К. Дрейер, В. А. Лось – М.: УРАО, 1997. – 222 с.
4. Моисеев М. М. Человек и ноосфера / М. М. Моисеев – М.: Молодая гвардия, 1990. – 352 с.
5. Кисельов М. М. Концептуальні виміри екологічної свідомості / М. М. Кисельов, В. Л. Деркач, А. В. Толстоухов. – К.: Парапан, 2003. – 312 с.
6. Lee M. First: Environmental Apocalypse / M. Lee – Syracuse Univ. Press, 1995. – 208 p.
7. Сид Джон. На пути к Совету всех Существ / Сид Джон, Мейси Джоанна, Флеминг Пет, Наесс Арне. – М.: Golubka, 1994. – 125 с.
8. Гор А. Земля у рівновазі: екологія і людський дух / А. Гор. – К.: Интелсфера, 2001. – 404 с.
9. Поттер В. Р. Биоэтика: мост в будущее / В. Р. Поттер – К.: Наукова думка, 2002. – 215 с.
10. Швебс Г. И. Идея ноосферы и социальная экология / Г. И. Швебс // Вопросы философии. – 1991. – № 7. – С. 36–45.
11. Моисеев Н. Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политический анализ / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1995. – №1. – С. 3–31.
12. Моисеев Н. Н. Судьбы цивилизации: пути Разума / Н. Н. Моисеев. – М.: Изд-во МИЭПУ, 1998. – 398 с.
13. Капра Ф. Дао Физики – Изд. второе, сокр. / Ф. Капра. Иркутск: ЭКО-Центр 1998. – 86 с.
14. Коменский Я. М. Избранные педагогические сочинения. / Т. 2; под ред. А. А.Красновского Я. М. Коменский – М.: Учпедгиз, 1939. – 224 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.035.3(477) «XX»

М. В. ВОЛОВЕЦЬ

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ З ОБСЛУГОВУЮЧИХ ВИДІВ ПРАЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Здійснено історично-педагогічний аналіз особливостей вивчення обслуговуючих видів праці у другій половині ХХ ст. в Україні. Розглянуто основні чинники, що впливали на трудове навчання в цілому та обслуговуючі види праці зокрема. Визначено та узагальнено етапи становлення і розвитку трудового навчання з обслуговуючих видів праці. Окреслено шляхи покращення становища предмета в загальноосвітніх школах незалежної України. Проаналізовано минулий вітчизняний досвід, що є важливою умовою для розвитку в майбутньому трудового навчання.

Ключові слова: трудова підготовка, чинники трудового навчання, обслуговуючі види праці, загальнотрудові навички.

М. В. ВОЛОВЕЦ

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ИЗ ОБСЛУЖИВАЮЩИХ ВИДОВ ТРУДА (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХХ ВЕКА)

Сделан историко-педагогический анализ особенностей изучения обслуживающих видов труда во второй половине ХХ в. в Украине. Рассмотрены основные факторы, которые влияли на трудовое обучение в целом и обслуживающие виды труда в частности. Определены и обобщены этапы становления и развития трудового обучения из обслуживающих видов труда. Определены пути улучшения положения предмета в общеобразовательных школах независимой Украины. Проанализирован прошлый отечественный опыт, что является важным условием для развития в будущем трудового обучения.

Ключевые слова: трудовая подготовка, разделение, этап, обслуживающие виды труда, общетрудовые навыки.

M. V. VOLOVETS

FORMATION AND DEVELOPMENT OF LABOUR TRAINING IN CRAFTS AND HANDWORK AT SECONDARY SCHOOL IN UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY)

Historical and pedagogical analysis of peculiarities of labour training in the second half of the twentieth century in Ukraine is carried out. The main factors affecting the labour training as a whole and crafts and handwork in particular are viewed. The stages of formation and development of labour training in crafts and handwork are identified and summarized. The ways to improve the situation with the subject in secondary schools of independent Ukraine are outlined. Previous home experience, which is an essential condition for the future development of labor training, is analyzed.

Keywords: labour training, factors of labour training, crafts and handwork, general labor skills.

Трудове навчання як предмет загальноосвітньої школи завжди відігравало велику роль у формуванні особистості учнів. Вивчення технічних чи обслуговуючих видів праці сприяло розвитку загальнотрудових навичок, політехнічній освіті, розширювало діапазон можливостей у виборі учнями професій матеріального виробництва та сфери обслуговування.

В сучасних умовах відбувається зниження статусу трудового навчання загалом та обслуговуючих видів праці зокрема. Причина цього — передусім використання застарілого

матеріально-технічного та науково методичного забезпечення. Не менш важливою передумовою розвитку трудового навчання з обслуговуючих видів праці є вивчення та критичний аналіз минулого вітчизняного досвіду з метою виокремлення в ньому тих елементів, які можуть бути застосовані в сучасній системі трудової підготовки. Адже це є джерелом вдосконалення теперішньої системи освіти.

Фундаментальні засади теорії і методики трудової підготовки у ХХ ст. відображені у працях А. Вихруща, Н. Калініченко, Г. Левченка, В. Мадзігона, В. Оржеховської, В. Сидоренка, Н. Слюсаренко, Г. Терещука, М. Тименка, Д. Тхоржевського та ін.

Значний внесок у вивчення розвитку обслуговуючих видів праці як складової трудового навчання зробили Г. Мамус, С. Павх, Л. Севастьянова Т. Тхоржевська та інші науковці.

Пошук шляхів удосконалення трудової підготовки підростаючого покоління в закладах освіти триває. Протягом багатьох років завдяки наполегливій праці та творчим надбанням вчителів трудового навчання, методистів і науковців зібрано великий педагогічний досвід у галузі трудового навчання. Розроблено зміст, предмет і завдання методики трудового навчання, як навчального предмету та галузі педагогічної науки, розкрито механізми формування технічних понять та практичних умінь і навичок тощо [1, с. 4].

Проаналізувавши роботи відомих педагогів, зазначимо, що в них практично не розглядалися історичні аспекти розвитку обслуговуючих видів праці.

Метою статті є визначення та висвітлення історичних етапів розвитку трудового навчання з обслуговуючих видів праці у другій половині ХХ ст.

Аналізуючи розвиток трудового навчання загалом та обслуговуючих видів праці зокрема у контексті розвитку радянської системи освіти учнів, можна сказати, що у другій половині ХХ ст. (з 1954 р.) розпочався кардинально новий період в історії розвитку цієї сфери як науки.

На початку 50-х років керівництво СРСР поставило перед собою завдання розпочати політехнічне і трудове навчання у загальноосвітній школі. Велася значна робота щодо забезпечення умов для трудового навчання, в школах створювали навчальні майстерні, навчально-дослідні ділянки, кабінети машинознавства, автосправи, електротехніки, обробки текстильних матеріалів, розпочалося масове виробництво шкільних верстатів та обладнання. Управлінська діяльність керівних структур досліджуваного періоду не обмежувалася доведенням до відома виконавців певних вказівок та інструкцій, а також організацією перевірок шкіл і виданням відповідних наказів, розпоряджень. Вона спрямовувалася передусім на підвищення ефективності трудового навчання і виховання, трудової і професійної підготовки школярів.

Перший етап у розвитку трудового навчання з обслуговуючих видів праці датується 1954–1958 рр., його ще називають початковим. «У 1954 р. постановою Ради Міністрів СРСР було введено спільне навчання хлопців та дівчат і відповідно був скасований гендерний поділ на обслуговуючі та технічні види праці.» [7, с. 286].

«Так, у 1954–1955 навчальному році трудове навчання ввели до навчальних планів 1–5 класів, а в 1956–1957 навчальному році – всіх інших класів загальноосвітньої школи. Виробниче навчання з'явилося у шкільних планах у 1958 р., у 1957 р. введено факультативний курс «Домоводство», який у 1959 р. став обов'язковим» [7, с. 291]. Варто зазначити, що на цей курс ще не було гендерного поділу, тому хлопці вивчали елементи обслуговуючих видів праці.

Другим етапом становлення трудового навчання став період 1959–1965 рр. — час розбудови та нововведень у галузі трудового навчання, у т. ч. обслуговуючих видах праці. Його можна назвати найбільш сприятливим, оскільки у загальноосвітніх школах відводили більшу кількість годин для предмета, ввели виробниче та політехнічне навчання. Це сприяло відродженню традицій трудового навчання та виховання.

У цей період, коли кожна людина характеризувалася за участю у суспільно корисній праці, створенні матеріальних благ для соціуму, здійснюється перебудова системи народної освіти, вживається велика кількість заходів на державному рівні для того, щоб об'єднати теорію у школі з практикою в житті, щоб учні, закінчивши школу, якомога швидше могли адаптуватися у мінливому, з неймовірно швидким ростом технічного і наукового прогресу світі.

Крім відвідування уроків трудового і виробничого навчання, у 50–60-ті роки учні брали участь в самообслуговуванні, гуртковій роботі та різних видах технічної творчості, трудових акціях, суботниках, тимурівській роботі, роботі в таборах праці та відпочинку, шкільних

лісництвах, теплицях, парниках, на кролефермах, а також співпрацювали з дитячими та молодіжними організаціями тощо. Це дозволяло їм набути практичних навичок у різних сферах господарювання. Також це дало змогу підняти на вищий рівень такі сфери, як домашнє господарювання, рукоділля (вишивка, в'язання, плетіння з лози, виготовлення одягу і т. д.), кулінарія, виробнича діяльність за певним профілем та інше.

Наприкінці 60-х років XX ст. особливості статі жінок знову врахували в організації обслуговуючих і технічних видів праці. Було розроблено шість варіантів програми із трудового навчання, два з яких призначалися дівчатам і містили лише обслуговуючі види праці. Відтоді в загальноосвітніх школах України трудове навчання з обслуговуючих видів праці почало суттєво відрізнятися від трудового навчання з технічних видів праці. Проте на тривалий час у програмі цієї навчальної дисципліни залишилися велика кількість тем, які дівчата вивчали неохоче (наприклад: елементи механізації і технології обробки металів і пластмас, початкові елементи електротехніки).

Весь описаний період характеризується підвищеною увагою держави, суспільства, освітян до трудової підготовки школярів. Зрозуміло, що не у кожній загальноосвітній школі були відповідні умови для нововведень, тому, попри намагання державних органів влади і науковців у цій сфері, зробити все можливе, щоб трудова підготовка, трудове виховання та навчання були на належному рівні, занепад цієї галузі був неминучим.

Третім етапом розвитку трудового навчання та обслуговуючих видів праці в школі стали 1966–1968 рр. Загалом цей період був несприятливим для них. «Обов'язкове виробниче навчання скасоване, оскільки виявилися серйозні недоліки в його організації: не було необхідної матеріальної бази та кваліфікованих учительських кадрів, виникли труднощі в задоволенні різних професійних інтересів школярів. Виробниче навчання зберігалось тільки в тих школах, які мали відповідні умови» [1, с. 11].

У 1967–1968 рр. на предмет відводилося 2 год. в тиждень у кожному класі. Навчальна програма для середніх і старших класів була складена так, що школа могла будувати уроки трудового навчання відповідно до матеріально-технічної бази, оскільки вона у кожному навчальному закладі була різною. «У старших класах трудове навчання організовувалося переважно у формі трудових політехнічних практикумів в умовах школи. Використовувалася й виробнича база, в першу чергу, міжшкільні навчально-виробничі комбінати (МНВК) й навчальні цехи підприємств, поля і ферми колгоспів і радгоспів» [1, с. 11].

Четвертий етап охоплював 1969–1990 рр. і став періодом стабілізації. Зазначимо, що «у 1977 р. було збільшено час на трудове навчання в 9–10-х класах (до 4 год. на тиждень). В його основу покладено понад 20 профілів трудового навчання, в т. ч. креслення, обробку тканин, торгове обслуговування тощо.» [1, с. 12].

Надзвичайно великої популярності набуло не лише трудове навчання, а й спосіб організації робіт на уроках. Крім того, практична діяльність учнів розгорталася переважно на базі навчально-дослідних ділянок і господарств, земельних ділянок, закріплених за школами. Праця учнів на шкільних ділянках, у теплицях, парниках тощо сприяла формуванню в них практичних умінь і забезпечувала підготовку до вивчення загальноосвітніх та спеціальних предметів, до трудової діяльності в різних галузях сільського господарства. Учням було до вподоби виконувати на виробничому навчанні, класних чи позакласних заняттях суспільно-корисну роботу; вони відчували свою значущість у соціумі, а бригадний спосіб праці покращував стосунки у класному і шкільному колективі.

Рівень трудового навчання, а особливо обслуговуючих видів праці, підвищується. Однією з важливих причин цього став якісний склад вчителів трудового навчання, велика увага відтепер приділялася матеріально-технічній базі.

Збільшення кількості виробничого навчання сприяло розробці більш досконалих програм з кулінарної справи, столярної справи, основ взуттєвого виробництва, металообробки, основ електротехнічного виробництва, основ радіотехнічного виробництва, обробки деревини, будівництва, основ швейного виробництва.

У 1984 р. було проведено реформу загальноосвітньої та професійної школи, в якій важливе значення мало поліпшення підготовки учнів до життя, праці. Збільшено кількість годин на трудове навчання: у 1–7 класах стало 2 год., у 8–9 – 3 год., а в 10–11 – 4 год. в

тиждень; введено навчальний предмет «Основи виробництва. Вибір професії» (1 год. в тиждень), виділено час на продуктивну працю учнів [1, с. 14].

Під час трудового виховання, передусім навчання обслуговуючих видів праці, важливу роль приділяли гендерному поділу та ідентифікації: на уроках обслуговуючої праці дбали про виховання майбутньої жінки, яка б знала усі тонкощі домашнього господарювання. Відповідно до вищезазначеного складала зміст навчальних дисциплін трудового спрямування, які учениці вивчали у школі та МНВК, та обирали форми, методи і засоби їх трудової підготовки. Відповідно до навчальних програм навички, які здобувалися на уроках обслуговуючих та технічних видів праці, суттєво відрізнялися. Це було зумовлено соціальними ролями учнів у подальшому житті.

Варто зауважити, що у 70-ті роки ХХ ст. зміст програм з трудового навчання, за якими навчалися учениці загальноосвітніх шкіл в Україні, майже не враховував національних особливостей. Наприклад, у програмах для 4–8 класів міських і сільських шкіл, виданих відповідно в 1970 і 1971 роках, є лише згадка про українські народні вишивки та технологію їх виконання [5, с. 262].

У 80-ті роки ситуація дещо покращилася. У програмах з трудового навчання, виданих в 1986 р., хоч і немає термінів: «українська», «національна» тощо, які позначали б приналежність навчального матеріалу до національної культури, була цікава варіативна частина. Вона складається з таких варіантів: «Елементи палітурної справи», «Заготівля продуктів», «Кулінарні роботи», «Вузликівне плетіння в техніці макраме», «Художня обробка деревини відповідності до традицій місцевих народних промислів», «Художня обробка металу відповідно до традицій місцевих художніх промислів», «Художня обробка тканини відповідно до традицій місцевих народних художніх промислів», «Виготовлення та оздоблення виробів в'язанням», «Озеленення території населених пунктів». Це свідчить про намагання через зміст трудового навчання передати учням інформацію про найбільш суттєві досягнення декоративно-ужиткового мистецтва, ознайомити школярів з основними видами діяльності, якими традиційно займалося населення України [9, с. 265].

Досягти цієї мети можна було й за рахунок вибору адміністрацією школи спільно з учителями одного чи кількох варіантів (для кожного класу свій варіант) організації трудового навчання дівчат. При цьому враховували матеріальну базу, кваліфікацію вчителів і промислового оточення школи [9, с. 265].

Новою програмою з трудового навчання учнів 5–7 класів передбачалося три варіанти стабільної частини: перший – для хлопців і дівчат, другий – для дівчат, третій – для хлопців.

За першим варіантом програми не було гендерного поділу, тому при виборі об'єктів праці та норм часу вчителі враховували цей аспект.

За другим – дівчата навчалися окремо від хлопців, що створювало широкі можливості для підбору більш складних об'єктів праці, які були до вподоби представницям жіночої статі. Якщо в першому варіанті передбачено вивчення всіх запропонованих у програмі матеріалів, то у другому – вилучено тему «Ручна і механізована обробка деревини» та збільшено кількість годин на вивчення дівчатами тем «Ручна і механізована обробка тканин» та «Робота з харчовими продуктами». Це пояснювали тим, що переважна більшість жінок працює у швейній і текстильній промисловості та сфері обслуговування [3, с. 2].

У 70-80-ті роки ХХ ст. у школах республіки продовжували запроваджуватися нові програми з трудового навчання та відбувалася подальша диференціація змісту цієї навчальної дисципліни. Унаслідок зазначеного, трудове навчання хлопців і дівчат суттєво розрізнялося, а у програмах для міських і сільських шкіл був наявний чіткий розподіл видів робіт для кожної статі (табл. 1) [3, с. 86].

Дівчата, учениці 4–8 класів, не вивчали розділ «Елементи механізації і технології обробки деревини», а хлопці – розділ «Обслуговуюча праця». Інші розділи («Елементи механізації і технології обробки металів і пластмас», «Початкові елементи електротехніки», «Технічне моделювання і конструювання», «Сільськогосподарська праця») вивчали всі учні.

Кількість годин, які відводили на вивчення дівчатами окремих розділів програми в міських і сільських школах, була різною. Так, у сільських школах порівняно з міськими значно збільшена кількість годин на вивчення ученицями розділу «Сільськогосподарська праця», а на

вивчення розділів «Елементи механізації і технології обробки металів і пластмас» та «Обслуговуюча праця» – відповідно зменшена [2, с. 67].

Разом із тим кількість загальноосвітніх шкіл, які мали кабінети обслуговуючої праці, в 70-ті – на початку 80-х років невпинно зростало. Збільшувалася й кількість справних швейних машин та обладнання у майстернях.

У другій половині 80-х років ситуація кардинально змінилася, кількість кабінетів обслуговуючої праці почала зменшуватися. Так, якщо в 1983–1984 навчальному році їх було 11732, то в 1990–1991 – лише 8744. Подібна динаміка спостерігалася й стосовно справних швейних машин. Найбільше їх було в 1980–1981 навчальному році (63860 шт.), а в подальшому цей показник зменшився. Це відповідно і позначалося на динаміці розвитку навчальних знань здобутих на уроках обслуговуючої праці. Крім того, уроки обслуговуючої праці подекуди проводили з численними порушеннями (недостатнє унаочнення, незначна кількість роздаткового матеріалу, недотримання правил безпечної праці та програми з певної дисципліни тощо). У кабінетах обслуговуючої праці не велася необхідна документація (журнали для інструктажів з техніки безпеки, перспективні плани доукомплектування кабінетів, їх паспорти), а також бракувало картотек, стендів, виставок та ін. [4, с. 292].

Таблиця 1

Розподіл годин трудового навчання в 4–8 класах міських шкіл за видами робіт

Види робіт	4 клас		5 клас		6 клас		7 клас		8 клас	
	х	д	х	д	х	д	х	д	х	д
Елементи механізації і технології обробки деревини	22	-	22	-	22	-	22	-	-	-
Елементи механізації і технології обробки металів і пластмас	20	20	20	20	20	20	20	20	24	24
Початкові елементи електротехніки	8	8	8	8	8	8	8	8	34	34
Технічне моделювання і конструювання	8	4	8	4	8	4	8	4	10	10
Обслуговуюча праця	-	6	-	26	-	26	-	26	-	-
Сільськогосподарська праця	10	10	10	10	10	10	10	10	-	-
Всього	88	68	68	68	68	68	68	68	68	68
Навчально-виробнича практика (годин в рік): на роботу в майстернях;			9	-	12	-	24	-	-	-
на сільськогосподарську працю;			9	9	12	12	24	24	-	-
на обслуговуючу працю.			-	9	-	12	-	24	-	-
Всього			18	18	24	24	48	48	-	-

П'ятий період у розвитку трудового навчання розпочався з 90-х років ХХ ст. Це був час традиціоналізації. Трудове навчання та виховання школярів почали поступово набувати національного характеру. Одним із найбільш ефективних засобів, за допомогою якого учнів прилучали до надбань національної культури, виховували любов до її традицій, стало декоративно-ужиткове мистецтво. Це довели В. Мусієнко, Р. Захарченко, В. Сидоренко та Д. Тхоржевський у своїй роботі «Прилучення учнів до національної культури в процесі трудового навчання», а також досвід роботи загальноосвітніх шкіл України.

Після здобуття незалежності в Україні проблема трудового навчання набуває нового рангу, переростає з навчально-виховної в суспільно-психологічно-педагогічну, а державні органи влади серед основних шляхів реформування змісту загальноосвітньої школи називають трудову підготовку.

Для ознайомлення з національною культурою та традиціями декоративно-ужиткового мистецтва вчителі трудового навчання на уроках обслуговуючої праці використовували праці В. Білецької «Українські сорочки, їх типи, еволюція й орнаментация», Г. Стельмашук «Український одяг XVII – початку XIX ст. в акварелях», альбом Ю. Глаговського «Традиційні головні убори українців» тощо. Ученицям повідомляли історичні відомості про розвиток художньої творчості людства, навчали їх основним прийомам плетіння з рослинного матеріалу, макраме, вишивки, інших видів декоративно-ужиткового мистецтва [4, с. 292].

У цей час з програм трудового навчання для дівчат виключено розділи «Обробка деревини» та «Обробка металів», це звільнило час та створило додаткові умови та можливості для вивчення на уроках обслуговуючої праці більшої кількості видів декоративно-ужиткового мистецтва.

Міністерство освіти України затвердило низку програм із профільного трудового навчання, яке здійснювалося за рішенням ради школи у 8–11 або 10–11 класах. Серед них чимало таких, які були орієнтовані безпосередньо на дівчат. Програми передбачали вивчення ними різних видів декоративно-ужиткового мистецтва (декоративного розпису, художньої кераміки, вишивки та ін.), а також основ фермерської та підприємницької діяльності, декоративного оформлення інтер'єра, ведення домашнього господарства, психології та фізіології дошкільнят, благоустрою садиби, основ родинної економіки, розкרוю і пошиття одягу. Як бачимо, перелік великий та різноманітний. Із нього можна було обрати профіль, який найбільше подобався дівчатам або був їм найбільш потрібним у подальшому житті [8, с. 187].

Програма трудового навчання 1996 р. офіційно надала можливість займатися в урочний час різними видами народних ремесел. Крім обов'язкової теми «Українська народна вишивка», була можливість навчати дітей й інших традиційних способів обробки матеріалів: народного крою та оздоблення одягу; художньої обробки деревини; ткацтва (килимарство, гобелени); розпису тканин тощо.

У підсумки можна сказати, що трудове навчання загалом та обслуговуючі види праці зокрема пройшли тривалий і тернистий шлях розвитку та адаптації в Україні. Методом проб і помилок склалися і вводилися нові програми, розбудовувалася та занепадала матеріально-технічна та методична база трудового навчання як предмета загальноосвітньої школи.

Детально вивчивши та проаналізувавши розвиток трудового навчання, було визначено п'ять етапів становлення обслуговуючих видів праці: перший – він же початковий (1954–1958 рр.); другий – розбудови та нововведень (1959–1965 рр.); третій – несприятливий (1966–1968 рр.); четвертий – стабілізаційний (1969–1990 рр.) і п'ятий, коли трудове навчання та обслуговуючі види праці почали набувати національного характеру, – період традиціоналізації (з 1990 р.).

У широкому розумінні праця є способом життєдіяльності людини, проте вона не обмежується лише створенням якихось предметів задля забезпечення необхідних умов існування; це цілеспрямована діяльність, що також є процесом формування індивіда як особистості та соціальної істоти. На заняттях у навчальних майстернях учні залучаються до безпосередньої, так званої «живої праці», яка впливає на формування їх соціальних, культурних, інтелектуальних, моральних, естетичних і психологічних рис.

Процес становлення трудового навчання загалом та обслуговуючих видів праці зокрема був соціально та політично залежним, проте праця залишається головним рушієм людської життєдіяльності, тому трудове виховання дотепер є одним із шляхів до самовдосконалення та саморозвитку.

Нині пріоритетне завдання загальноосвітньої школи – виховання творчої, вільної, активної та освіченої особистості. Оскільки одним із компонентів становлення громадянина є трудове та професійне самовизначення, то трудова підготовка становить невід'ємний елемент цього процесу. Сьогодні трудове навчання як складова освітньої галузі «Технологія» зазнає змін, що зумовлено розвитком науково-технічного прогресу, модернізацією виробництва і технологій. Тому дуже важливо враховувати історичний досвід педагогічної науки і практики. Це дасть змогу визначити ті аспекти та традиції трудової освіти, які варто зберегти та використовувати у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаргін В. В. Розвиток методики трудового навчання в Україні як галузі педагогічної науки (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Гаргін. – К., 2012. – 20 с.
2. Лосіна Н. Тематичні плани профільного трудового навчання / Н. Лосіна // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 2 (8). – С. 43–51.
3. Організація трудової підготовки учнів 1–7 класів за новими програмами (Інструктивно-методичний лист на допомогу вчителям трудового навчання, директорам і заступникам директорів шкіл). – К.: Рад. школа, 1986.
4. Програми трудового навчання учнів ІV–VIII класів (для міських шкіл). – К.: Рад. школа, 1970. – 88 с.
5. Програми трудового навчання учнів ІV–VIII класів (для сільських шкіл). – К.: Рад. школа, 1971. – 96 с.
6. Програма трудового обучения учащихся 5–7 классов. – К.: Рад. школа, 1986. – 150 с.
7. Слюсаренко Н. В. Етапи становлення та розвитку трудової підготовки дівчат у школах України / Н. В. Слюсаренко // Збірник наукових праць. Педагогічний альманах / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон, 2010. – Вип. 5. – С. 285–294.
8. Слюсаренко Н. В. Трудова підготовка дівчат в історії розвитку української школи: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Н. В. Слюсаренко. – Херсон: РІПО, 2008. – 212 с.
9. Слюсаренко Н. В. Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця ХІХ–ХХ століття: монографія / Н. В. Слюсаренко. – Херсон: РІПО, 2009. – 456 с.

УДК 378 (477) «18/19»

О. М. КОБРІЙ

**СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

Проаналізовано суспільні причини змін наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у трактуванні змісту та досвіду загальнопедагогічної підготовки вчителя, її відповідності його майбутній фаховій діяльності. Соціальними чинниками такої підготовки в окреслений період були поширення гуманістичних поглядів та демократичних перетворень у вищій освіті, розвиток у ній політехнічного напрямку, відродження української національної ідеї, виникнення соціопедагогічних комплексів тощо.

Ключові слова: загальнопедагогічна підготовка вчителя, соціальні чинники, демократичні перетворення, кінець ХІХ – початок ХХ ст.

О. М. КОБРІЙ

**СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ В УКРАИНЕ В КОНЦЕ ХІХ – НАЧАЛЕ ХХ СТ.**

Проанализированы общественные причины изменений в конце ХІХ – начале ХХ ст. в трактовке содержания и опыта общепедагогической подготовки учителя, её соответствия его будущей деятельности. Социальными факторами этой подготовки в очерченный период были распространение гуманистических взглядов и демократических преобразований в высшем образовании, развитие в нём политехнического направления, возраждение украинской национальной идеи, возникновение социопедагогических комплексов и т. д.

Ключевые слова: общепедагогическая подготовка учителя, социальные факторы, демократические преобразования, конец ХІХ – начало ХХ ст.

O. M. KOBRIY

**SOCIAL FACTORS OF GENERAL TEACHER TRAINING AT THE END OF THE
19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES**

This article analyzes social causes of changes at the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries in the interpretation of the nature, content and experience of general teacher training, its compliance with students activities in the future. Social factors of such training in the specified period were propagation of humane ideas

and democratic transformation in higher education, the development of a polytechnic direction, revival of the Ukrainian national idea, the emergence of social and educational subsystems etc.

Keywords: *general teacher training, social factors, trends, democratic transformation, the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries.*

Проблема визначення сутності загальнопедагогічної підготовки вчителя потребує вивчення генези її змісту та реалізації певного методичного інструментарію. Великий науковий інтерес у сучасному освітньому просторі викликає врахування теоретичних основ його формування, обґрунтованих у педагогічних працях учених, діяльність яких припадає на кінець XIX – початок XX ст.

Досвід загальнопедагогічної підготовки в Україні у цей історичний період функціонування вітчизняних ВНЗ, за висновком Н. Дем'яненко, не актуалізований та не впроваджений у практику сучасних закладів вищої педагогічної освіти [4, с. 25, 35]. Оскільки у визначенні стратегічних напрямів та істотних змін у вищій освіті України найперше треба ураховувати сучасні реалії, то необхідна широка спеціалізація студентів, що означає зміну освітніх цілей стосовно професійного самовизначення в умовах навчання і виховання та міжкультурної взаємодії, які забезпечують розвиток студентів і побудову фундаментального, практичного, варіативного змісту освіти. Як вважає І. Зязюн, передусім потрібна «передача досвіду, нагромадженого у професійному співтоваристві, педагогічної культури» [5].

За О. Абдуліною, загальнопедагогічна підготовка студентів є цілісним процесом, спрямованим на формування системи педагогічних знань, умінь, навичок, розвиток інтересу до педагогічної теорії і практики, творчого мислення тощо [1, с. 137]. До її змісту вчена включала такі компоненти: 1) фундаментальні знання в галузі педагогіки, які здобуваються при вивченні нормативних, обов'язкових дисциплін; 2) дисципліни за вибором, факультативи з урахуванням специфіки факультету; 3) самостійна робота студентів за інтересами, спрямована на розвиток творчих здібностей та індивідуального стилю роботи [1, с. 27].

В. Шахов доповнює визначені завдання підготовки вчителя забезпеченням наступності базової та неперервної педагогічної освіти [15, с. 20]. Тому в контексті загальної мети досягнення неперервної освіти називає такі педагогічні дисципліни, що забезпечують базову педагогічну освіту: «Педагогіку», «Методику виховної роботи», «Історію педагогіки», «Основи педмайстерності» [15, с. 20–21]. Поступове скорочення в динаміці загальнопедагогічної підготовки частки спеціальних дисциплін та нарощування можливості вибору студентами інших навчальних курсів створює сприятливі умови для забезпечення їхньої ґрунтовної педагогічної підготовки. Крім того, усі педагогіки визначають самостійну роботу студентів як важливий компонент їхньої неперервної освіти.

Окремі аспекти оновлення змісту цієї підготовки у ВНЗ України у контексті нового соціального замовлення стали предметом науково-педагогічних досліджень щодо вдосконалення самостійної пізнавальної діяльності (М. Солдатенко), забезпечення її орієнтації на розвиток і виховання (Б. Степанишин [11]), побудови розвивального підручника (А. Фурман) і т. д. Розкриття сутності, принципів та критеріїв формування змісту освіти (В. Ледньов, В. Краєвський, І. Лернер [14]) стало основою сучасних розробок положень щодо підготовки вчителя у сучасних ВНЗ України (М. Вачевський [2], О. Вишневський [3], П. Гусак, Г. Кловак, В. Ковальчук [6], Г. Троцько та ін.), науково-методичної роботи (О. Сидоренко), інноваційної (І. Гавриш) та дослідницької (Г. Кловак, А. Степанюк [12]) діяльності, педагогічної творчості (С. Сисоева, Р. Скульський) та ін.

Історичний період кінця XIX – початку XX ст. В тій частині України, що входила до Російської імперії характеризувався, як відомо, глобальними перетвореннями соціально-економічного змісту та суспільно-політичними суперечностями. Наукові відкриття та промислова революція буржуазно-демократичні та громадські рухи, активізація політичної діяльності тощо зумовили зміни і численні проекти суспільних перетворень та спроби їх здійснення, що вплинуло на своєрідність загальнопедагогічної підготовки вчителя, відповідне структурування системи та змісту вищої освіти.

Це був складний період для визначення ролі і місця педагогіки в навчально-виховному процесі середньої і вищої школи. За офіційним розпорядженням, лекції з педагогіки читають викладачі психології, хоча водночас продовжується розробка змісту загальнопедагогічної підготовки. До неї входили загальна педагогіка і дидактика, спеціальні методики та практичні

заняття в гімназіях (курс педагогіки був або головним, або допоміжним) [4, с. 24–25]. Значна потреба у шкільних учителях зумовила започаткування нових форм вищої педагогічної освіти: педагогічних інститутів (1811–1859) і педагогічних курсів (1860–1867).

Однак наприкінці XIX ст. – на початку XX ст., за О. Черкасовим, було характерним скорочення усієї загальнопедагогічної підготовки вчителя – аж до ліквідації її в університеті (поступово в ньому час на викладання педагогіки зменшується до 1 год. в тиждень і лише окремі теми з педагогіки включають до змісту курсів з філософії, психології, логіки). Згодом викладачі філософії порушують питання про відокремлення курсу педагогіки від філософії (1877), тому самостійне викладання цього курсу поновлюється або викладається лише для вчительських стипендіатів.

На початку XX ст. продовжується тенденція до виникнення соціопедагогічних комплексів. Перший з них був створений у 1908 р. в Київському Фребелівському педінституті (до нього ввійшли дитячий садок, початкова школа, притулок для дітей, амбулаторія педагогічної патології, педагогічна амбулаторія, народні школи, вище початкове училище). Окрім прагнення до єдності теоретичної і практичної підготовки вчителя та посилення ролі педагогічної практики, зароджувалися тенденції європеїзації, соціалізації теоретичного та практичного компонентів підготовки, політехнізації всіх різновидів практики, українізації та інтеграції педагогічних дисциплін. Прообразами сучасних елективних навчальних курсів Н. Дем'яненко вважає такі дисципліни, як «Історія педагогічних теорій початку XIX ст.», «Гімназійна педагогіка з коротким історичним нарисом педагогічних напрямків від епохи Відродження до новітнього часу», «Огляд педагогічних теорій XVIII ст.» та ін. [4, с. 35].

Педагогіка починає усвідомлюватися як самостійна навчальна дисципліна, хоча здебільшого під цією назвою розуміють передовсім теорію виховання. Зазвичай, обов'язковими компонентами теоретичної загальнопедагогічної підготовки вважалися наука про виховання, історія педагогіки, дидактика, училищезнавство, часткові методика, психологія, які передбачали винятково авторське розроблення їхнього змісту, визначення практичної складової загальнопедагогічної підготовки, пошуки оптимальної моделі організації навчального процесу.

Складовими педагогічної практики вважалися психологічні спостереження, відвідування уроків учителів з їхнім наступним обговоренням, чергування у школах, пробні уроки, конференції. У практичній загальнопедагогічній підготовці повсюдно реалізовувався принцип політехнізму, що свідчило про розвиток політехнічного напрямку змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя. За свідченнями М. Пантюка, на початку XX ст. загострилася дискусія щодо проблеми викладання та вивчення педагогіки: з'ясовуються особливості впливу на зміст виховання соціальних обставин (П. Блонський), аналізується зміст підготовки вчителя у Київському Фребелівському інституті (І. Сікорський), розгортається діяльність науковців щодо формування ґрунтовної педагогічної концепції підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи [8, с. 51]. Пропонується курс педагогіки для вчительських інститутів, педагогічних класів жіночих гімназій (М. Демков).

На початку XX ст. С. Єфремов, Я. Мамонтов, С. Сірополко, Я. Чепіга та інші учені-педагоги активно пропагували передовий зарубіжний досвід, захоплювалися ідеями реформаторської педагогіки. У Харківському університеті вводяться спецкурси за педагогічними персоналіями, читається «Загальний огляд педагогічних теорій XVIII – XIX ст.». У 1904 р. розпорядженням міністерства народної освіти педагогіка в університетах відновлюється як обов'язковий предмет для студентів історико-філологічних факультетів. Поряд із релігійною, філософською і прагматичною вмотивованістю загальнопедагогічної підготовки цього періоду в її змісті розпочинає активно утверджуватися професійна психолого-педагогічна мотивація.

Українська наука й освіта, зазвичай, активно долучалися до світового досвіду. Апогеєм цього процесу стало видання книги О. Музиченка «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці» (1913), яка закликала до демократизації навчальних закладів і перебудови освітньої галузі. Здійснюється спроба ознайомлення українських педагогів із положеннями експериментальної педагогіки. У 1920-і роки радянський педагогічний журнал «Шлях освіти», який був поширений за кордоном і порівнював освіту в Україні із зарубіжного, також пропагував численні новаторські ідеї [13, с. 4 – 5]. Педологія, реформаторська педагогіка, які переносили акцент у навчанні і вихованні безпосередньо на дитину, забезпечували впровадження європейської традиції.

До 1917 р., як відомо з історії, відбувається криза системи педагогічної освіти, здійснюється жорсткий міністерський контроль (бюрократизація мети та змісту освіти, насадження консервативних принципів організації навчального процесу), однак у зв'язку з посиленням громадсько-педагогічного руху простежуються тенденції стабілізації, поєднання теорії з практикою, соціальної орієнтації у підготовці вчителя [4, с. 35], а також створюються нові концепції педагогічної підготовки (С. Ананьїн, В. Зеньківський, О. Музиченко та ін.), удосконалюються методики, розробляються навчальні програми (В. Гельвіг, Т. Лубенець, І. Сікорський).

Предметна система навчання, яка ставила в центр навчального процесу особистість студента, передбачала включення до системи педагогічних дисциплін таких курсів, як «Педагогіка», «Наука про виховання», «Дидактика», «Історія педагогіки», окремих методик. У них посилювався зв'язок із соціумом, теоретична підготовка доповнювалася практикою, тому зміст загальнопедагогічної підготовки мав соціальне спрямування. Перебудова вищої педагогічної освіти після 1917 р. пов'язана здебільшого з утворенням різних учительських курсів, у т. ч. курсів українізації. Викладання дисциплін педагогічного циклу в цей період передбачало розподіл на два головні блоки: загальний та спеціальний. Теоретична загальнопедагогічна підготовка, що входила до першого блоку дисциплін, характеризувалася інформативною насиченістю, а її зміст формувалася кожним педагогічним навчальним закладом зокрема.

Загальнопедагогічна підготовка вчителя, особливо в теорії виховання, була позначена впливом національно-визвольних змагань українського народу 1917–1921 рр. Розробниками програм педагогічних дисциплін були Г. Ващенко, Б. Грінченко, Т. Лубенець, О. Музиченко, І. Огієнко, С. Русова, які виборювали ідеї українізації та етнізації освіти і виховання. Відтак історично склалися різні підходи до визначення змісту освіти, окреслювалися різноманітні шляхи його оновлення. У 20-і роки ХХ ст. окрім українізації впроваджувався метод проєктів, навчання проводилося за комплексними темами, що об'єднували цілі галузі знань (природа, праця, суспільство) і передбачали реалізацію міжгалузевих зв'язків.

Система вищої педагогічної освіти в радянській Україні, до якої ввійшли також трирічні педагогічні курси (в 1925 р. реорганізовані у педагогічні технікуми), забезпечувала розвиток загальнопедагогічної підготовки вчителя щодо соціального виховання колективу дітей. У цей час створювалися програми, інноваційні моделі підготовки, урізноманітнювалися предмети педагогічного спрямування, види практик. З утвердженням ідеї «єдиної трудової школи» пов'язано визначення провідної ролі предметів педагогічного циклу у становленні особистості вчителя.

Освітня політика, а отже, і загальнопедагогічна підготовка вчителя, визначалися «Декларацією про соціальне виховання дітей» (1920). Особливістю цього періоду стало посилення уваги до вивчення сучасних педагогічних течій і водночас її послаблення щодо курсу «Історія педагогіки». Характерним було звернення до прогресивної зарубіжної педагогічної думки, європеїзації змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя, органічне впровадження ідей планетарності (курси «Зарубіжні педагогічні течії», «Сучасні течії в західноєвропейській педагогіці», «Установи для дітей на Заході і в нас»). Зароджується мистецько-педагогічне спрямування такої підготовки через діяльність студій драматизації, дикції, образотворчого мистецтва, гуртків, педагогічних кабінетів, які слугували ефективними формами для оволодіння студентами педагогічною технікою та прикладними вміннями. Усе це позначалося на змісті педагогічної перепідготовки вчителів.

Проєкт української радянської системи освіти (Г. Гринько) у 1920 р. спрямував зусилля українських педагогів на демократизацію змісту освіти, подолання формалізму і схоластики, пропонував вивчати життєві процеси, виявляючи самостійність та ініціативність. Комплексна система навчання, Дальтон-план, метод проєктів, спроби класифікації самостійних робіт, застосування у школі дослідницьких методів навчання створювали умови для формування демократичних уявлень про зміст освіти. О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський та інші представники Харківської школи педології зробили вагомий внесок у справу демократизації освіти, на практиці втілюючи ідеї експериментальної педагогіки (видавали єдиний у Радянському Союзі журнал з експериментальної педагогіки).

Водночас цей період став початком репресивних дій комуністичної влади проти педології як науки і навчальної дисципліни та її представників, що значно збіднило й обмежило розвиток гуманістичного напрямку змісту загальнопедагогічної підготовки. З іншого боку, західна культурно-освітня модель організації освіти, як зазначає О. Сухомлинська, була визнана основною

тогочасним наркомом освіти України Г. Гриньком та головним редактором «Шляху освіти» М. Амстерманом [13, с. 6].

Завдання побудови нової демократичної школи полягало, за словами С. Русової, «не в тому, щоб випустити доброго теслю чи слюсаря, а в тому, щоб дати дітям змогу своїми фізичними силами ознайомитися з усіма потрібними в житті знаряддями» [10, с. 25], що ставило перед педагогами завдання розвитку тих здібностей, які становлять підґрунтя підготовки дітей до самостійного життя. При цьому педагог зазначала, що «найсильнішим життєвим змаганням» є прагнення до самодіяльності, гри та праці [10, с. 20].

Якщо до 1920 р. у розвитку педагогіки не простежували ідеологічних обмежень щодо засвоєння зарубіжного досвіду, то пізніше ідеологія зайняла домінуюче місце в суспільній свідомості. Деякі представники української інтелігенції, що проживали в Наддніпрянській Україні на початку ХХ ст., емігрували спочатку в Галичину (де були значно кращі умови для поширення прогресивних ідей), а потім – в Західну Європу. Зокрема, С. Сірополко, С. Русова, М. Ваврисевич та інші педагоги на початку 20-х років ХХ ст. виїхали за кордон, прагнучи свободи висловлювань та реалізації своїх педагогічних ідей.

Основою системи виховання на початку періоду «соціалістичної індустріалізації» та «курсу на колективізацію сільського господарства» проголошувалася педагогіка колективізму (виховання особистості в колективі і через колектив), а отже, відбувався подальший інтенсивний розвиток соціально перетворювальних і раціоналістичних ідей у загальнопедагогічній підготовці вчителя. Відповідно до рішень Третьої Всеукраїнської конференції з педагогічної освіти (1924 р.), теоретичні дисципліни в навчальному плані педагогічних ВНЗ розподілялися за трьома основними циклами: природничим, педагогічним та соціально-економічним. Кожен із циклів передбачав досягнення єдності теорії і практики. Основні зусилля скеровувалися на створення курсу педагогіки, який би влаштував усіх, що призвело до визначення таких його складових: «Дидактика», «Теорія виховання» і «Школознавство». Простежується тенденція до уніфікації навчальних програм і планів, їхньої раціоналізації.

За даними, М. Пантюка, у 20-х рр. ХХ ст. у вітчизняних закладах вищої освіти велика увага приділялася підготовці вчителя сільської школи, збільшувався набір студентів для педагогічної підготовки, змінювалися її пріоритети та соціальна значущість учительської професії [8, с. 82–83]. Формується також система педагогічної перепідготовки вчителів [8, с. 85].

Наприкінці 20-х років ХХ ст. починає формуватися система неперервної виробничо-педагогічної практики, а отже, відбувається активне становлення практичного компонента загальнопедагогічної підготовки вчителя, що сприяло розвитку тенденції до удосконалення політехнічного напрямку підготовки та досягнення єдності педагогічної теорії і практики. Однак у 30-і роки ХХ ст. тоталітарний більшовицький режим заборонив не лише теорії, які підтримували гуманізм і християнський ідеалізм, а й усі демократичні ідеї, пов'язані з теорією вільного виховання, ключовими положеннями педології. Демократичний пошук у педагогіці й освіті був згорнутий, затиснутий у рамки циркулярів та інструкцій, а кожна прогресивна ідея «поступово змістилася до наполегливості в оволодінні вказаним матеріалом за інструктивними зразками» [9, с. 17].

Створення у 30-і роки ХХ ст. самостійних предметів (педагогіки, історії педагогіки), єдиної навчальної програми, розробка першого підручника з педагогіки (М. Пістрака), навчальних посібників, якими слугували праці С. Ананьїна, П. Блонського, О. Музиченка, А. Пінкевича та інших науковців, започаткували структурування педагогічних дисциплін, що передбачало відповідне змістове наповнення. Однак тривалий час підготовка педагогів також проводилася без належного обґрунтування [7]. Шкідливою вважалася орієнтація на індивідуальні особливості людини, розгляд її як активного творця цієї індивідуальності, визнання ролі спадковості в людському розвитку тощо. Забороненою стала комплексна система навчання, яка змінила традиційний зміст освіти та набула значного поширення у 20-і роки ХХ ст.

Отже, розвиток суспільно-політичного життя в Україні в перші десятиліття ХХ ст. зумовлювався спочатку національно-визвольними змаганнями українського народу, відродженням української національної ідеї, політикою українізації, а потім – існуванням радянської України в складі СРСР, професіоналізацією змісту освіти, посиленням репресивного курсу на побудову соціалізму тощо. Така різноплановість розвитку вітчизняного суспільно-політичного руху у вказаний період забезпечила ідеологічну заангажованість педагогічних

дисциплін у тогочасних ВНЗ. В радянську епоху зміст вищої педагогічної освіти зводився до формування ідеалістичного комуністичного світогляду.

Ідеологічні обмеження, які активно впроваджувалися в радянській Україні, унеможливили розвиток гуманістичних і демократичних ідей щодо загальнопедагогічної підготовки вчителя. Існувала мінімальна можливість будувати гуманістичний, демократичний, зорієнтований на національні цінності зміст освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Вачевський М. В. Теоретико-методичні заасади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції : монографія / М. В. Вачевський. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 364 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студ. вищ. навч. закладів / О. Вишневський. – 2-е вид., доопрац. і доп. – Дрогобич: Коло, 2006. – 608 с.
4. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. М. Дем'яненко. – К., 1999. – 40 с.
5. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18. – [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>
6. Ковальчук В. Ю. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізований аналіз / В. Ю. Ковальчук. – К. – Дрогобич: Коло, 2004. – 264 с.
7. Народное образование. Основные постановления, приказы и инструкции. – М.: Учпедгиз, 1948. – С. 81–84.
8. Пантюк М. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи: історико-педагогічний аспект / М. Пантюк. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2010. – 398 с.
9. Пилипчук В. Проблема активності і самостійності учнів у дидактиці загальноосвітньої школи України (1917–1937 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Пилипчук. – К., 1994. – 21 с.
10. Русова С. Єдина діяльна (трудова) школа: вступ. лекція на катедру педагогіки / С. Русова. – Катеринослав–Ляйпціг: Укр. вид-во в Катеринославі, 1923. – 53 с.
11. Степанишин Б. Навчання – не самоціль, а розвиток і виховання (зміст освіти) / Б. Степанишин // Рідна школа. – 1997. – № 3 – 4. – С. 40–44.
12. Степанюк А. В. Розвиток дослідницьких умінь студентів як складова професійної підготовки майбутніх учителів природничого профілю / А. В. Степанюк, Н. В. Москалюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 33–38.
13. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
14. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. Краевского, И. Яковлевича Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
15. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця: Едельвейс, 2007. – 383 с.

УДК 378:4:09

Т. В. ЛЕЩАК

СТАНОВЛЕННЯ СВІТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ЛЬВІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В ОСТАННІЙ ТРЕТИНІ XIX СТОЛІТТЯ

Розглянуто причини і передумови становлення світської педагогічної підготовки студентів Львівського університету у контексті загальноєвропейських освітніх процесів. Проаналізовано номенклатуру теоретичних і практичних курсів педагогічного циклу, що пропонувалися для вивчення студентам філософського факультету в останній третині XIX століття. Дослідження показало, що становлення світської педагогічної освіти у Львівському університеті в останній третині XIX ст. стало логічним наслідком низки освітніх реформ в Австрії після скасування Конкордату в 1870 р. У контексті цих реформ було розмежовано педагогічну підготовку студентів на теологічному і філософському факультетах, зокрема, було розроблено і запроваджено роздільні номенклатури навчальних курсів на основі окремого організаційного, фінансового і кадрового забезпечення.

Ключові слова: педагогічна підготовка студентів, світська освіта, навчальні курси, освітній процес.

Т. В. ЛЕЩАК

СТАНОВЛЕНИЕ СВЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ЛЬВОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА

Рассмотрены причины и предпосылки становления светской педагогической подготовки студентов Львовского университета в контексте общеевропейских образовательных процессов. Подвергнуто анализу номенклатуру теоретических и практических курсов педагогического цикла, предлагаемых для изучения студентам философского факультета в последней трети XIX века. Исследование показало, что становление светской педагогического образования во Львовском университете в последней трети XIX в. стало логическим следствием ряда образовательных реформ в Австрии после отмены Конкордата в 1870 г. В контексте этих реформ было разграничено педагогическую подготовку студентов на теологическом и философском факультетах, в частности, были разработаны и введены отдельные номенклатуры учебных курсов на основе отдельного организационного, финансового и кадрового обеспечения.

Ключевые слова: педагогическая подготовка студентов, светское образование, учебные курсы, образовательный процесс.

T. V. LESHCHACK

THE ESTABLISHMENT OF SECULAR PEDAGOGICAL EDUCATION AT LVIV UNIVERSITY OVER THE LAST THREE DECADES OF THE XIX CENTURY

The article contains overview of reasons and prerequisites of incipience of secular pedagogical training of Lviv University students in the context of European educational processes. The variety of theoretical and practical courses of the Philosophy Department in the end of XIX century is analyzed. The study showed that the formation of a secular pedagogical training at Lviv University in the last third of the XIX century was the logical consequence of a number of educational reforms in Austria after the abolition of the Concordat in 1870. In the context of these reforms was demarcated teacher training students in the theological and philosophical faculties, in particular, have been developed and introduced separate nomenclature training courses based on individual organizational, financial and staffing.

Keywords: pedagogical training of students, educational courses, educational processes, secular training.

На сучасному етапі розвитку і реформування в незалежній Україні системи вищої освіти загалом та педагогічної підготовки в умовах класичного університету зокрема, важливого значення набуває вивчення та критичне засвоєння історичного досвіду вітчизняного та європейського шкільництва. Особливої цінності у цьому контексті набувають дослідження становлення й розвитку теоретичної і практичної вчительської підготовки студентів Львівського університету, який є найстарішим в Україні. Тому **мета статті** – проаналізувати причини і передумови становлення світської педагогічної підготовки студентів Львівського університету у контексті загальноєвропейських освітніх процесів.

Високим рівнем наукового інтересу у вітчизняних дослідників відзначається ретроспективна постановка проблеми становлення і розвитку вищої педагогічної освіти в Україні (О. В. Глузман, Н. М. Дем'яненко, Н. Г. Павлова, С. І. Посохов, О. В. Скрипнюк) і за кордоном (М. К. Дреерман, Н. В. Махия, Л. П. Пуховська), в т.ч. вивчення історичних здобутків окремих університетів. Тим часом, на сьогодні відсутнє комплексне історико-педагогічне дослідження, присвячене педагогічній підготовці студентів Львівського університету в контексті досвіду загальноєвропейського шкільництва і загальноосвітніх освітніх процесів.

Однією з важливих ознак XIX ст. у сфері функціонування шкільництва в країнах Західної і Центральної Європи стала спроба держави перебрати на себе керування церковними навчальними закладами і сформуванню державну систему освіти. Як відомо, у 1772 р. Галичина була інкорпорована в державний механізм Австрійської імперії, яка на фоні таких провідних

європейських держав, як Німеччина чи Англія, вирізнялася особливим консерватизмом. На зміну секуляризаційним реформам Марії-Терезії та Йосифа II кінця XVIII ст. прийшло посилення ролі церкви, яке зберігалося протягом усієї першої половини XIX ст. Врешті, 18 серпня 1855 р. у Відні між Папою Пієм IX та австрійським імператором Францом-Йосифом I був підписаний конкордат, який змінював співвідношення між католицькою церквою і державою, зокрема, в питаннях керівництва освітою [1, с. 221].

Подвійне підпорядкування закладів освіти церкві і державі з відчутною перевагою церковних чинників в результаті прийняття конкордату змінилося повною владою духовенства над системою шкільництва. Зміст освіти в державних і приватних школах за конкордатом визначався відповідно до католицької ціннісної парадигми, а функції нагляду і керівництва навчальним процесом були передані єпископам, які повинні були «слідкувати, щоб у всіх галузях навчання не було нічого противного католицькій вірі і моралі». Скасування Конкордату в 1870 р. не ліквідувало впливу церкви на сферу шкільництва, однак позбавило його законодавчої підтримки [3, с. 372–373]. Були зняті перепони на шляху становлення в австрійських університетах світської педагогічної підготовки поза структурою теологічних факультетів.

Варто нагадати, що лекційний курс «Педагогіка» або «Наука про виховання» з'явився в навчальних планах австрійських університетів на початку XIX ст. З 1806 р. його викладали у Відні, з 1810 р. у Кракові, з 1812 р. у Львові. Лекції з педагогіки читали двічі в тиждень викладачі спочатку філософського, а згодом теологічного факультету. На них могли записуватися студенти всіх факультетів, які навчалися на третьому курсі і готували себе до педагогічного фаху. До слова, викладання всіх навчальних дисциплін в австрійських університетах здійснювалося відповідно до тексту навчального підручника (лат. – *institutum*, нім. – *Vorlesebuch*), що офіційно затверджувався міністерським наказом. Відступ від його тексту не допускався і загрожував професору звільненням [6, s. 61]. Навчальні заняття з педагогіки не були винятком і полягали в тому, що студенти під керівництвом викладача читали, переказували й вивчали текст праці «*Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*» («Підручник загальної науки про виховання») професора Віденського університету, архієпископа Вісента Едварда Мільде. Автор був прихильником концепції формальної освіти, а в основі підручника лежали католицькі морально-етичні цінності, філософські ідеї І. Канта й педагогічна концепція Й. Песталоцці [6, s. 235].

Поступово педагогіка, хоча й продовжувала отожднюватися з поняттям «наука про виховання», дедалі більше набувала ознак комплексної дисципліни, яка вивчала всі сторони життя молодшої людини. У 1871 р. для студентів теологічного і філософського факультетів Львівського університету було запроваджено окремі навчальні курси педагогічного циклу. Поступово на філософському факультеті було розширено їх номенклатуру і збільшено кількість аудиторних годин – з двох до чотирьох-п'яти годин у тиждень. Про прагнення посилити практичний характер отримуваних студентами педагогічних знань свідчить розроблена тематика навчальних курсів [2, арк. 171–174]. Так, у навчальному плані філософського факультету на 1871/72 навч. рік психолого-педагогічний цикл був представлений наступними предметами: 1) «Про застосування підрахунків у науці про людський розум або ж Психології» – 2 год. на тиждень у першому семестрі; 2) «Нарис історії виховання у стародавніх греків» – 2 год. на тиждень у другому семестрі.

Навчальний план факультету на 1872/73 навч. рік містив лише один курс. Предмет «Гімназійна педагогіка» обсягом 2 год. в тиждень був розрахований на цілий рік, натомість протягом 1873/74 навч. року студентам філософського факультету було запропоновано вже три навчальні курси: 1) «Гімназійна педагогіка» – 2 год. в тиждень у першому семестрі; 2) «Психологія» – 4 год в тиждень у другому семестрі; 3) «Логіка застосування» – 5 год. в тиждень у літньому семестрі.

У 1874/75 навч. році у навчальному плані філософського факультету були подані наступні предмети: 1) «Загальна педагогіка» – 3 год. в тиждень у першому семестрі; 2) «Психологія (про здібності і почуття)» – 4 год в тиждень у другому семестрі [4].

Протягом останньої чверті XIX ст. студенти Львівського університету, які готували себе до вчительської професії, мали змогу записатися на лекційні курси педагогічного циклу, що

змінювалися майже кожного семестру, передбачали вивчення і окремих розділів педагогіки, і дотичних навчальних дисциплін. Зокрема, навчальні плани того часу повідомляють про викладання таких предметів, як «Основи дидактики» (2 год. в тиждень), «Історія педагогіки у XVIII ст.» (2 год. в тиждень), «Історія педагогіки у XVIII – поч. XIX ст. в Польщі» (2 год. в тиждень), «Психологія у вивченні логіки, етики і педагогіки» (4 год. в тиждень), «Енциклопедія педагогіки» (3 год. в тиждень), «Гімназійна педагогіка» (3 год. в тиждень), «Загальна педагогіка» (2 год. в тиждень), «Дидактика» (3 год. в тиждень), «Основи дидактики» (3 год. в тиждень), «Історія педагогіки з часів Відродження класичних наук до XVIII ст.» (5 год. в тиждень), «Педагогічна психологія» (3 год. в тиждень), «Про завдання психології виховання» (1 год. в тиждень) та ін.

Як помітно з назв перелічених предметів, найчастіше студентам пропонувалися курси, спрямовані на вивчення загальної педагогіки і дидактики («Загальна педагогіка», «Основи дидактики», «Дидактика», «Гімназійна педагогіка») та історії педагогіки останніх століть («Історія педагогіки у XVIII ст.», «Історія педагогіки у XVIII – на початку XIX ст. в Польщі», «Історія педагогіки з часів Відродження класичних наук до XVIII ст.»). Також варто зауважити появу поряд із самостійним курсом психології на філософському факультеті спеціальних курсів, що мали за мету продемонструвати її зв'язок з педагогікою («Педагогічна психологія», «Про завдання психології виховання», «Психологія у вивченні логіки, етики і педагогіки»).

На появу міністерських нововведень у сфері шкільництва викладачі педагогіки Львівського університету реагували (чи були вимушені реагувати) появою лекційних курсів, покликаних розтлумачити студентам сутність відповідних змін. Так, у навчальних планах в середині 1880-х років з'являються «Гімназійна дидактика згідно з новими міністерськими інструкціями, виданими для гімназійного навчання» (3 год. в тиждень) та «3 гімназійної дидактики. Розбір деяких міністерських положень інструкцій 1884 року стосовно гімназійного навчання, зокрема, вивчення мов» (2 год. в тиждень) [5].

Більша частина предметів була розрахована на один семестр. Окремі лекційні курси, наприклад «Гімназійна дидактика», «Історія педагогіки з часів Відродження класичних наук до XVIII ст.», «Педагогічна психологія» та «Гімназійна дидактика згідно з новими міністерськими інструкціями, виданими для гімназійного навчання», могли продовжуватися у другому або й третьому семестрах. Ймовірно, тривалість курсу визначав сам викладач, враховуючи обсяг матеріалу й актуальність тематики занять.

Іноді на додаток до лекційних курсів у навчальних планах університету з'являються практичні дисципліни, покликані наблизити студентів до шкільних реалій. Зокрема, у 1876/77 навч. році такий курс носив назву «Репетиторіум з педагогіки, поєднаний із практичними вправами» в обсязі 1 год. в тиждень і був доступний для участі за попереднім записом у лектора з педагогіки. Аналогічний курс був запланований і в наступному навчальному році як «Репетиторіум із загальної педагогіки і дидактики» в такому ж обсязі, а згодом вже як «Педагогічні вправи» на постійній основі [4; 5].

Зміни, яких зазнав зміст педагогічної освіти у Львівському університеті з початку 1870-х років, неминуче позначилися на рівні заповнення студентських аудиторій. Зростала кількість студентів різних факультетів університету, що відвідували педагогічні навчальні курси філософського факультету. Наступна таблиця подає динаміку зміни числа студентів, що відвідували заняття з педагогіки у 1865–1872 рр. [2, арк.181].

Подані статистичні дані демонструють зростання кількості студентів, що відвідували педагогічні курси протягом періоду 1865–1872 рр., удвічі (від 92 до 180), причому лише за 1871–1872 рр. – з 130 до 180 студентів. Нагадаємо, саме в цьому році педагогічна підготовка на філософському факультеті розширила номенклатуру і змістове наповнення своїх педагогічних навчальних курсів.

Аналогічні зміни стосувалися і змістог наповнення педагогічної освіти в інших австрійських університетах. Так, у навчальних планах Краківського університету 1873/74 навч. році зафіксовано появу лекційного курсу «Головні засади педагогіки і дидактики з оглядом найважливіших педагогічних систем» в обсязі 2 год. в тиждень і педагогічний конвєрсаторій (сеінар) в обсязі 1 год. в тиждень [7, с. 29]. Протягом останньої чверті XIX – початку XX ст. педагогічна підготовка студентів філософського факультету цього університету

збагатилася такими предметами як «Філософія педагогіки XIX ст.», «Поточний розвиток педагогіки», «Педагогіка Гербарта», «Історія педагогіки з XVI ст.», «Середні школи в Європі і Америці», «Про застосування психології у педагогіці», «Про плекання волі і характеру» тощо [7, s. 30–31].

Рік	Кількість студентів факультету філософії	Кількість студентів різних факультетів, які відвідували лекції педагогіки			Загальна кількість
		теологія	філософія	право	
1865	128	67	20	5	92
1866	166	85	10	28	123
1867	173	68	29	23	120
1868	193	91	27	10	128
1869	163	117	32	18	167
1870	157	90	33	12	135
1871	139	89	27	14	130
1872	152	80	75	25	180

Відсутність норми про обов'язковість використання у навчальному процесі тексту офіційного підручника і строкатість назв лекційних курсів може свідчити про безпосередню залежність змісту педагогічної освіти від конкретних дидактичних завдань, які ставив перед студентами викладач цих курсів. Відповідно, зміна назв навчальних курсів психолого-педагогічного циклу свідчить про те, що зміст педагогічної підготовки студентів значною мірою залежав від наукових зацікавлень професора та його наукових і дидактичних пріоритетів [4; 5].

Таким чином, для реконструкції цілісної картини педагогічної підготовки студентів Львівського університету разом зі з'ясуванням особливостей її організаційної структури важливого значення набуває персоналістичний аналіз.

Становлення світської педагогічної освіти у Львівському університеті в останній третині XIX ст. стало логічним наслідком низки освітніх реформ в Австрії після скасування Конкордату в 1870 р. У контексті цих реформ було розмежовано педагогічну підготовку студентів на теологічному і філософському факультетах, зокрема, було розроблено і запроваджено роздільні номенклатури навчальних курсів на основі окремого організаційного, фінансового і кадрового забезпечення. У подальших дослідженнях організаційно-дидактичних аспектів становлення вчительської підготовки студентів Львівського університету в останній третині XIX ст., варто здійснити аналіз наукової та педагогічної діяльності викладачів, на яких покладалася відповідальність за реалізацію завдань такої підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бись О. С. Історико-правові аспекти розвитку міжнародної діяльності Апостольського престолу / О. С. Бись // Університетські наукові записки. – 2009. – № 3 (31). – С. 217–223.
2. ДАЛО. Ф. 26, оп. 4, спр. 247.
3. Пенішкевич О. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.) / О. І. Пенішкевич. – Чернівці: Рута, 2002. – 519 с.
4. Akademische behörden an der K. K. Universität zu Lemberg sammt der Ordnung der vorlesungen an derselben in winter (sommer) semester des Studien-Jahres 1871/72 ... 1874/75. – Lemberg: Aus der k.k. galizischen Aerial-Staats-Druckerei, 1871 ... 1874. – 46 s.
5. C. K. Uniwersytet imienia Cesarza Franciszka I we Lwowie. Skład i program wykładów w zimowym (letnim) półroczu 1875/76 ... 1913/14. – Lwów : Z I. związkowej drukarni, 1875 ... 1913. – 49 s.
6. Finkel L., Starzyński S. Historia Uniwersytetu Lwowskiego. Cz. 1–2. – Lwów: Nakładem Senatu akademickiego c.k. Uniwersytetu Lwowskiego, 1894. – Cz. 1. – 351 s.
7. Łuczyńska B. Początki pedagogiki jako dyscypliny akademickiej na uniwersytetach Jagellońskim i Lwowskim w dobie autonomii / Barbara Łuczyńska // Galicja i jej dziedzictwo. T. 3. Nauka i oświata / pod red. A. Mejsnera i J. Wyzumskiego. – Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, 1995. – S. 23–42.

Б. І. ЛАБІНСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ І В РОСІЇ (1918–1939 РР.)

Розглядаються особливості реалізації змішаного методу навчання іноземних мов на західноукраїнських землях і в Росії (1918–1939 рр.). З'ясовані передумови виникнення змішаного методу. Проаналізовано навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності на основі навчальних програм, підручників та тогочасних наукових статей. Зроблена порівняльна характеристика методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях і в Росії. Обґрунтовані основні положення змішаного методу навчання іноземних мов та сформульовані особливості їх реалізації в досліджуваному регіоні.

Ключові слова: розвиток методики, змішаний метод, навчання іноземних мов, західноукраїнські землі.

Б. И. ЛАБИНСКАЯ

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ЗАПАДНОУКРАИНСКИХ ЗЕМЛЯХ И В РОССИИ (1918–1939 ГГ.)

Рассматриваются особенности реализации смешаного метода обучения иностранным языкам на западноукраинских землях и в России (1918–1939 гг.). Выявлены предпосылки возникновения смешаного метода. Проанализировано обучение аспектов языка и видов речевой деятельности на основе учебных программ, учебников и научных трудов тех времен. Сделана сравнительная характеристика методики обучения иностранным языкам на западноукраинских землях и в России. Обоснованы основные положения смешаного метода обучения иностранным языкам и сформулированы особенности их реализации в западноукраинском регионе.

Ключевые слова: развитие методики, смешанный метод, обучение иностранным языкам, западноукраинские земли.

B. I. LABINSKA

SPECIFIC CHARACTERISTICS OF IMPLEMENTING THE COMBINED METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN WESTERN UKRAINE AND IN RUSSIA (1918–1939)

The paper investigates the specific characteristics of implementing the combined method in teaching foreign languages in Western Ukraine and in Russia (1918–1939). Preconditions of the origin of the combined method have been ascertained. Teaching language aspects and communicative activities has been analyzed on the basis of curricula, manuals and scientific articles of those times. Comparative studies of foreign language teaching methodology in Ukraine and in Russia have been carried out. Fundamentals of the combined method of teaching foreign languages have been substantiated and peculiarities of their realization in the region under investigation have been formulated.

Keywords: methodology development, combined method, teaching foreign languages, Western Ukraine.

Сучасні уявлення про місце та роль методики навчання іноземних мов (МНІМ) на західноукраїнських землях до 1939 р. органічно вписуються в теорію глобалізації як розширення, поглиблення ретроспективних знань на фоні паралельних процесів диференціації, регіоналізації і мультикультуралізму. Дослідження специфіки розвитку МНІМ у західноукраїнському регіоні дає змогу збагатити конкретно-історичним матеріалом ідею багатовимірності історичного процесу, виявити причини і наслідки різноманіття існуючих підходів, принципів, методів навчання іноземних мов (НІМ).

Проблеми, що стосуються історії МНІМ, висвітлюються в працях І. В. Рахманова (вивчав методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов ХІХ–ХХ ст.); В. Є. Раушенбаха

(проаналізував методи до XX ст.); Г. Є. Веделя (продовжив висвітлювати це питання до середини XX ст.) [1], О. О. Миролубова (проаналізував стан МНІМ у XX–XXI ст.) [5] та інших науковців. Однак можна стверджувати, що розвиток МНІМ в Західноукраїнському регіоні не був об'єктом спеціального наукового дослідження.

Метою статті є визначити особливості реалізації змішаного методу навчання іноземних мов (ІМ) на західноукраїнських землях в 1918–1939 рр., проаналізувати передумови виникнення змішаного методу, описати навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності на західноукраїнських землях і в Росії.

Боротьба з полярностями двох антагоністичних методичних напрямів – граматико-перекладного і прямого – зумовила виникнення і розвиток змішаного методу НІМ. Відхиляючи екстримізм у вирішенні багатьох методичних питань, прихильники компромісного напрямку намагалися зберегти все цінне, що було в цих методичних концепціях, об'єднати в одній концепції найбільш позитивні сторони обох методів.

У рекомендаціях щодо НІМ, які пропонувала галицька навчальна програма 1933 р., спостерігалось певне обмеження використання рідної мови, що було характерним для прямого методу НІМ. Утім, в підручниках лексико-граматичний матеріал подавався рідною мовою учнів. Новим у цій програмі були вказівки щодо комбінації прямого і перекладних методів НІМ. На нижчому ступені рекомендувалося використовувати прямий метод (його називали ще безпосереднім, тобто без використання рідної мови) НІМ і намагатися якомога менше звертатися до рідної мови. На середньому й вищому ступенях радили більше звертати уваги на вивчення мовних явищ, при цьому вдаватися до перекладних методів (формально-аналітичного, формального, тобто граматико-перекладного, аналітичного – текстуально-перекладного) НІМ. Якщо до 1918 р. такі явища, як поєднання двох методів НІМ, можна було спостерігати лише під час опису практичної діяльності вчителя ІМ у відповідних наукових статтях, то у 1921 р. комбінування методів передбачено офіційно навчальною програмою з ІМ, затвердженою міністерством віросповідань і освіти Польщі. Крім того, у навчальних планах з ІМ для кожного класу подавався перелік тем з граматики, чого не спостерігалось в попередньому досліджуваному періоді.

Отже, враховуючи зазначені вказівки у галицьких навчальних програмах щодо методу навчання, приходимо до висновку, що як у 1921 р., так і в 1933 р. відбувалося комбінування прямого методу на початку НІМ і перекладних на середньому й вищому ступенях НІМ.

Враховуючи віднайдені навчальні програми, підручники та методичні праці з ІМ, можемо констатувати, що НІМ у школах в Закарпатті в досліджуваній відрізок часу відбувалося на основі змішаного методу НІМ. За основу були взяті традиції, закладені галицькими методистами, та досвід європейських учених, який вчителі ІМ мали можливість переймати під час проходження курсів підвищення кваліфікації у європейських країнах.

У навчальній програмі з ІМ в Буковині чітко регламентувався змішаний метод НІМ, який фактично також поєднував прямий і перекладні методи НІМ.

Отже, беручи до уваги навчальні програми, рекомендації щодо методичних дій у НІМ, укладені підручники ІМ, вважаємо, що в досліджуваній період використовували змішаний метод НІМ, який беремо за основу у подальшому аналізі розвитку МНІМ вказаного проміжку часу.

Ознайомившись з основними концептуальними ідеями змішаного методу НІМ у навчальних програмах досліджуваного періоду, проаналізуємо праці західноукраїнських педагогів з МНІМ в цей час.

Навчання граматичного матеріалу. З 30-х років XX ст. навчання граматичного матеріалу відбувалося так: на нижчому ступені навчання вчитель писав на дошці пізнані вже практично (під час говоріння) мовні явища і пояснював їх за участю учнів у формі запитань та відповідей, після чого формулював разом з учнями відповідне граматичне правило, яке згодом учні вчили напам'ять з підручника. Важливою умовою було усвідомлення, тобто розуміння, граматичних конструкцій. У середніх класах учні повинні були сформулювати правило на багатьох прикладах із контексту найпростішим способом, а вже після цього звернутися до граматичного довідника і вивчити це правило. У старших класах, окрім формулювання правила, учням необхідно було самим наводити приклади до певних граматичних конструкцій, а згодом

виконувати вправи для розвитку граматичних навичок у процесі говоріння. Новий граматичний матеріал на вищому ступені не подавався, переважно повторювався попередньо вивчений.

У процесі навчання граматичного матеріалу у школах Галичини й Закарпаття не рекомендувалося звертатися до використання рідної мови. Однак до неї все ж вдавалися для додаткового пояснення певного мовного явища, рекомендувалося вчити правила напам'ять, порівнювати окремі граматичні форми ІМ із рідною мовою. У віднайдених підручниках ІМ у школах цих земель граматичний матеріал подавався рідною мовою учнів. Окрім того, пояснення правил граматики рідною мовою супроводжувалося поясненням тих же правил ІМ зі значною кількістю прикладів та вправами. У підручниках, які використовувалися в школах Буковини, для закріплення граматичного матеріалу подавався переклад, чого не було у віднайдених підручниках галицьких методистів. Усе це дає змогу робити висновок, що навчання граматичного матеріалу у школах на різних територіях західноукраїнських земель мало свої особливості, втім необхідність розуміння граматичного матеріалу і усвідомленого його засвоєння притаманно всім частинам регіону. Формування граматичних навичок під час говоріння цілком відповідало основам, закладеним представниками змішаного методу НІМ. Виняток становить використання перекладу з рідної мови іноземною для контролю знань граматичного матеріалу, що не використовувалося основоположниками цього методу.

Навчання граматичного матеріалу до 30-х років у Російській Республіці, як зазначав О. О. Мироліубов, обмежувалося практикою в мові, це видавалося на той час важливішим, ніж глибоке усвідомлення граматичних явищ. Такий спосіб навчання цього аспекту зумовлений тим, що воно відбувалося у старших класах і не пов'язувалося із формуванням навичок [5, с. 104]. В кінці 30-х років граматичний матеріал пропонувалося пояснювати тільки індуктивним шляхом, рекомендувалося здійснювати переклад [5, с. 161–162]. Як бачимо, у навчанні граматичного матеріалу як російськими, так і західноукраїнськими методистами до 1939 р. пропонувався індуктивний шлях навчання (на західноукраїнських землях він ґрунтувався на змішаному методі НІМ і мав свої особливості – використання правил граматики) та повернення до використання перекладу з ІМ рідною і навпаки, які широко задіювалися в перекладних методах НІМ.

Навчання лексичного матеріалу відбувалося на основі певного тексту. Спочатку прослуховувався текст, а після цього вчитель писав на дошці нові слова, пояснював їх значення і демонстрував різницю між вимовою та написанням. Згодом переходили до читання і переказу тексту. Після цього нові лексичні одиниці записували у зошит і вивчали їх напам'ять.

У шкільних підручниках ІМ усіх частин західноукраїнських земель значення лексичних одиниць подавалося рідною мовою, а їх засвоєння перевірялося написанням конкретних письмових робіт.

Закріплення та контроль засвоєного учнями словникового запасу відбувався шляхом виконання усних і письмових вправ. У досліджуваній період розрізняли активну і пасивну лексику. До активної відносили лексичні одиниці розмовної мови, які найчастіше використовувалися під час спілкування у побутових ситуаціях й засвоювалися при виконанні різних вправ. Решта слів належали до пасивної лексики. За 4 роки навчання учень повинен був засвоїти майже 1800 слів активної лексики, розкладеної так: 1 клас – близько 600, 2 клас – біля 400, 3 клас – 400, 4 клас – приблизно 400 одиниць. До 1800 лексичних одиниць входили також граматичні терміни тощо. Крім словникового запасу, учень мав знати найчастіше вживані ідіоматичні мовні звороти та їхній переклад.

Отже, навчання лексичного матеріалу здійснювалося шляхом ознайомлення з новими словами за допомогою усних вправ, після цього переходили до читання й письма. Навчання лексичних одиниць відбувалося за допомогою текстів для створення прямих асоціацій, а поза контекстом (у письмових та усних вправах) – з метою їх кращого запам'ятовування. Основним критерієм оцінювання роботи була не кількість засвоєних слів, а вміння правильно використовувати лексичні одиниці в усному та писемному мовленні. Новим у навчанні лексичного матеріалу був його поділ на активний і пасивний. Активізація лексичних одиниць здійснювалася шляхом читання та виконання усних і письмових вправ, інсценування, формування лексичних навичок під час навчання говоріння.

Відзначимо, що навчання лексичного матеріалу до 40-х років XIX століття в Росії відбувалося, в цілому, так само, як і в школах на західноукраїнських землях. Утім, у методичних працях тогочасних російських методистів спостерігалася відмова від понять

«активна» і «пасивна» лексика, натомість було введено поняття «продуктивна» і «рецептивна» щодо лексики і пояснювалася різниця в роботі з цією лексикою [5, с. 153]. У працях західноукраїнських методистів тлумачення таких понять як «продуктивна» і «рецептивна» по відношенню до лексики відсутнє.

Навчання фонетичного матеріалу здійснювалося шляхом повторення вимови вчителя. Педагог повинен був звертати увагу учнів на вимову нових звуків, наголос, інтонацію, які не мали відповідника в рідній мові, повторюючи їх, за потреби, кілька разів. У досліджуваній період рекомендувалося використання грамофонних платівок для формування навичок і розвитку вмінь правильної вимови, а також уведення фонетичної транскрипції (тобто передача вимови літер за допомогою спеціальних знаків) і пояснення анатомічної будови інструментів мовлення під час артикуляції (вимови) певних звуків. Утім, аналіз підручників ІМ показав, що не всі вони використовували знаки фонетичної транскрипції, затвержені Міжнародною асоціацією фонетистів. Часто автори підручників застосовували написання в дужках іншомовних слів буквами рідної мови учнів.

Отже, навчання фонетичного матеріалу в досліджуваній період було важливим етапом на шляху до оволодіння іншомовним говорінням. Воно здійснювалося з використанням технічних засобів (платівки із записами пісень, віршів, діалогів). Окрім того, підручники містили комплекс вправ для формування слуховимовних (артикуляційних і ритміко-інтонаційних) навичок. Навчання фонетичного матеріалу розпочиналося на початковому етапі навчання, а на середньому і вищому ступенях контролювалося у процесі читання. Зразком для наслідування був насамперед учитель, записи на грамофонних платівках, радіотрансляція. Окремі підручники подавали як фонетичні правила, так і вправи для формування навичок і розвитку вмінь правильної вимови звуків. Уперше навчальною програмою з ІМ рекомендувалося використовувати грамофонні платівки, віднайдені в підручниках, укладених до 1918 р., але рекомендацій щодо їх використання в навчальних програмах з ІМ в цей час не було. Новим у НІМ на західноукраїнських землях було запровадження навчання сценічної вимови для інсценування творів, розмовних ситуацій з повсякденного життя.

Зауважимо, що російськими методистами в 30-х роках ХХ ст. було розроблено вступний фонетичний курс, основним завданням якого був розвиток навичок вимови, усного мовлення. Матеріал підбирався з урахуванням фонетичних вимог, підкреслювалося, що навчання письма можливе лише після набуття усних навичок. Методистами рекомендувалося використовувати транскрипцію [9, с. 146]. Як бачимо, навчання фонетичного матеріалу в Росії і на західноукраїнських землях мало однакові завдання, які полягали у формуванні навичок вимови й усного мовлення усвідомленим шляхом не лише на основі наслідування вимови вчителя, а й за допомогою правил артикуляції звуків тощо.

Навчання говоріння здійснювалося на нижчому ступені, на основі коротких запитань і відповідей до змісту тексту, який попередньо читався вчителем. Зміст текстів відображав повсякденне життя учнів у школі та дома. У відповідях на запитання вчителя і переказі тексту необхідно було дотримуватися правильної вимови, наголосу, інтонації. На середньому ступені навчання, тобто в середніх класах, учень мав уміти вести дискусію, брати участь в обговоренні прочитаного твору художньої літератури. На вищому ступені навчання учень повинен був уміти розмовляти не тільки на теми з повсякденного життя, а й розповісти про події, які відбувалися в тогочасному суспільстві, передавати свої переживання і спостереження, вести дискусії з питань моралі й науки відповідно до свого розумового розвитку [9, с. 19]. Крім цього, під час навчання говоріння використовувалася драматизація, завдання якої полягало у розвитку навичок і вмінь усного й писемного мовлення.

Отже, навчання говоріння в досліджуваній час взаємопов'язувалося з читанням, тобто читання певного тексту було повторенням або доповненням до пройденої розмовної теми. Для передання змісту прочитаного тексту використовувався не лише звичайний переказ, а й передання змісту в нових формах, наприклад, перетворення монологу в діалог або заміна часових форм, осіб тощо. У навчальних програмах шкіл у Галичині чітко вказувалося, чого повинен навчитися учень на кожному ступені навчання усного мовлення. Новим у навчанні говоріння було використання драматизації як при постановці прочитаних творів на сцені, так і

інсценуванні побутових ситуацій, що вимагало від учня досить високого рівня сформованості мовленнєвих вмінь щодо використання мовного матеріалу.

Методика навчання говоріння російськими методистами була іншою наприкінці 20-х років. Так, О. О. Миролубов зауважував, що у плані навчання усного мовлення не було зроблено нічого нового, у жодному посібнику не було розділу або параграфу, присвяченому спеціально навчанню усного мовлення, робота над усним мовленням розглядалася як засіб оволодіння мовою, а у 30-х роках усні вправи у старших класах зовсім усувалися із практики, тобто на останньому етапі вся праця зводиться до самостійної роботи учнів з текстом [9, с. 109]. У 30-х роках ситуація суттєво не змінилася, це пояснювалося тим, що метою навчання в школі вважалося читання, а усне мовлення розглядалося як засіб навчання [9, с. 163].

Навчання читання відбувалося за допомогою підручника та читанок з адаптованими текстами, фрагментами текстів з художньої літератури, поезіями, віршами тощо, які учні читали індивідуально, групами або хором. Читання слугувало не лише фонетичною вправою, прочитані тексти були основою діалогів між учителем і учнями і між самими учнями, а тексти – матеріалом для навчання граматики й виконання письмових вправ, контролем правильної вимови звуків.

При підборі творів для читання враховувався обсяг знань школярами мовного матеріалу, літературна цінність твору як джерела інформації для пізнання життя й культури іншого народу, вік учнів, наявність у тексті виховних елементів. Із літературних жанрів рекомендувалося вибирати прозу, яка найкраще і найбільш доступно віддзеркалювала повсякденне життя та тогочасну дійсність [9, с. 29].

У досліджуваний період продовжувало існувати класне і домашнє читання. Для читання в класі використовували підручник. У 3 і 4 класах учні читали літературні твори, журнали для молоді, науково-популярні видання. У процесі читання зверталася увага на інтонацію в реченні, наголос у словах, експресивність (емоційність – Б. Л.). Літературні твори для домашнього читання, відрізнялися від текстів, які читалися на уроці. Твори, призначені для домашнього читання мали враховувати індивідуальні інтереси учнів і бути легшими, ніж ті, які опрацьовувалися в школі з учителем. Роль учителя полягала в заохочуванні учня до такого виду домашньої роботи та готовності надати йому пораду при виборі й опрацюванні твору [9, с. 30].

У досліджуваний період читання поділялося на вивчаюче та ознайомлюване. Вивчаюче читання передбачало ретельне опрацювання учнями тексту, тобто проводився ґрунтовний мовний аналіз і заглиблення в зміст прочитаного.

Ознайомлюване читання слугувало для розвитку мовної інтуїції. Цей вид читання використовувався здебільшого для домашнього читання.

Отже, навчання читання в досліджуваній проміжок часу було не лише шляхом знайомства з культурою, історією народу, мова якого вивчалася, а й пов'язано з навчанням усного і писемного мовлення. Читання було підґрунтям для діалогів між учнями, способом закріплення граматики, розширення словникового запасу. Тексти для читання ретельно підбиралися з урахуванням віку учнів. На нижчому ступені учні читали казки, тексти, які відображали побут тощо. На вищому ступені учнів ознайомлювали з історією, географією, визначними письменниками та їхньою творчістю, науковими та технічними винаходами, розвитком промисловості тощо. На початковому етапі читання проводилося у формі фонетичної вправи, однак поступово тексти ставали основою діалогів між учителем і учнями та між самими школярами. Перед тим, як приступити до читання тексту, учні слухали його без зорової опори, відповідали на запитання вчителя, потім переходили до читання і з'ясування нових слів. На вищому ступені читання, зокрема й домашньому, використовувалося як засіб закріплення граматики, розширення словника й один із шляхів ознайомлення з культурою іншого народу. Тексти для домашнього читання на цьому ступені підбиралися з урахуванням інтересів учня.

Відмітимо, що навчання читання у 20-х роках ХХ ст. у Росії, на думку О. О. Миролубова, було ціллю навчання і розглядало два питання: перехід до читання після усних уроків або усного вступного курсу; читання як центр роботи над мовою на подальших етапах навчання. Більшість методистів рекомендували переходити спочатку до написаного, а пізніше до надрукованого тексту, що було продиктовано їх бажанням уберегти учнів від одночасної зустрічі з двома труднощами: письмовим і друкованим шрифтом [5, с. 104–105]. Як

бачимо, на західноукраїнських землях навчання читання, як і в російських методистів, передувало усне мовлення, а до навчання письма переходили після того, як учні навчилися читати. Ставлення до читання як центру роботи над мовою на середньому й вищому ступенях НІМ у російських і західноукраїнських методистів було майже однаковим, різниця полягала лише у запропонованій термінології. У російських методистів того періоду розрізнялося старанне й курсорне читання, або пояснювальне і бігле читання. Пояснювальне читання передбачало об'єднання, завершення цілого ряду попередньо зроблених усних вправ, бесід щодо тематики тексту, складання усного резюме; пояснення слів і граматичних форм на прикладах, перевірку розуміння змісту прочитаного тощо. Курсорне читання полягало в підсвідомому засвоєнні конструкцій мови [5, с. 106–107]. У 30-х роках навчання читання, відповідно до настанов російських методистів, зводилося до читання тексту вчителем і переказу змісту російською мовою (на пізнішому етапі переказ не практикувався); ознайомлення з граматичними формами і словами, необхідними для загального розуміння тексту і пояснення їх значення. Читання учнями тексту супроводжувалося проникненням у зміст тексту, з особливим наголошенням на тому, чого не було в рідній мові, відтак переходили до перекладу тексту. Тобто робота над текстом зводилася до його розуміння, а переклад виступав як контроль розуміння змісту тексту [5, с. 108]. У 30-х роках у радянських методистів з'явилося також «читання про себе» в старших класах та «гучне, чітке читання» як критерій уміння учня передати своє розуміння тексту [5, с. 167–168]. Як бачимо, навчання читання відбувалося майже однаково в російських і західноукраїнських школах. У поняття старанного і курсорного читання російськими методистами того часу вкладався такий самий зміст, як у вивчаюче і ознайомлювальне читання методистами на західноукраїнських землях, а гучне читання відповідало експресивному. Що стосувалося читання мовчки, яке рекомендувалося здійснювати в старших класах, воно, на наш погляд, відповідало домашньому читанню.

Навчання письма, згідно з вимогами навчальних програм з ІМ на західноукраїнських землях, повинно було здійснюватися з моменту, коли учні ознайомилися з письмовими знаками й почали більш-менш вправно читати. Особливо це стосувалося французької і англійської мов, в яких існувала велика різниця між вимовою та написанням. Письмові вправи поділялися на такі види: орфографічні вправи: переписування слів (без вказівки на значення рідною мовою), частин абзаців, віршів по пам'яті (автодиктант – Б. Л.), написання диктантів; граматичні вправи: підбір прикладів на певні граматичні правила; зміна однини на множину і навпаки; вправи з лічби; зміни осіб та часів, вправи на відмінювання іменників, займенників і дієслів, будова простого та складного речення тощо; мовно-стилістичні вправи: відповіді на питання, складання запитань до абзаців, короткі описи, особливо стосовно повсякденного життя, прості перекази абзаців прози тощо [5, с. 47].

Крім того, до письмових робіт відносили перетворення монологічного тексту в діалог або драматизовану форму, доповнення певних текстів особистими висновками учнів, переклади (на 4 році навчання), написання листів різного характеру, наведення самостійно підготовлених на певне граматичне правило прикладів [5, с. 31–32].

У навчальній програмі з ІМ в Буковині до письмових робіт, окрім зазначених вище, відносили переклади з ІМ рідною і навпаки, які здійснювалися з першого року навчання [5, с. 10].

Як дізнаємося з галицької програми 1933 р., шкільне міжнародне листування відіграло важливу роль у навчанні письма. Учні листувалися з іноземними однолітками, пізнаючи таким чином іншомовне середовище й культуру. Написання листів розвивало в учнів уміння письмово висловлювати свої думки, що сприяло кращому оволодінню ІМ. Таке завдання виконувалося учнями старших класів під керівництвом учителя, який не мав права нав'язувати учням листування, а міг тільки порадити, допомогти, оскільки це було добровільним видом роботи.

Отже, навчання письма вважалося важливим способом закріплення отриманих лексичних і граматичних знань. Письмові вправи слугували засобом запам'ятовування слів і граматичних форм. Формування каліграфічних і орфографічних навичок починалося з переписування текстів, в яких заздалегідь опрацьовували лексичний і граматичний матеріал. Після цього вводилися вправи з трансформаціями в тексті (щодо форми і змісту), диктанти, переказ тексту, переклад тощо.

Зауважимо, що російські методисти у 20-ті роки XIX століття, за словами О. О. Миролубова, не приділяли уваги письмовим вправам [5, с. 110]. Так, у 30-ті роки розрізняли: уміння технічно правильно відтворювати букви, орфографічні вміння і вміння в

письмовій формі передавати думки. Причому останньому приділялося найменше уваги [5, с. 170]. Як бачимо, навчанню письма радянськими методистами приділялося менше уваги, ніж методистами на західноукраїнських землях, оскільки в навчальних програмах в Галичині й Буковині писемному мовленню відводилася суттєва роль, про це свідчить навчання листування, підготовка сценаріїв для драматизації, висловлювання ставлення до змісту прочитаного твору, передача власних почуттів тощо. Крім того, у Галичині вміння писемного мовлення залишалося в досліджуваній період однією із цілей НІМ.

Навчання перекладу в галицьких навчальних програмах пропонувалося здійснювати на останньому році НІМ, тоді як в навчальних програмах, укладених в Буковині, переклад рекомендувалося виконувати з першого року навчання, при чому не тільки з ІМ, а й ІМ. Переклад у школах Буковини був також другою, важливою ціллю НІМ.

У процесі НІМ у Галичині, як уже зазначалося, використання рідної мови категорично не виключалося, однак її застосування обмежувалося у тих випадках, коли інші засоби пояснення були недостатніми або займали непропорційно багато часу. Якщо вчитель стверджував, що для пояснення іншомовного виразу контекст недостатньо зрозумілий, а показ (жестикуляція, міміка, модель, картинка) не можуть його пояснити, в такому разі необхідно було подавати відповідник рідною мовою учнів, дбаючи про те, щоб коротке пояснення рідною мовою замінювалося іншомовним поясненням. Тлумачення рідною мовою певного виразу чи речення було також продиктоване потребою перевірки, для розуміння того, чи правильно учень зрозумів відповідне значення, тобто рідна мова мала бути засобом контролю. Переклад рідною мовою певного тексту можна було використовувати тільки у 4 класі (2–3 рази в рік) як вправу, що дозволяла усвідомити різницю між іноземною та рідною мовами [9, с. 23]. Проте у підручниках з ІМ у досліджуваній період часу у школах на всіх західноукраїнських землях граматичний матеріал подавався рідною мовою, деякі підручники поряд з граматичним правилом рідною мовою пояснювали це саме правило ІМ. Всі лексичні одиниці перекладалися рідною мовою учнів.

Отже, вважаємо, що в Галичині, Західній Волині й Закарпатті рідна мова використовувалася для пояснення значення лексичних одиниць і граматичних правил, а переклад як вправа - тільки в старших класах. У школах Буковини навчання перекладу здійснювалося з першого року НІМ і вважалося однією з важливих цілей НІМ.

Таким чином, здійснений аналіз дає підстави стверджувати про використання в НІМ на західноукраїнських землях у 1918–1939 рр. змішаного методу, який мав свої особливості реалізації, які полягали в індивідуалізації та диференціації НІМ учнів з урахуванням їх особистих здібностей до оволодіння ІМ, використанні розмовних тем і драматизації. Позитивним досягненням за змішаним методом було навчання граматики як важливої частини вивчення мови, наслідком чого стало збільшення кількості граматичних вправ для формування навичок і розвитку вмінь правильного застосування граматичних конструкцій в усному й писемному мовленні. Упродовж НІМ на різних ступенях враховувалося поступове ускладнення навчального матеріалу. Обґрунтованою була вимога розвивати відчуття мови шляхом порівняння її з рідною. Таке зіставлення здійснювалося у процесі навчання граматичних конструкцій, які були відсутні в рідній мові і найважчими для розуміння учнями. Однак чимало цінних методичних рекомендацій не була повністю реалізована у процесі НІМ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков / Г. Е. Ведель. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. – 54 с.
2. Волошин А. Загальна методика / Августин Волошин. – Ужгород: Накладом Пед. товариства Підкарпатської Русі, 1933. – С. 73–74.
3. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. - М.: Академия, 2008. - 256 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
5. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: монография / А. А. Миролубов. – М.: Ступени; Инфа-М, 2002. – 448 с.
6. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

7. Program gimnazjum Państwowego. Gimnazjum Niższe. Język Polski, historia, języki Nowożytne. – Warszawa: Książnica Polska; Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych; Drukarnia Rolnicza, SP. ZOG. ODP. ZŁOTA 24, 1921. – 48 s.
8. Programa minimala Pentru scoalele secundare (gimnazii si licee). Pe anul scolar 1932–1933. - București, 1933. – 61 p.
9. Program nauki w gimnazjach państwowych. Języki obce nowożytne (projekt). – Lwów: Państwowe wydawnictwo Książek szkolnych, 1933. – 37 s.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.147

З. П. БАКУМ, Л. В. САПРИКІНА

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ

На основі аналізу й узагальнення наукової інформації розглянуто комплекс педагогічних умов щодо формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу у процесі вивчення фахових дисциплін. Обґрунтовано специфіку таких педагогічних умов: позитивна навчальна мотивація майбутніх дизайнерів одягу через залучення їх до проектної діяльності; розвиток самостійної і творчої діяльності студентів у процесі навчання у творчих майстернях; взаємозв'язок компетентнісного, системного та діяльнісного підходів під час вивчення фахових дисциплін.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній дизайнер одягу, педагогічні умови, дизайн-освіта.

З. П. БАКУМ, Л. В. САПРЫКИНА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ

На основе анализа и обобщения научной информации рассмотрен комплекс педагогических условий по формированию профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды в процессе изучения специальных дисциплин. Обоснованно специфику таких педагогических условий: положительная учебная мотивация будущих дизайнеров одежды через привлечение их к проектной деятельности, развитие самостоятельной и творческой деятельности студентов в процессе обучения в творческих мастерских, взаимосвязь компетентностного, системного и деятельностного подходов при изучении специальных дисциплин.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий дизайнер одежды, педагогические условия, дизайн-образование.

Z. P. BAKUM, L. V. SAPRYKINA

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE FUTURE CLOTHES DESIGNERS' PROFESSIONAL COMPETENCY

Based on the analysis and generalization of the scientific information the complex of pedagogical conditions, which allow to ensure higher level of the future clothes designers' professional competency formation in the process of their professional subjects studying has been distinguished. It has been pointed out that forming the professional competency depends to a great extent on the positive educational motivation of the future clothes designers through their attraction to designing activities, that ensure high level of independence and motivation to learning. It has been noted that the organization of autonomous and creative cognitive activity is realized through the process of the future clothes designers education within creative workshops. The article demonstrated that interconnection of the competency, system and activity-based approaches during professional subjects studying contributes to the effective formation of the professional competency.

Keywords: professional competency, future clothes designers, pedagogical conditions, design education.

Аналіз змісту сучасної дизайнерської освіти показав, що для підготовки компетентних фахівців, здатних здійснювати на високому рівні свою професійну діяльність в умовах мінливих соціально-економічних тенденцій, а також приймати ефективні рішення в

нестандартних професійних ситуаціях, доцільним є використання досягнень як вітчизняних, так і зарубіжних шкіл дизайну.

У змісті освіти особливе місце посідає дизайн одягу як складник художньо-естетичного напрямку, що забезпечує оволодіння знаннями, уміннями і практичними навичками у сфері мистецтва, розвиток професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів.

Питання дизайну, дизайнерської діяльності з'ясовано в дослідженнях вітчизняних (Є. Антонович, А. Бойчук, В. Даниленко, Т. Мала, В. Прусак, О. Хмельовський, В. Щербина) і зарубіжних (Ю. Бундіна, Н. Воронов, В. Глазичев, А. Кісельова, А. Моль, С. Хан-Магомедов) науковців. Розкрито різноманітні аспекти підготовки і професійної діяльності дизайнера (С. Алексєєва, Т. Єременко, Т. Козак, О. Трошкін, О. Фурса, А. Чебикін). Досліджено проблему професійної підготовки майбутніх фахівців: розроблення та впровадження сучасних педагогічних технологій професійної підготовки фахівців (С. Сисоєва, В. Беспалько), організації навчального процесу у ВНЗ (С. Архангельський, І. Тихонов); принципів, форм та методів навчання (З. Бакум, В. Бондар, І. Харламов); концептуальних основ професійно-художньої освіти (В. Радкевич, О. Рудницька).

Отже, у навчанні майбутніх дизайнерів необхідно вирішити існуючу суперечність між потребами суспільної практики в компетентних фахівцях з дизайну і рівнем їхньої підготовки. Впровадження комплексу педагогічних умов є одним із засобів вирішення зазначеної проблеми. Відповідно необхідно виокремити ті умови, які створюють найбільш позитивний вплив та забезпечують успішний розвиток професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу.

Мета статті – охарактеризувати педагогічні умови формування професійної компетентності студентів – майбутніх дизайнерів одягу.

У нашому дослідженні під педагогічними умовами розуміємо заходи, що враховуються під час організації освітнього процесу вищої школи і дозволяють забезпечити більш високий рівень сформованості професійної компетентності.

З огляду на те, що випадково обрані педагогічні умови лише частково впливають на успішність розвитку досліджуваної компетентності, виникає потреба у створенні гнучкого комплексу умов.

Вплив багатьох чинників на вибір педагогічних умов визначає необхідність встановлення до них певних вимог: ці умови повинні бути спрямовані на формування позитивної мотивації студентів і задоволення результатом творчої діяльності; мають сприяти розвитку особистості та її творчих здібностей; мають забезпечувати не тільки розвиток студента, а й професійне зростання викладача.

Аналіз змісту підготовки майбутніх дизайнерів дає змогу стверджувати, що формування професійної компетентності значною мірою залежить від такого генератора навчального процесу, як його мотивація. Мотивація учіння розглядається багатьма дослідниками як провідний чинник пізнавальної активності особистості (А. Вербицький, І. Зімня, О. Леонтьєв, А. Маркова, А. Маслоу, Е. Стоунс, О. Яцишин та ін.).

Найгостріші проблеми навчання пов'язані з очевидною демотивацією основної кількості студентів, а отже, – зі зниженням стандартів і базових показників навченості випускників усіх навчальних закладів. Сутність поняття «мотивація» відображає його залежність від потреб, адже мотивація є рушійною силою людської поведінки і початком процесу засвоєння знань, який пов'язаний з потребою як однією з умов розвитку особистості. Шляхом усвідомлення потреб і мотивів індивід окреслює відповідну модель майбутніх дій. Мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, характер, здібності, діяльність, інтереси.

І. Зімня називає мотивацію «механізмом запуску» будь-якої діяльності (праці, спілкування, пізнання). Якщо немає успіху, то мотивація згасає, що негативно впливає на виконання певної діяльності. Окрім мети, мотивів, потреб, дослідниця розглядає також інтереси, прагнення, бажання і наміри як такі, що спонукають людську поведінку [3, с. 32].

Дійсно, потреба є важливим чинником, що стимулює навчання, саме від усвідомлення потреби у відповідних знаннях залежить якісне їх опанування. Оскільки в період навчання відбувається становлення особистості майбутнього дизайнера одягу як фахівця і якість її формування значною мірою залежить від мотивів навчання, то навчальна діяльність потребує реалізації усіх відомих видів мотивації.

Вимоги сучасного суспільства до фахівців усіх царин дизайну, зокрема дизайну одягу, вимагають нового підходу до формування їхньої професійної компетентності. Така підготовка фахівців можлива лише за допомогою формування позитивної навчальної мотивації, що забезпечується впровадженням у навчальний процес інноваційних педагогічних технологій, з-поміж яких особливе місце посідають проектні.

Проектування та проектна діяльність забезпечують високий рівень самостійності та мотивації до навчальної діяльності, дозволяють опанувати професійними навичками і вміннями безпосередньо у процесі діяльності, самостійно аналізувати великі обсяги інформації, контролювати свою діяльність та відповідати за її результат.

Отже, у педагогіці є чимало тлумачень поняття «проектна діяльність», що визначається як конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на вирішення життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту.

За визначенням Ю. Загуменнова, проектна діяльність – це самостійна навчальна діяльність студентів на основі особистісного вибору щодо пізнавальних або практичних завдань у нестандартних ситуаціях. Під час проектної діяльності проявляється раціональне сполучення теоретичних знань і практичних дій при вирішенні конкретної проблеми, використовується сукупність проблемних, дослідницьких, практичних методів роботи, за своєю сутністю завжди творчих [2, с. 37].

На підставі вищенаведеного аналізу проектний метод навчання є ефективним у підготовці майбутніх дизайнерів одягу. Його вплив на формування позитивної навчальної мотивації безсумнівний. Отже, оскільки під час створення концептуальних положень формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу відведено вагоме місце мотиваційному складнику, то першою педагогічною умовою є позитивна навчальна мотивація майбутніх дизайнерів одягу через залучення їх до проектної діяльності.

Розвиток мотивів студентів у навчальній діяльності, зокрема таких важливих, як інтерес до обраної професійної діяльності, прагнення досягти в ній певних результатів, пов'язаний з дотриманням принципу творчості та співтворчості у навчанні. В основу цього принципу покладено ідеї В. Андреева, В. Кан-Каліка, А. Мудрика, О. Яковлевої про «творчу самодіяльність», «розвиток самого себе через творчу діяльність», унаслідок чого навчання перетворюється на особистісно-зорієнтований процес, що дає змогу розширити можливості розвитку індивідуальності студента, поглиблює його креативність, веде до формування його професійної компетентності.

У творчості, зокрема навчальній, студент реалізується як цілісна особистість, котра розвивається. Теоретичні засади впливу творчої діяльності на розвиток особистості розглянуті у працях К. Альбуханової-Славської, Ю. Бабанського, А. Брушлинського, В. Загвязинського, С. Рубінштейна, С. Сисоевої та інших психологів і педагогів. Проблему творчої активності особистості вивчали Л. Виготський, А. Пономарьов, творчу індивідуальність розглядали А. Гільманов, В. Сластьонін. Окрім того, досліджувалися такі питання: творча діяльність особистості (В. Андреев, Н. Нікандров), творчі здібності особистості (Д. Богоявленська, В. Юркевич, В. Розумовський), творчий потенціал особистості (А. Щетинська).

Система освіти не завжди вирішує проблеми розвитку творчого мислення через домінування в ній цінностей предметного змісту над цінностями особистісного та професійного росту студентів. Змістова компонента навчальних занять повинна бути спрямована на розвиток професійних і творчих здібностей студентів, оскільки сучасний рівень соціальних відносин передбачає разом з умінням діяти за певним зразком і пошук креативного підходу та застосування нестандартних рішень, які залежать від рівня розвитку творчих здібностей особистості. «Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх чинників набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчості», – вказує С. Сисоева [4, с. 14].

Відповідно, творча діяльність є гарантом формування потреби в постійному здобуванні, накопиченні знань, розумінні їх великого значення, а особливо самостійному використанні, що,

з урахуванням вимог сучасності, є необхідним для постійного зростання особистості майбутнього дизайнера одягу.

У навчальному процесі, в якому провідну роль відіграє активна самостійна і творча діяльність, досягається більша результативність, ефективніше здійснюється співтворчість викладача і студента. Їх творча взаємодія значно підсилює процес особистісного саморозвитку, що є важливою складовою професійної компетентності майбутнього дизайнера одягу.

Оскільки творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення, то розвиток творчого потенціалу особистості є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому у вивченні фахових дисциплін треба звертати особливу увагу на формування у майбутніх дизайнерів одягу системи глибоких і міцних знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності студентів, на розвиток творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань.

У науковій літературі творчість визначається як діяльність зі створення якісно нового, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю [4]. Таким чином, головними ознаками творчої особистості є: інтелект, знання та досвід, широта кругозору, самостійність і сміливість мислення, здатність до критичного оцінювання попереднього досвіду та навколишньої дійсності, діалектичний світогляд, альтернативність, здатність фантазувати, широке використання набутих знань в практичній діяльності.

Ефективність підготовки майбутніх дизайнерів одягу повною мірою залежить від розвитку в них здібностей до творчого переосмислення довкілля, самостійного вирішення практичних завдань, готовності до самовдосконалення та самоосвіти відповідно до об'єктивних умов та суб'єктивних можливостей. Творча діяльність майбутніх дизайнерів одягу сприяє розвитку їх інтересів, мотивів до навчальної та майбутньої професійної праці.

Організація самостійної та творчої пізнавальної діяльності реалізовується у навчанні майбутніх дизайнерів одягу за допомогою творчої майстерні – дозвілєвої творчої організації, яка добровільно об'єднує у вільний час групи студентів, міжособистісні стосунки яких опосередковані соціально-ціннісним та особистісно значущим змістом спільної творчої діяльності.

М. Сопільняк стверджує, що діяльність творчої майстерні забезпечує взаємодію репродуктивних, творчих і репродуктивно-творчих елементів, які тісно взаємопов'язані між собою [5, с. 12].

Творча майстерня як форма, метод і технологія навчання виникла на основі ідеї вільного виховання Л. Толстого, практичної діяльності С. Рачинського, досліджень Л. Виготського, теоретичної спадщини А. Макаренка, а також основи філософського навчання Ж.-Ж. Руссо.

З-поміж діючих педагогічних методів роботи майстерня наближається до дослідницьких і проблемних методів навчання. Принципова відмінність, однак, полягає, у двох особливостях майстерні: проблемне навчання здебільшого ґрунтується на логічних суперечностях та зв'язках, а творчий процес у майстерні заснований на чергуванні несвідомої або не до кінця усвідомленої творчості й наступного її усвідомлення; проблема й напрям дослідження у визначеній системі, як правило, визначаються викладачем, а в системі майстерень усі проблеми висуваються студентами. Рівень невизначеності в завданнях майстерні принципово більш значний, ніж в інших методах роботи.

Творча майстерня сприяє формуванню інтересу до інших поглядів, дає поштовх для саморефлексії; спонукає слухати та чути іншого без бажання спростовувати чиюсь думку, оскільки відсутність оцінки входить у правила майстерні; у процесі майстерні створюється необхідне середовище взаємодії, а середовище довіри породжує почуття спільності, колегіальності, взаємоповаги, що досить актуально в сучасному житті. Головне в майстерні – це реалізація можливостей творчості.

Отже, друга педагогічна умова – це розвиток самостійної і творчої діяльності студентів під час навчання у творчих майстернях.

Розглядаючи формування досліджуваної компетентності як складного і багатоаспектного процесу, ми вважаємо за необхідне виокремити наступну педагогічну умову – забезпечення взаємозв'язку компетентнісного, системного та діяльнісного підходів у вивченні фахових дисциплін.

Роботи Д. Ельконіна і В. Давидова з теорії і практики розвивального навчання покладено в основу компетентнісного підходу. У педагогіці досліджується проблема розвитку компетентнісного працівника, компетентності як властивості особистості, аналізуються сутність компетентнісного підходу в освіті та шляхи підвищення професійної компетентності (Е. Зеєра, І. Зімньої, А. Маркової, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін.).

Компетентнісний підхід безпосередньо пов'язаний з переходом у конструюванні змісту освіти та систем контролю його якості на систему компетентностей, є засобом досягнення якості освіти. Він визначає напрям змін освітнього процесу, пріоритети, змістовий ресурс розвитку і в цьому разі визначається новий підхід до оцінки освіченості людини, тому тільки знання, вміння та навички вже повністю не дозволяють показати, виміряти рівень якості освіти.

До актуальних напрямків реалізації компетентнісного підходу у професійній освіті В. Фалько відносить трансформацію сформованої моделі підготовки кадрів, модернізацію змісту освіти, створення технологій розвивального навчання [6, с. 78].

Системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу під час навчального процесу у вищій школі пов'язаний з аналізом його як процесуальної, динамічної системи навчання, що включає комунікацію і перехід до самонавчання.

В освітньому середовищі системний підхід використовується дуже широко: представники різних царин науки і практики розглядають предметні галузі як системи, всередині яких можна виділити елементи і встановити структурні зв'язки (С. Архангельський, В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Миронова та ін.).

Методологічне значення застосування системного підходу полягає в тому, що він дає можливість виявити взаємозв'язок і взаємозалежність складових об'єкта, що вивчається, структурувати зв'язки і на цих засадах розробити практичні рекомендації з оптимізації функціонування цього об'єкта.

Оскільки необхідність охопити в дослідженні тільки найважливіші аспекти цілого передбачає аналіз компонентів системи, виявлення стійких відносин і зв'язків між ними, то система формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів є в нашому дослідженні рушійною силою. Зазначимо, що принципи системного підходу дозволяють фіксувати недосконалість застарілих, традиційних предметів вивчення для постановки і вирішення нових завдань.

Отже, застосування системного підходу в навчанні і професійній діяльності дозволить майбутньому дизайнеру одягу робити менше помилок, правильно формулювати мету і забезпечувати її виконання, збільшити якість власних рішень і скоротити час на процес їх прийняття.

З позицій діяльнісного підходу профіль спеціаліста відбивається не тільки на змісті знань, а й і на видах діяльності, в якій ці знання засвоюються і застосовуються. Відповідно до цієї точки зору професійну діяльність фахівця розглядають як процес виконання професійних завдань різних аспектів, зумовлених соціально-економічними і політичними факторами, а також вимогами даної спеціальності.

Кожен вид професійних завдань вимагає своїх методів вирішення, своєї діяльності, що спирається на конкретні фундаментальні положення певної галузі знань. У різних видах діяльності ці знання можуть посідати різне місце, мати різні функції. Через це важливою проблемою є вибір адекватної діяльності в навчанні на основі аналізу типових професійних завдань, для розв'язання яких і призначені знання, що формуються. Це теоретичне посилення виходить із діяльнісної природи психіки.

Діяльнісний підхід передбачає спрямованість усіх педагогічних заходів на організацію інтенсивної діяльності, що постійно ускладнюється, бо тільки через власну діяльність людина засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення, формує вдосконалену особистісну якість. Оскільки діяльність є сутністю процесу навчання, то формування способу дій майбутнього фахівця – кінцевою метою навчання. Процес професійної підготовки є навчанням, що відтворює структуру діяльності.

Включення майбутнього дизайнера у значущі для нього діяльність та відносини є фундаментальним чинником формування властивостей і якостей особистості, оскільки, з погляду педагогіки, без допомоги діяльності неможливо вирішити жодного навчального або професійного завдання.

У запропонованому дослідженні керуємося розумінням діяльнісного підходу як такого, що передбачає принципово інше бачення предметної мети навчання майбутніх дизайнерів одягу. Змістом навчальної діяльності є теоретичні знання, у яких виражається узагальнений досвід, накопичений у процесі практики. Наукові знання адекватно відображають об'єктивний світ, разом із розвитком цього світу вони змінюються і вдосконалюються. Отже, знати – це вміти використовувати предметні знання в таких видах діяльності, які необхідні фахівцеві, і тому процес навчання, починаючись на лекціях, продовжується на практичних заняттях і поглиблюється самостійною роботою.

Тож, третьою педагогічною умовою, що сприяє ефективному формуванню професійної компетентності, є взаємозв'язок компетентнісного, системного та діяльнісного підходів під час вивчення фахових дисциплін.

Реалізація зазначених педагогічних умов сприяє підвищенню рівня сформованості професійної компетентності майбутнього дизайнера одягу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум З. П. Модернізація методів навчання української мови / З. П. Бакум // Складні питання вузівського курсу української мови: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2002. – С. 6–10.
2. Загуменнов Ю. Особистісно зорієнтовані технології в освіті / Ю. Загуменнов, Л. Шелкович, Г. Шварц // Підручник для директора. – 2005. – С. 36–47.
3. Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность / И. А. Зимняя // Социальная работа. – М., 1992. – Вып. 2– С. 32–37.
4. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. О. Сисоєва. – К., 1997. – 428 с.
5. Сопільняк М. М. Педагогічні засади організації діяльності дозвілєвої творчої майстерні студентів вищих мистецьких навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / М. М. Сопільняк. – К., 2006. – 20 с.
6. Фалько В. П. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. П. Фалько. – Екатеринбург, 2009. – 188 с.

УДК 378.147.091.31- 051:796

А. О. ПЕТРОВ

УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Обґрунтовано необхідність підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій. Проаналізовано структурні компоненти цього процесу та взаємозв'язки між ними. Висвітлено ряд суперечностей, які існують у підготовці вчителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій і вимагають свого вирішення. Визначено основні положення, дотримання яких забезпечує підготовку майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, підготовка майбутніх учителів фізичної культури, структурні компоненти, основні положення.

А. А. ПЕТРОВ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Обоснована необхідність підготовки будучих учителів фізической культури к использованию здоровьесберегающих технологий. Проанализированы структурные компоненты этого процесса и взаимосвязи между ними. Освещен ряд противоречий, которые существуют подготовке учителей физической культуры к использованию здоровьесберегающих технологий и требуют своего решения.

Определены основные положения, соблюдение которых обеспечивает подготовку будущих учителей физической культуры к использованию здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: *здоровьесберегающие технологии, подготовка будущих учителей физической культуры, структурные компоненты, основные положения.*

A. O. PETROV

IMPROVING THE PREPARATION OF FUTURE PHYSICAL TRAINING TEACHERS TO USE HEALTH PRESERVATION TECHNIQUES

The necessity of preparing future teachers of physical training to use health preservation techniques. The structural components of the process and the relation between them have been analyzed. A number of contradictions existing in the process of preparation of future physical training teachers to use health preservation techniques and requiring possible solution have been outlined. Main issues have been defined compliance with which provides preparation of future physical training teachers to use health preservation techniques.

Keywords: *health preservation techniques, the preparation of future physical training teachers, structural components, main issues.*

Зміни, які нині відбуваються в Україні, торкнулися всіх сторін суспільного життя: змінилися громадянські цінності і пріоритети, ідеологія, соціально-економічний стан та політична ситуація. Суттєвої трансформації зазнала галузь виховання майбутнього покоління. Тривають інтенсивний пошук підходів до побудови нової стратегії виховання, демократизація стосунків усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, відповідальність держави і громадськості за виховання дітей та молоді, впровадження здоров'язбережувальних технологій у процес фізичного виховання підростаючого покоління.

Важливим завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до свого здоров'я й ведення здорового способу життя як вищої індивідуальної й суспільної цінності, формування високого рівня здоров'я дітей та учнівської молоді в усіх його аспектах: духовному, психічному, фізичному. Пошук шляхів удосконалення підготовки учителів фізичної культури – стратегічно важливе завдання сучасної педагогічної науки та практики. Відповідно зміст професійної підготовки майбутніх учителів повинен бути зорієнтований на озброєння теоретичними знаннями й практичними вміннями щодо використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Водночас у підготовці майбутніх фахівців фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій існують суперечності: між вимогами суспільства до підготовки майбутніх учителів фізичної культури як координаторів здоров'язберігаючої освіти й недостатнім осмисленням і узагальненням цього процесу в педагогічній науці; між орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі і традиційним змістом, формами та методами підготовки майбутніх учителів [13, с. 9]. Необхідність вирішення цих суперечностей потребує переосмислення цілей, завдань і змісту підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями відповідно до вимог сучасної освіти.

У педагогічній науці представлено значний обсяг досліджень, присвячених удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів. На думку В. Андрущенко, М. Євтуха, М. Чобітька та інших учених, професійна підготовка є процесом накопичення фонду знань, умінь і навичок у певній царині діяльності, процесом формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності з учнями загальноосвітньої школи (ЗОШ) [2, с. 71; 7, с. 68; 15, с. 36].

Модель діяльності сучасного вчителя фізичної культури, яку запропонував Е. Вільчковський, включає результативність праці, фахову підготовленість, організацію педагогічної діяльності, педагогічні вміння, чинники, що зумовлюють ефективність педагогічної праці, стиль взаємостосунків з учнями, матеріальні та соціальні умови праці, суспільну діяльність та особистісні інтереси [11, с. 55].

За твердженням Б. Шияна, для того, щоб учитель фізичної культури став майстром у вирішенні педагогічних завдань, йому необхідно цілеспрямовано розвивати свої загальнопедагогічні й спеціальні (з урахуванням специфіки своєї професії) здібності. Учитель-професіонал повинен володіти теорією навчання і виховання, предметами медико-біологічного циклу, теорією і методикою фізичного виховання, методикою застосування ТЗН, комп'ютерних технологій та ін. [16, с. 372].

Однією з базових компетенцій учителя фізичної культури є здоров'язбережувальна вимога, яка передбачає реалізацію педагогом технологій зміцнення здоров'я кожного учня. Розкриваючи особливості підготовки майбутнього вчителя до здоров'язбережувальної діяльності, Н. Бордовська визначає провідну компетенцію, належне оволодіння якою дозволяє майбутньому вчителю бути успішним стосовно фахової діяльності. Це так звана професійна компетенція ПК-7, що характеризує готовність майбутнього вчителя до забезпечення охорони життя і здоров'я учнів як у навчально-виховному процесі, так і в позакласній та позашкільній діяльності [4, с. 126].

Аналіз паспорта і програми формування компетенції ПК-7 показав, що під компетенцією «Готовий до забезпечення охорони життя й здоров'я учнів у навчально-виховному процесі й позаурочній діяльності (ПК-7)» розуміється володіння знаннями з анатомії, фізіології, здоров'язбережувальними технологіями для раціональної організації навчання і виховання, використанням у педагогічному процесі щодо збереження здоров'я учнів індивідуального та диференційованого підходів.

Зміст компетенції передбачає засвоєння фахівцем освітньо-професійного рівня «бакалавр»: концептуальних основ здоров'я сучасної людини; знань розвитку культури духовного і фізичного здоров'я; психолого-педагогічних й медико-гігієнічних аспектів здорового способу життя; оволодіння уміннями оперувати знаннями для збереження й зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя; надання першої медичної допомоги; комплексного оцінювання стану здоров'я людини та проведення заходів, щодо забезпечення його зміцнення і збереження, саморегулювання, самокорекції, профілактики травматизму тощо. Реалізація вказаної професійної вимоги дозволить майбутньому вчителю проектувати освітній процес у школі як здоров'язбережувальний, розвивати особистісну здоров'язбережувальну діяльність кожного учня.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування здоров'язбережувальних технологій досліджується науковцями у контексті загального підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців. При цьому професійна компетентність розглядається як інтегральна характеристика, що визначає здатність педагога вирішувати професійні проблеми й типові завдання, що виникають у реальних ситуаціях його професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань і умінь, професійного та життєвого досвіду, цінностей й уподобань.

Мета статті – обґрунтування основних положень удосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій.

Змінити ситуацію зі збереженням здоров'я учнів спроможна здоров'язбережувальна педагогіка, основу якої становлять технології, що вводять дитину, учня, його батьків, педагогів у соціально-освітній простір без втрат для їхнього здоров'я, підвищуючи мотивацію на його формування, збереження, зміцнення, споживання, відновлення й передання наступним поколінням.

На думку М. Смирнова, здоров'язбережувальні технології – це «комплексна, побудована на єдиній методологічній основі система організаційних та психолого-педагогічних прийомів, методів, заходів, спрямованих на збереження, охорону та зміцнення здоров'я учнів, формування у них культури здоров'я, а також на піклування про здоров'я педагогів» [12, с. 26].

Здоров'язбережувальну технологію можна визначити як діяльність, що вибудовує стосунки між освітою і вихованням, переводить виховання у межі людинотворчого процесу, спрямованого на збереження і примноження здоров'я дитини. Л. Іванова відзначає, що здоров'язбережувальні освітні технології спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я та особистісних якостей. Їх реалізація сприяє збереженню і зміцненню здоров'я, формування уявлення про нього як цінності, мотивації на ведення здорового способу життя [10, с. 489].

Упровадження здоров'язбережувальних технологій передбачає оптимальні умови навчання дитини в школі (відсутність стресу, адекватність вимог, ефективність методик навчання й виховання); раціональну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог); відповідність навчального і фізичного навантаження віковим можливостям дитини; необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим.

О. Трушкін доводить, що з позиції здоров'язбережувальної педагогіки необхідний новий підхід до освіти, який вимагає перегляду і якісного оновлення освітнього процесу. Необхідна розробка і впровадження здоров'язбережувальних технологій, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності, поліпшення якості життя вчителів та учнів [13, с. 6].

Знання, володіння і використання здоров'язбережувальних технологій є важливою складовою професійної компетентності педагога. Учителі в тісному взаємозв'язку з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами і працівниками, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей, спроможні створити здоров'язбережувальне освітнє середовище. Відтак, за висновком А. Заїкіна, зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури передбачає формування їх підготовленості до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями ЗОШ і творчого вирішення завдань здоров'язбережувальної освіти [8, с. 161].

Підготовленість майбутнього вчителя фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій є результатом професійної підготовки студента ВНЗ, вираженим у здатності до формування особистої фізичної культури учнів і здійснення ролі координатора здоров'язбережувальної освіти в ЗОШ.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій має забезпечувати оволодіння системою знань та умінь, а саме: застосовувати форми, методи, засоби навчальної роботи, не шкідливі для здоров'я учнів; забезпечувати належний рівень викладання предметів освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»; надавати учням ґрунтовні знання про здоров'я і шляхи його збереження та зміцнення; сприяти формуванню у школярів потреби у здоровому способі життя та прикладних навичок у його веденні; організувати фізкультурно-оздоровчу роботу в школі та формувати відповідну мотивацію в учнів; проводити заняття у фізкультурно-оздоровчих гуртках та з учнями спеціальних медичних груп; реалізовувати міжпредметні зв'язки й співпрацювати з іншими педагогами.

На рис. 1 схематично представлено структурні компоненти процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій.

Змодельований процес розглянуто як систему з виокремленими компонентами та певним взаємозв'язком, що дає можливість інтерпретувати й прогнозувати результативність процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. Структура моделі гнучка й динамічна. Вона може змінюватися, розвиваючись й удосконалюючись відповідно до цілей та завдань професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. При цьому основні зміни мають відбуватися у її змістовому та процесуальному компонентах, у характері взаємодії між ними.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

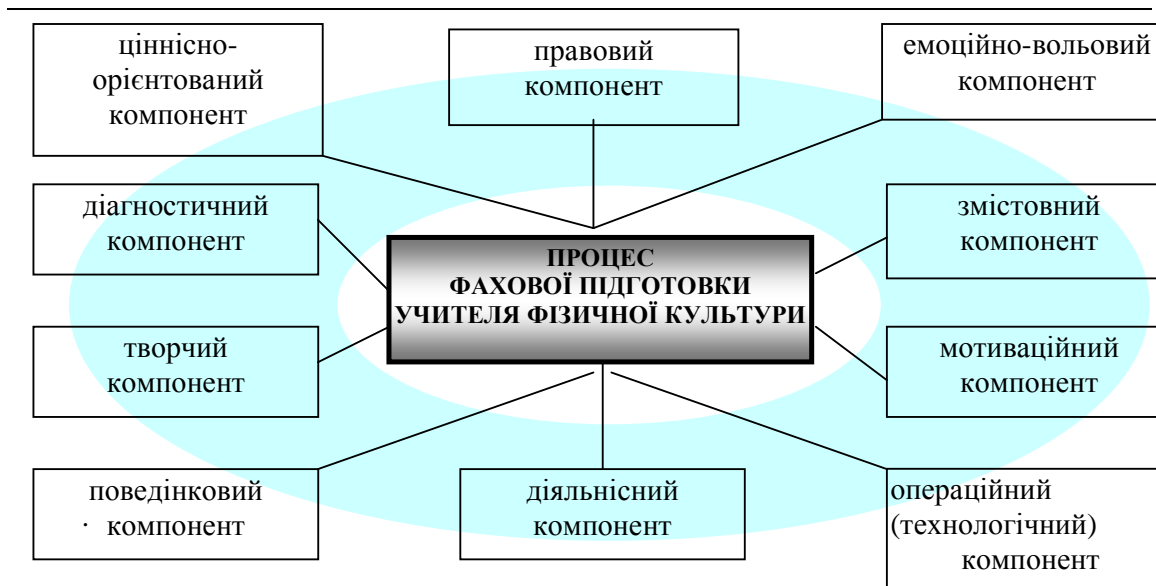


Рис. 1. Структурні компоненти процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберезувальних технологій.

Реалізація моделі сприятиме усуненню суперечностей, які існують у підготовці вчителів фізичної культури до використання здоров'язберезувальних технологій, між:

– реальним рівнем сформованості професійної компетентності і сучасними вимогами, що визначають оптимальний рівень професійної діяльності вчителя фізичної культури до використання здоров'язберезувальних технологій;

– самооцінкою студентами власної готовності до використання здоров'язберезувальних технологій та її експертною оцінкою професорсько-викладацьким складом;

– усвідомленням значущості й необхідності оволодіння знаннями та досвідом використання здоров'язберезувальних технологій і умовами для реалізації цього розуміння.

Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури потребує з'ясування основних положень, які значною мірою визначають становлення особистості майбутнього педагога та рівень його фахової підготовки. У підготовці фахівця до використання здоров'язберезувальних технологій ці положення розглянуто як чинники, що сприяють формуванню і розвитку необхідних якостей педагогів, впливають на ефективність навчально-виховного процесу і визначають його результативність [14, с. 96]. Вони спрямовані на досягнення цілей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури і відповідають її структурним компонентам: ціннісно-орієнтованому, діагностичному, творчому, поведінковому, правовому, діяльнісному, емоційно-вольовому, змістовому, мотиваційному та операційному.

Ціннісно-орієнтований компонент відображає основну ідею формування професійної компетентності, яка полягає в оптимізації даного процесу через внутрішню обумовлену активність особистості. Цей компонент визначає мету, завдання, принципи та підходи до реалізації процесу підготовки.

Діагностичний компонент розкриває зміст, методи і технології дослідження навчально-виховного процесу, спрямованого на формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури, в т. ч. здоров'язберезувальної складової, а також його стан і результати.

Творчий компонент регулює співвідношення професійних вимог до здоров'язберезувальної діяльності вчителя фізичної культури та його власної ініціативності, творчості у вирішенні практичних завдань відповідно до ситуацій, що складаються.

У поведінковому та правовому компонентах відображені принципи, що регулюють права та обов'язки учителів фізичної культури: діалектичний принцип розвитку, принцип єдності зовнішнього і внутрішнього, принцип опосередкування, принцип особистісно-орієнтованого взаємодії.

Діяльнісний компонент спрямовує й упорядковує формування професійної компетентності у певну послідовність психолого-педагогічних дій, які передбачені системою професійної підготовки.

Емоційно-вольовий компонент пов'язаний з мобілізацією емоційних переживань студентів, насамперед посилення емоційної складової педагогічного процесу. При цьому важливо спрямовувати емоційні реакції студентів, що пов'язані з оцінюванням та переживанням стану середовища або вчинків людей, на розвиток таких моральних переживань, як гідність, повага (самоповага), совість, честь, відповідальність та ін.

Змістовий компонент процесу підготовки майбутніх учителів до використання здоров'язбережувальних технологій передбачає впровадження спецкурсу «Здоров'язбережувальні технології» та включення до програми педагогічної практики вимоги опанування знаннями й уміннями здоров'язбережувальної діяльності.

Мотиваційний компонент вимагає формування й активізації дієвих особистісних мотивів, що спонукають майбутнього учителя до здорового способу життя та становлення його у своїх учнів.

Операційний (технологічний) компонент включає розробку алгоритму психолого-педагогічних дій продуктивного формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Відповідно до змісту і спрямованості вказаних компонентів основними положеннями удосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій визначено:

- реалізацію принципу єдності теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури;
- впровадження спецкурсу «Здоров'язбережувальні технології» та тренінгу «Розвиток здоров'язбережувальних навичок учителя фізичної культури»;
- забезпечення педагогічної діагностики та моніторингу сформованості професійних компетентностей у процесі фахової підготовки;
- дотримання у повному обсязі вимог компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ та учнів ЗОШ;
- комплексного формування професійних і особистісних якостей майбутніх учителів фізичної культури;
- оптимізацію змісту та обсягу самостійної роботи студентів з метою наповнення здоров'язбережувальної діяльності особистісним сенсом;
- реалізацію вимог особистісно-діяльнісного підходу до формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури, поширення його вимог на повний цикл професійної підготовки;
- інтеграцію та забезпечення єдності всіх напрямів підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що розглядається як цілісна динамічна система;
- стимулювання стійкого наукового інтересу і розвиток мотивів пізнавально-професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури, спрямованих на формування позитивно-особистісного і мотиваційно-ціннісного компонентів готовності;
- широке впровадження активних форм і методів підготовки фахівця.

Дотримання цих положень сприятиме активному, творчому, глибокому засвоєнню знань здоров'язбережувальної діяльності, формуванню загальноосвітніх і професійних умінь та навичок, розвитку тих якостей особистості вчителя, які є запорукою його педагогічного успіху.

Удосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій забезпечується реалізацією таких положень: дотримання принципу єдності теоретичної та практичної підготовки; впровадження спецкурсу та тренінгу; забезпечення моніторингу сформованості здоров'язбережувальних професійних компетентностей; оптимізація змісту самостійної роботи студентів в галузі здоров'язбережувальних технологій; дотримання вимог особистісно-діяльнісного підходу до формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури у використанні здоров'язбережувальних технологій; інтеграція компонентів професійної підготовки майбутніх учителів; розвиток здоров'язбережувальних мотивів пізнавально-професійної діяльності на основі упровадження активних форм і методів підготовки фахівця.

Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення ефективності реалізації положень удосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури ЗОШ до використання здоров'язбережувальних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (школа – вуз): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. П. Абаскалова. – Новосибирск, 2001. – 370 с.
2. Андрущенко В. Високі педагогічні технології / В. Андрущенко, В. Олексенко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 70–77.
3. Арефьева Л. П. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до формування здорового стилю життя старшокласників / Л. П. Арефьева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наук. монографія / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. – № 5. – С. 3–5.
4. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учеб. пособие / Н. В. Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.
5. Бордовский Г. А. Модернизация подготовки педагогических кадров на основе гуманитарных технологий / Г. А. Бордовский // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 12. – С. 3–6.
6. Горашук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В. П. Горашук. – Луганск: Альма-матер, 2003. – 376 с.
7. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – С. 66–76.
8. Заїкін А. В. Інноваційні підходи до підготовки спеціалістів з фізичної культури / А. В. Заїкін // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 55. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2008. – № 55. – Т. 1. – С. 160–163.
9. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.–Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 187 с.
10. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів з позицій здоров'язберігаючої освіти / Л. І. Іванова, Л. П. Сущенко // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи; за заг. ред. М. Лук'яненка, Ю. Шкретія, Е. Боляха, А. Матвєєва. – Дрогобич: КОЛО, 2005. – С. 489–493.
11. Михайлишин Г. Й. Формування професійних умінь майбутніх вчителів у системі виховної роботи вищих навчальних закладів фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. Й. Михайлишин. – К., 2006. – 227 с.
12. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
13. Трушкин А. Г. Педагогические основы инновационных технологий физического воспитания оздоровительной направленности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / А. Г. Трушкин. – Ростов-на-Дону, 2000. – 588 с.
14. Чернышева Л. Г. Модернизация высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта / Л. Г. Чернышева // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 95–97.
15. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія / М. Г. Чобітько. – Черкаси: Брама Україна, 2006. – 560 с.
16. Шиян Б. М. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття / Б. М. Шиян // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: зб. наук. праць. – Рівне: Принт Хауз, 2001. – Вип. 2. – С. 371–374.

УДК 37.013.77

К. О. СОЦЬКИЙ

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Проаналізовано підходи у трактуванні поняття «саморозвиток» у психологічній і педагогічній літературі. Визначено, що професійно-особистісний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції. З'ясовано суть і

структуру готовності до професійного саморозвитку студентів медичного коледжу. Виокремлено ціннісний, мотиваційний, когнітивний, операційний і вольовий компоненти. Визначено чинники та охарактеризовано етапи саморозвитку майбутніх медиків середньої ланки.

Ключові слова: готовність до саморозвитку, медичний коледж, професійний саморозвиток, самовиховання, самоосвіта, саморегуляція.

К. О. СОЦКИЙ

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ

Проанализированы подходы к трактовке понятия «саморазвитие» в психологической и педагогической литературе. Определено, что профессионально личностное саморазвитие осуществляется с помощью механизмов самопознания, самоорганизации, самообразования, самооценки, саморегуляции. Выяснена суть и структура понятия готовности к профессиональному саморазвитию студентов медицинского колледжа. Выделены ее ценностный, мотивационный, когнитивный, операционный и волевой компоненты. Определены факторы и охарактеризованы этапы саморазвития будущих медиков среднего звена.

Ключевые слова: готовность к саморазвитию, медицинский колледж, профессиональное саморазвитие, самовоспитание, самообразование, саморегуляция.

K. O. SOTSKY

STRUCTURE OF READINESS OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

The article reflects the analysis of the existing approaches to interpretation of the notion of self-development in psychological and pedagogical literature. It has been determined, that professional and personal self-development is carried out with the help of mechanisms of self-knowledge, self-organization, self-education, self-esteem, self-control. The research also presents the clarified essence and structure of the readiness of medical college students for professional self-development. Value, motivational, cognitive, operating, and volitional components have been singled out. Factors and stages of intending medical employees' self-development have been substantiated in the article.

Keywords: readiness for self-development, medical college, professional self-development, self-ubringing, self-education, self-regulation.

Необхідність професійного саморозвитку зумовлена нині значною кількістю суперечностей: між вимогами інформаційно-технологічного суспільства та недостатньою підготовленістю індивіда до діяльності в нових умовах; між обсягом наукової інформації, нових технологій і можливостями їх засвоєння та впровадження в практику навчання; між уніфікованістю професійної підготовки та індивідуальними особливостями студентів; між необхідністю підвищення професіоналізму та відсутністю мотивації до професійного саморозвитку [6, с. 380]. Разом з тим, неперервний саморозвиток стає необхідною формою підвищення професіоналізму.

В умовах модернізації сфери охорони здоров'я особливе місце займає проблема формування готовності студентів не лише до професійної діяльності, а й до неперервного професійного самовдосконалення та саморозвитку. Науково-технічний поступ у сфері медицини, використання комп'ютерної техніки та іншого високотехнологічного обладнання передбачає високоінтелектуальну працю і вимагає від медичного працівника широкого загальноосвітнього, науково-технічного, професійного й культурного світогляду. Від медичного працівника середньої ланки сучасне суспільство потребує технологічної обізнаності, знань із соціальних, медичних і біологічних наук, дотримання медичної етики [10, с. 148].

У результаті цього розширюється соціальна активність медичного працівника, саморозвиток якого самоосвітою і самовихованням забезпечує задоволення його потреб професійною діяльністю, що включає різні типи – соціальну, професійно-виробничу,

навчально-пізнавальну, предметно-практичну, організаційно-управлінську, комунікативну, естетичну, фізичну, моральну тощо.

Отже, сучасна клінічна практика потребує фахівців, які володіють сучасними технологіями догляду за пацієнтами та надання медичних послуг відповідно до європейських стандартів. Це вимагає від медичних працівників готовності до постійного професійного самовдосконалення. Таку готовність, на нашу думку, потрібно формувати в студентів ще під час їхнього навчання в медичному коледжі, який, за словами Т. Комщук, є тим соціумом, що зорієнтований на створення сприятливих умов для самовдосконалення, самореалізації та саморозвитку особистості [9, с.4].

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми дозволив нам визначити три близьких підходи в поглядах на проблему формування готовності до професійної діяльності майбутнього фахівця: готовність як якість особистості; готовність як здатність до діяльності; готовність як синтез властивостей особистості, що формує особливий стан.

Перший підхід розглянутий у працях Г. Гаврілової, М. Дьяченко, Л. Кандибовіча, В. Сластьоніна, С. Смирнова, котрі визначають готовність до професійної діяльності як важливу професійну якість і як стійку характеристику особистості. В. Сластьонін трактує готовність як інтегровану професійно значущу якість, що об'єднує в собі: позитивне ставлення до діяльності (мотивацію); адекватні вимоги професійної діяльності до рис вдачі, здібностей, проявів темпераменту; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно важливі особливості процесів мислення [13, с. 501]. М. Дьяченко і Л. Кандибовіч виокремлюють мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінний компоненти готовності [5]. Г. Гаврілова [4] характеризує готовність до професійної діяльності як стрижньову інтеграційну якість особистості, що означає потребу й уміння фахівця приймати, реалізовувати обґрунтовані рішення і нести за них відповідальність. Розгляд готовності до професійної діяльності в рамках першого підходу акцентує увагу на суб'єктності цього процесу, допомагає визначитися в компонентах її структури.

Другий підхід відображений у поглядах В. Крутецького, А. Петровського, С. Рубінштейна та інших науковців, згідно з яким готовність до професійної діяльності – це сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, що зумовлюють здатність виконувати певну діяльність на достатньо високому (творчому) рівні. Цей підхід відзначає зв'язок особистісного й діяльнісного аспектів готовності до професійної діяльності, звертається увага на творчий характер діяльності, зумовленість здатності виконувати діяльність на рівні майстерності й професійної компетентності.

Найбільш цікавим є третій підхід, який інтегрує в собі два попередні. Він представлений дослідженнями Б. Ананьєва, Е. Клімова, Н. Кузьміної, А. Щербакова. Готовність до професійної діяльності тут постає як особливий стан особистості, що виражається у внутрішньому настрої на певну професійну поведінку, установкою на активну й ефективну професійною діяльність. Складовими такого стану виокремлено мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий, операційний компоненти [8].

Вагомим для нас є положення Б. Ананьєва [2], що готовність до професійної діяльності не може обмежуватися характеристиками майстерності, продуктивності праці, його якостями в той момент, коли здійснюється відповідна діяльність. В оцінюванні готовності до професійного саморозвитку важливого значення набуває визначення внутрішньої сили особистості, її потенціалу й резерву, необхідних для підвищення продуктивності професійної діяльності в майбутньому. Це доповнення істотно розширює межі нашого розуміння готовності майбутнього медичного працівника до професійної діяльності й безпосередньо виводить нас на процес професійного саморозвитку.

Досліджень, присвячених вивченню готовності до професійного саморозвитку, небагато (Н. Бітянова [3], Л.Зязюн [6]). У психологічній і педагогічній літературі переважають праці щодо професійного самовдосконалення, зокрема, самовдосконалення вчителя (Є. Скворцова, І. Чемерілова, М. Чобітько), інженера (О. Ігнатюк). Так, Є. Скворцова під готовністю до професійного самовдосконалення розуміє особливий особистісний стан, що припускає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, з одного боку, і, з іншого – діяльності із самовдосконалення в ній як необхідної

умови просування у професії [12, с. 9]. Структуру готовності вона розглядає через три взаємозв'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний і вольовий. І. Чемерілова визначає готовність до професійного самовдосконалення як інтеграційну особистісну властивість майбутнього вчителя, що характеризується наявністю системи професійно-педагогічних знань і умінь, сформованих самоосвітніх і самовиховних умінь, професійної самосвідомості, переконаності в соціальній і особистісній значущості професійного самовдосконалення [14, с. 14–5].

У згаданих працях зазначається, що процес самовдосконалення педагога має бути неперервним з огляду на його відповідальність за якість освіти наступних поколінь. Науково-технічний і технологічний прогрес у сфері медицини також потребує постійного вдосконалення професіоналізму всіх її працівників, проте вважаємо, що динамічність і нескінченність такого процесу, як підвищення якості професійних здібностей, краще відображає поняття «професійний саморозвиток». Крім того, поняття «самовдосконалення» швидше вказує на вдосконалення особистості в якомусь одному напрямі (інтелектуальному, вольовому, організаційному, морально-етичному, художньо-естетичному та ін.) і передбачає можливість завершення цього процесу (досягнення досконалості в чомусь). Саморозвиток вважаємо набагато ширшим поняттям, яке охоплює всі напрями розвитку особистості, зокрема і її самовдосконалення з окремих аспектів, і не допускає припинення цього процесу впродовж усієї життєдіяльності.

Незважаючи на свою безумовну актуальність і значущість, проблема готовності майбутніх фахівців до професійного саморозвитку продовжує залишатися недостатньо науково опрацьованою. Практика роботи в медичному коледжі показує, що викладачі вважають себе зобов'язаними оснастити студента необхідними професійними знаннями, вміннями, навичками, а формування готовності до професійного саморозвитку відбуватиметься само собою, за межами коледжу, в період безпосередньої професійної діяльності.

Вважаємо, що процес формування готовності до професійного саморозвитку фахівця в умовах ВНЗ є одним з найважливіших чинників успішності подальшої професійної діяльності студентів. Таку готовність необхідно формувати цілеспрямовано, починаючи з моменту вступу до медичного коледжу.

Мета статті – проаналізувати існуючі підходи до трактування поняття «саморозвиток» у психологічній і педагогічній літературі, з'ясувати суть і структуру готовності до професійного саморозвитку студентів медичного коледжу.

У дослідженні ми робимо акцент на професійному саморозвитку, засобами якого, на думку Л. Мітіної, є самовиховання, самоосвіта та самовдосконалення у поєднанні з професійною діяльністю [11, с. 56]. Нам імponує також визначення М. Чобітька, котрий розуміє саморозвиток як усвідомлену діяльність, спрямовану на вдосконалення особистості відповідно до вимог професії [15, с. 58]. Цінними для нашого дослідження є також висновки О. Ігнатюк, що професійно-особистісний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу. Творча самореалізація є важливим стимулом нескінченного процесу саморозвитку [7, с. 45].

Порівняльний аналіз різних підходів, наукових ідей і концепцій (К. Абульханова-Славська, Е. Клімов, А. Леонтьєв, Ю. Орлов, Є. Скворцова та ін.) дозволив уточнити основні характеристики процесу професійного саморозвитку медичного працівника і дати авторське його визначення. Під професійним саморозвитком ми розуміємо цілеспрямований, свідомий процес підвищення студентом медичного коледжу рівня своєї професійної компетентності і розвитку професійно важливих якостей і можливостей, що відповідають соціальним вимогам до професійної діяльності, який здійснюється на основі самопізнання, самоактуалізації, самореалізації, самовиховання, самоосвіти, самоконтролю і забезпечує працівнику успіх у професії і житті.

Вибираючи це поняття за основу в цьому дослідженні, ми керувались висновками багатьох науковців, що розвиток особистості здійснюється не лише шляхом засвоєння знань, умінь, навичок, а в процесі власної активності людини, через створення умов для самореалізації, самовизначення, самоконтролю, самонавчання, самовдосконалення, самоосвіти,

самовиховання, самоорганізації та інших позитивних проявів її самозвеличання (А. Вербицький, О. Гозман, Е. Ісаєв, І. Котова, Л. Фрідман, Е. Шиянов, І. Якиманська).

Проаналізувавши різні підходи до трактування поняття готовності, робимо висновок, що готовність до професійного саморозвитку відповідає всім ознакам готовності до професійної діяльності і в доповненні до цього несе в собі ознаки самого процесу самовдосконалення особистості. У зв'язку з цим ми вважали можливим уточнити й доповнити визначення поняття «готовність до професійного саморозвитку», розробивши авторський його варіант.

Отже, узагальнюючи все вищесказане, приходимо до висновку, що готовність студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку є особливим особистісним станом, що передбачає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь, спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, необхідних у професійній діяльності з метою успішного просування в ній.

Визначаючи структуру готовності до професійного саморозвитку студентів медичного коледжу, ми спиралися на праці М. Дьяченко і Л. Кандибовіча. Виокремивши ціннісний, мотиваційний, когнітивний, операційний і вольовий компоненти, ми наповнили їх конкретним функціональним змістом, що відображає особливості процесу формування готовності саме студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку.

Ціннісний компонент вказує на розуміння студентом медичного коледжу своєї ролі в соціумі, цінності знань, особистісних і професійних якостей для досягнення успіху в професійній діяльності.

Мотиваційний компонент визначає ставлення студента до професійного саморозвитку, тобто його прагнення до кар'єрного зростання, самовдосконалення знань, умінь, навичок і особистісних якостей. Студенти мають чітко усвідомлювати, чому, для чого і що саме їм доведеться вивчити, освоїти, а потім і самовдосконалювати для того, щоб бути високопрофесійним фахівцем, успішним у своїй професії. Основою цього є відповідна мотивація.

Сучасні дослідження структури мотивації навчальної та професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, Б. Додонов і ін.) допомогли нам виокремити наступні групи мотивів, що необхідні для формування готовності студента до професійного саморозвитку: соціальні мотиви (вимоги соціального оточення до професійної компетентності фахівця, відповідальність, розуміння соціальної значущості професії, прагнення зайняти певну позицію у відносинах з колегами, дістати їх схвалення); пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями, бажання поглиблення знань, інтерес до засвоєння способів самостійного добування знань, прийомів професійної діяльності); професійні мотиви (орієнтація на творчу професійну діяльність, прагнення до прояву індивідуальності, бажання досягнення успіху в професійній діяльності); мотиви особистої зацікавленості (прагнення до самопізнання, самоствердження у власних очах, орієнтація на високий рівень інтелектуального й особистісного розвитку та ін.).

Відзначимо, що одним з критеріїв рівня сформованості мотиваційної сфери є ставлення студента до навчальної діяльності, яке дуже добре фіксується й виявляється за такими ознаками, як успішність і відвідуваність занять, активність студента, активна участь у практичних позааудиторних заходах (відвідування клінік, чергування в лікарнях тощо).

Когнітивний компонент готовності до професійного саморозвитку передбачає оснащення студентів психологічними, педагогічними, загальнокультурними, предметними й спеціальними знаннями. Психолого-педагогічні знання дають студентові уявлення про специфіку професії, психологію пацієнта, особливості процесу саморозвитку особистості та ін. Загальнокультурні знання впливають на виникнення ціннісних орієнтацій. У зв'язку з цим не можна переоцінити вивчення студентами таких дисциплін загальнокультурної підготовки, як соціологія, етика та ін. Спеціальні знання дозволяють студентові отримати інформацію про особливості конкретних видів професійної діяльності.

Операційний компонент готовності до професійного самовдосконалення включає володіння студентом комплексом умінь, необхідних для професійної діяльності, які надалі він зможе вдосконалювати.

Психологи К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Е. Клімов, А. Марков, А. Маслоу, В. Мясищев констатують, що готовність до професійного самоудосконалення припускає наявність певних умінь: умінь творити життєві цінності і досягати конкретних практичних результатів; умінь розрізняти цілі-результати і проміжні цілі-засоби; умінь усвідомлювати й співвідносити свої бажання, можливості з соціальними вимогами; умінь самостійно формувати, розвивати, творчо перетворювати необхідні професійні й поліпрофесійні якості; умінь працювати зі значними обсягами науково-професійної інформації.

Узагальнюючи характеристику операційного компонента в структурі готовності студента до професійного саморозвитку, відзначимо, що завдяки цьому компоненту студент стає професійно компетентним і упевненим у власних силах.

Вольовий компонент готовності студента до професійного саморозвитку є процесом мобілізації особистості на виконання певних цілей, що виникають під час зіставлення «Я»-реального професійного і «Я»-ідеального професійного, які відповідають сучасним соціальним вимогам до професії медичного працівника. Згідно з дослідженнями вольової саморегуляції (А. Леонт'єв, І. Зімня, В. Ядов), вольовий компонент готовності передбачає самовиховання цілеспрямованості, наполегливості, працездатності, упевненості в собі, умінь долати труднощі, що виникають у процесі вирішення різноманітних проблем і ситуацій у професійній діяльності.

Розвиток волі студентів у структурі готовності до професійного саморозвитку повинен, на нашу думку, відбуватися так: з одного боку, це перетворення студентом мимовільних психічних процесів у довільні, з іншого – отримання студентом контролю над своєю поведінкою, з третього – вироблення вольових якостей особистості. Вважаємо, що цей компонент у структурі готовності студента до професійного саморозвитку відіграє стабілізуючу роль, дає реальну можливість самоудосконалюватися і підтримує цілеспрямоване саморегулювання студентом своєї поведінки, виражене в здатності оцінювати свої можливості й свідомо долати перешкоди й труднощі.

Ефективність формування чого-небудь, включаючи готовність до професійного саморозвитку, залежить від багатьох чинників. До позитивних чинників науковці відносять створення спеціальних умов, які сприяють тому, що процес формування набуває цілеспрямованого, планомірного, системного характеру. До негативних чинників відносяться так звані бар'єри, що перешкоджають виникненню й перебігу процесу формування.

Аналіз наукових ідей В. Андрєєва, Б. Гершунського та інших науковців дозволив нам визначити щодо процесу формування готовності студента до професійного саморозвитку такі позитивні чинники:

- створення організаційних умов (розширення вузівського компоненту шляхом уведення в освітній процес семінарів, спецкурсів, гуртків, спрямованих на формування в студентів готовності до професійного саморозвитку; здійснення контролю за якістю підготовки випускників медичного коледжу; проведення моніторингу якості освіти в коледжі);

- створення педагогічних умов: організація спеціального освітнього середовища, яке стимулює процес професійного саморозвитку студентів і викладачів; створення спеціально змодельованих проблемно-творчих ситуацій, що формують міцні знання, умінь, навички роботи щодо професійного саморозвитку; організація ситуацій успіху в навчальному процесі і під час проходження практик; методичне забезпечення процесу професійного саморозвитку студентів медичного коледжу);

- створення психологічних умов (забезпечення мотивації студента до процесу професійного саморозвитку за рахунок засобів інформування про «Я-концепції» та засоби розвитку прийомів особистісної рефлексії; про вимоги, що пред'являються до фахівця, престиж і привабливість його професії; встановлення співтворчих стосунків суб'єктів освітнього процесу; формування в студента емоційно-ціннісного ставлення до медичної діяльності, самосвідомості та ухвалення рішення зайнятися саморозвитком; розвиток умінь планування та вироблення програми саморозвитку, умінь здійснювати діяльність рефлексії; складання індивідуальних планів творчого саморозвитку; підвищення пізнавальної, творчої та соціальної активності студентів).

Вказані умови, що розглядаються нами як позитивні чинники, сприяють ефективному формуванню готовності студентів до професійного саморозвитку.

Початком великої і копіткої роботи студента щодо саморозвитку є етап самопізнання. Це складний процес визначення людиною своїх здібностей і можливостей, рівня розвитку необхідних якостей особистості.

Методично правильно організоване самопізнання здійснюється за трьома напрямками:

– самопізнання себе в системі соціальних відносин, в умовах навчально-професійної діяльності і тих вимог, які пред'являє до нього ця діяльність;

– самовивчення рівня компетентності і якостей особистості, що здійснюється шляхом самоспостереження, самоаналізу своїх вчинків, поведінки, результатів діяльності, критичного аналізу висловів на свою адресу, самоперевірки себе в конкретних умовах діяльності; самооцінка, яка виробляється на основі зіставлення наявних знань, умінь, якостей особистості з тими вимогами, що пред'являються суспільством;

– адекватна самооцінка, на основі якої забезпечується самокритичне ставлення фахівця до своїх досягнень і недоліків.

На основі самопізнання та самооцінки в студентів починає вироблятися рішення займатися саморозвитком. Процес ухвалення такого рішення відбувається, зазвичай, під час глибокого внутрішнього переживання позитивних і негативних сторін особистості. По суті, на цьому етапі створюється своєрідна модель роботи над собою. Тут важливо вольовим шляхом подолати самовтіху, а деколи і певну розгубленість перед складними завданнями, що постають знову й знову.

Рішення про саморозвиток конкретизується на етапі планування. Планування саморозвитку – процес багатозначний, такий, що допомагає організувати й упорядкувати роботу над собою. Воно пов'язане з визначенням мети й основних завдань саморозвитку, з розробкою програми особистісного розвитку, з визначенням організуючих основ своєї діяльності щодо саморозвитку (вироблення особистих правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і ухвалення результатів вирішення завдань у роботі над собою).

Ефективність саморозвитку студентів значно зростає, якщо вони докладуть достатні зусилля і на етапі самоконтролю та самокорекції. Суть їх діяльності на цьому етапі полягає в тому, що вони контролюють роботу над собою, постійно тримають її в полі своєї свідомості і на цій основі своєчасно встановлюють або запобігають можливим відхиленням реалізованої програми саморозвитку від заданої, запланованої, вносять відповідні корективи до плану подальшої роботи. З цією метою викладачі медичного коледжу можуть рекомендувати своїм вихованцям вести щоденники, складати плани, розклади, в яких методом самозвіту відображати зміст, характер роботи над собою. Отже, саморозвиток можна розглядати як похідну взаємодії в певний момент внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх чинників (чинників соціального оточення), що зумовлює виникнення позитивного потенціалу розвитку майбутніх медиків середньої ланки.

Підводячи підсумок всьому вищесказаному, відзначимо, що готовність до професійного саморозвитку розглядається нами як обов'язкова внутрішня структура, стан особистості студента медичного коледжу, що дозволяє не лише стати компетентним і успішним у своїй професії, досягнувши рівня майстерності, а й постійно прагнути до нових вершин професіоналізму і досягнення нових цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 214 с.
2. Ананьев Б. Г. К психологизации студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 14 – 19.
3. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор / Н. Р. Битянова. – М.: Москов. психол.-пед. ин-т Флинта, 1998. – 48 с.
4. Гаврилова Г. Л. Формирование профессиональной самостоятельности у будущего учителя в процессе обучения в вузе (на примере преподавания в университете предметов общепедагогического цикла): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1992. – 20 с.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к педагогической деятельности / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 187 с.

6. Зязюн Л. І. Мотиваційно-ціннісні ресурси саморозвитку особистості в освітній системі Франції / Л. І. Зязюн // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. – К.: КІМ, 2009. – С. 379 – 391.
7. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: монографія / О. А. Ігнатюк. – Харків: НТУ «Харківський політехнічний інститут», 2009. – 432 с.
8. Климов Е. А. Общая психология. Общеобразовательный курс: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2001. – 236 с.
9. Комщук Т. С. Етичні основи сестринської справи / Т. С. Комщук // Медсестринство. – 2009. – № 2. – С. 25 – 27.
10. Кравченко О. Гуманізація навчально-виховного середовища медичного коледжу як основа формування професійної етики майбутніх медичних сестер / О. Кравченко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – К.: Видавець ПП Лисенко М. М. – 2012. – Вип. 4. – С. 147 – 154.
11. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2002. – 400 с.
12. Скворцова Е. Г. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Скворцова. – Ярославль, 1996. – 20 с.
13. Сластенин В. А. Общая педагогика: в 2 ч.: учеб. пособие / В. А. Сластенин. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 256 с.
14. Чемериловa И. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Чемериловa. – Чебоксары, 1999. – 20 с.
15. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 57–69.

УДК 37.032

Н. В. КАЛАШНИК

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Висвітлено наукові підходи у визначенні критеріїв, показників і рівнів сформованості міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів – майбутніх лікарів. Проаналізовано таку компетентність медиків-іноземців в умовах сучасної університетської освіти. Представлено діагностичну модель визначення і моніторингу рівня розвитку міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців.

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетентність, критерії, показники та рівні сформованості компетентності, майбутній лікар, студент-іноземець.

Н. В. КАЛАШНИК

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМУНІКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Освещены научные подходы в определении критериев, показателей и уровней межкультурной коммуникативной компетентности иностранных студентов – будущих врачей. Проанализирована эта компетентность медиков-иностранцев в условиях современного университетского образования. Представлена диагностическая модель определения и мониторинга уровня развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов-иностранцев.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетентность, критерии, показатели и уровни формирования компетентности, будущий врач, студент-иностранец.

CRITERIA, INDICES AND LEVELS OF FUTURE DOCTORS' (FOREIGNERS') CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCY FORMATION

The article deals with different approaches towards the determinations of the criteria, indices of multicultural education and levels of the future doctors' (foreigners') cross-cultural communicative competency. There has been performed the analysis of the categories of the future doctors' (foreigners') cross cultural communicative competency in university education. A diagnostic model of defining and monitoring the level of the international students' cross-cultural communicative competency has been developed.

Keywords: *cross-cultural communicative competency, criteria, indices, levels of the future doctors' (foreigners') cross cultural communicative competency, a future doctor, foreign student.*

Розгляд проблеми формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців, які навчаються у нашій країні, пов'язаний із розвитком в сучасному світі глобалізаційних процесів і суперечливим характером діалогу культур, розширенням міграційних процесів, які створили потребу в нових формах міжкультурної й міжетнічної взаємодії, а також необхідністю оптимізації міжнаціональних відносин, потребою у системному осмисленні здатності різних соціокультурних суб'єктів до комунікації та її аналізу як цілісного соціокультурного явища.

Результати аналізу психолого-педагогічних праць свідчать про велику кількість наукових досліджень, присвячених питанням теорії та практики формування компетентності, в т.ч. комунікативної (Н. Бібік, Л. Морська, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторської, С. Шишов). Проблемі вивчення методологічного забезпечення навчання іноземних студентів присвячено роботи Т. Дементьєвої, А. Нікітіна, О. Резван, О. Решетової, І. Родіонової, Н. Стеніної, А. К. Тамеєма, Г. Шевчук й ін.

Разом з тим залишається малодослідженою проблема формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів-іноземців із огляду на допрофесійну підготовку, з урахуванням вимог глобалізованої сучасної освіти та концептуальних засад підготовки фахівців, викладених у Болонській угоді.

Мета статті – визначити й обґрунтувати критерії, показники і рівні сформованості міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та досвіду педагогічної діяльності.

Розглянемо деякі підходи до визначення структури міжкультурної компетенції у вітчизняній та зарубіжній науці, де цей феномен розглядається: з позиції психології й теорії комунікації; з позиції міжнародного бізнесу й менеджменту; з позиції прикладної лінгвістики й теорії викладання іноземних мов. При цьому в дослідженнях зарубіжних науковців володіння умінням вести міжкультурну взаємодію має різні назви, що ускладнює дослідження цього питання.

З позиції психології і теорії комунікації існують різні підходи до визначення структури міжкультурної компетенції. Так, Г. М. Чен і Дж. Староста вважають, що вона має наступні компоненти:

- *особистісні властивості* – риси, які становлять особистість індивідуума. Вони засновуються на унікальному досвіді проживання людини у рідній культурі й частково відображають спадковість. До них відносяться самосвідомість, уявлення про самого себе (самооцінка), саморозкриття й саморелаксація;
- *комунікативні вміння* – вербальна і невербальна поведінка та інші вміння, які роблять нас здатними ефективно взаємодіяти з іншими людьми. До них відносяться соціальні вміння, гнучкість, вміння керувати взаємодією;
- *психологічна адаптація* – здатність на сприйняття іншої культури. Психологічна адаптація тягне за собою комплексний процес, через який ми засвоюємо здатність відповідати іншій культурі. Властивостями цього процесу є фрустрація, стрес, відчуження й невизначеність;
- *усвідомлення особливостей власної культури*, які впливають на нашу поведінку й мислення. Сюди відносяться соціальні цінності, соціальні норми, соціальні звичаї й соціальні системи [8].

С. Тінг-Тумі визначає такі компоненти міжкультурної компетенції: знання, розуміння важливих концептів міжкультурної комунікації; уважність до власних внутрішніх поглядів, передбаченням та емоціям, і водночас настроїв на пізнання, погляди іншого; комунікативні вміння, ключовими з яких є спостережливність, вміння уважно слухати, самотність особистості й спільний діалог [9].

В. Гудікунс вказує на три компоненти міжкультурної компетенції: мотивація (потреба в передбачливості, потреба уникати почуття хвилювання, потреба підтримувати уявлення про себе, тенденції наближення-віддалення); знання (знання як зібрати інформацію, знання групових відмінностей, знання особистих подібностей, знання альтернативних інтерпретацій); вміння (здатність бути уважним, переносити невизначеність, керувати почуттями хвилювання, адаптувати власну комунікацію, робити правильні передбачення і давати правильні пояснення, здатність до емпатії) [10].

М. Байрам розглядає міжкультурну компетенцію як сукупність п'яти елементів: відношення (допитливість і відкритість, готовність усунути недовіру до іншої культури і довіра до власної); знання (соціальних груп та їх життєдіяльності у власній та іншій культурах і процесів суспільної та індивідуальної взаємодії); вміння інтерпретації і співвідношення (здатність інтерпретувати документ чи подію стосовно іншої культури, зіставити з документом із власної культури); вміння робити відкриття і взаємодіяти (здатність отримати нові знання про чужу культуру і здатність оперувати знаннями, вміннями і відношеннями у реальній практиці міжкультурного спілкування); критичне усвідомлення культури (здатність критично оцінювати перспективи, процеси й продукти своєї та чужої культури) [7].

Як бачимо, структура міжкультурної компетенції розглядається по-різному. О. Леонтович, наприклад, вважає міжкультурну компетенцію «конгломератом щонайменше трьох складових: мовної, комунікативної і культурної компетенції. Поєднуючись воедино, вони створюють якісно нове ціле, що відрізняється власними ознаками, відмінними від кожного із компонентів, які розглядаються окремо» [3, с. 49].

При розгляді міжкультурної компетенції як частини іншомовної компетенції важливо відзначити й інші підходи до її аналізу. Так, В. Фурманова аналізує міжкультурну компетенцію за рівнем і фазами формування. Науковець визначає інформаційну, порівняльну, адаптаційну та аплікаційну фази формування цієї компетенції. Інформаційна фаза – це процес інструктування і введення додаткової інформації. Порівняльна фаза передбачає аналіз іншомовної та власної культури, адаптаційна фаза – розуміння іншої культури шляхом узгодження з перформативним настроєм учасника спілкування, проектування іншомовної культури на себе, а аплікаційна фаза – «занурення у культуру» [5, с. 75].

Л. Чумак засвідчує, що в структурі полікультурної вихованості можна визначити три компоненти: спонукально-цільовий, інформаційний та діяльнісний. Перший з них включає уявлення про важливість вияву моральності і толерантності в суспільстві, стійке ціннісне ставлення до людства, батьківщини, оточуючих, до себе, здатність оцінювати власні мотиви і дії навколишніх. Інформаційний компонент передбачає культурологічні й соціальні знання про громадянські, демократичні, національні й моральні цінності, які орієнтують особистість на усвідомлення понять «національна культура», «загальнолюдська культура», «моральні цінності». Діяльнісний компонент спрямований на набуття учнями досвіду відповідних вчинків, формування основних прийомів вирішення проблемних ситуацій [6, с. 7]. І. Зозулею на підставі визначених нею компонентів виокремлено п'ять критеріїв полікультурної вихованості іноземних студентів: когнітивний, комунікативний, мотиваційний, емоційно-ціннісний та діяльнісний. Зазначені критерії встановлені за певними показниками. Показниками полікультурної вихованості іноземних студентів за *когнітивним критерієм*, на думку автора, є: крос-культурна грамотність; правильність і повнота уявлень про Україну, її народ, історію, культуру, традиції, фольклор; знання державних символів України та повага до них; знання про людські взаємини, моральні норми та заборони. *Комунікативний критерій* характеризується такими показниками, як розвиненість навичок діалогічного мовлення, тобто вміння брати участь у розмові згідно із заданою ситуацією спілкування, використовуючи увесь свій мовленнєвий досвід; розвиненість навичок монологічного мовлення, тобто уміння проектувати та створювати мовленнєві висловлювання; уявлення про культуру спілкування та мовлення в

українському суспільстві; дотримання правил українського мовленнєвого етикету. Показниками *емоційно-ціннісного* критерію є: позитивне сприйняття культурної розмаїтості й відкритість до української культури; толерантність як визнання й прийняття культури іншого; альтруїзм як система ціннісних орієнтацій особистості; здатність знижувати рівень емоційного реагування на несприятливі фактори міжособистісного спілкування. Показники *діяльнісного критерію*: позитивна культурна взаємодія у спілкуванні; здатність і готовність іноземних студентів виявляти ініціативу у встановленні міжкультурного контакту з метою досягнення розуміння; здатність і готовність прийняти відповідальність за усунення можливого міжкультурного непорозуміння; уміння виявляти дипломатичність, використання можливостей для культурного діалогу [2, с. 8].

Як вважає Л. Чумак, критеріями та показниками полікультурної вихованості є такі: *мотиваційний* критерій (розвиненість мотиваційної сфери до виявлення моральних якостей, емоційної чуйності у відносинах); *когнітивний* (пізнання та знання змісту моральних норм, правил, стосунків, способів взаємодії між людьми, котрі орієнтують особу у виборі дій; культура міжособистісного спілкування; знання про співвідношення та значущість власної діяльності з процесами, що відбуваються в суспільстві); *поведінковий* (наявність та реалізація умінь і навичок доброзичливих стосунків, тактика й оптимальні способи толерантної поведінки, які забезпечують успішність позитивної взаємодії) [6, с. 7]. Стосовно рівнів полікультурної вихованості, то авторка вказує на три його рівні: активно-творчий (високий), усвідомлено-ситуативний (середній) і репродуктивний (низький) [6, с. 8].

Отже, бачимо, що в науці немає єдиного підходу до визначення критеріїв і показників міжкультурної комунікативної компетентності. Охарактеризуємо власний підхід до цієї проблеми.

Проведений аналіз категорії міжкультурної комунікативної компетентності, генезис проблеми її розвитку, визначення структури цього поняття дали можливість провести аналіз сформованості міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх медиків-іноземців у вітчизняних університетах. Для цього розроблена діагностична модель визначення та моніторингу рівня розвитку міжкультурної комунікативної компетентності студентів, яка включала систему критеріїв, показників і рівнів сформованості цієї компетентності та діагностику її сформованості у студентів-іноземців.

Складність структури міжкультурної комунікативної компетентності зумовила необхідність визначення множинності критеріїв і показників. Серед критеріїв оцінки рівня розвитку міжкультурної комунікативної компетентності нами визначені такі: мовно-культурний, особистісно-мотиваційний, професійно-комунікативний (див. табл. 1).

Таблиця 1

Критерії і показники впливу експериментальної методики на формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх медиків-іноземців

Компоненти	Критерії	Показники
Когнітивний	Мовно-культурний	1. Синтез знань про рідну культуру та культуру іншої країни. 2. Мовно-культурна грамотність. 3. Знання про міжкультурну взаємодію.
Мотиваційно-ціннісний	Особистісно-мотиваційний	1. Толерантність. 2. Емпатія. 3. Мотивованість. 4. Рефлексія.
Комунікативно-діяльнісний	Професійно-комунікативний	1. Комунікативні вміння. 2. Поведінкова гнучкість. 3. Вміння застосовувати фахові знання в умовах професійної комунікації з представниками інших культур.

У результаті було визначено чотири рівні розвитку міжкультурної комунікативної компетентності за сукупністю критеріїв та показників з позицій системного підходу.

Високий рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх лікарів-іноземців: студенти вільно володіють українською мовою (тобто мають великий словниковий запас і навички оперування всіма граматичними мовними формами), не мають ускладнень у різних ситуаціях спілкування з місцевими жителями – носіями мови, на високому рівні володіють навичками перекладу з рідної мови українською і навпаки, розуміють подробиці текстів, повідомлення по радіо і телебаченню, вміють читати і розуміти тексти загального характеру і спеціалізовані, а також газети, вміють заповнювати форми документів, складати списки, писати листи, описувати життєві події, оцінювати події, факти, представляти результати виконаних проектів, тобто володіти письмовою й усною українською мовою.

Достатній рівень сформованості міжкультурної компетентності: студенти вміють читати тексти різних жанрів (ознайомлювальне, оглядове, пошукове читання), що включає у себе володіння всіма видами роботи з текстом: розуміти зміст подробиць тексту, вміти виокремлювати необхідну інформацію з аудіотекстів, побудованих на відомому мовному матеріалі, складати план тексту, таблицю фактів, згрупувати їх за прослуханням, вибирати лише ті речення, які зустрічалися в тексті; розташовувати речення за порядку, як вони звучали в тексті, із запропонованих речень вибрати одне, що передає основний зміст тексту, завершити початі речення, визначити зміст основних частин; здійснювати перехресний вибір, зіставляти головне речення з підрядним, розділити прослуханий текст на частини і дати назву кожній з них, переказати, описати явища (місце дії, предмети, героїв) у прослуханому тексті, відповісти на запитання за прочитаним, розташувати речення за порядком, як вони слідували в прочитаному тексті, дати заголовок текстові, розділити текст на частини, дати назву кожній з них, скласти план прочитаного тексту, знайти відповіді на питання у тексті, скласти речення з підкреслених фрагментів (тобто для визначеного абзацу або частини тексту), скласти вислів з певних фрагментів прочитаного тексту (зокрема, переказ тексту від першої особи (дійових осіб, від імені автора і т. д.), вибрати з прочитаного тексту ключові слова, словосполучення чи вирази і за допомогою цих слів переказати текст; в галузі граматики: використовувати достатню кількість граматичних форм і мовних зворотів; також студенти можуть орієнтуватися в ситуаціях щоденного спілкування, вести бесіду, дискутувати, обговорювати проблеми українською мовою, розповідати про себе, писати міні-твори, тобто на достатньому рівні володіти українською мовою і зазнавати незначних труднощів у спілкуванні з її носіями.

Середній рівень сформованості міжкультурної компетентності: студенти володіють достатнім лексичним запасом, щоб розуміти зміст прочитаних текстів, можуть скласти короткий і розгорнутий перекази, відповісти на питання за текстом, але відчують труднощі у застосуванні складніших видів аудіювання, в читанні автентичних текстів різних жанрів із врахуванням ознайомлювального, пошукового, оглядового читання, у них викликають певні ускладнення в зв'язному монологічному мовленні через недостатнє володіння граматичними формами й іншомовними зворотами, основною формою спілкування є діалог, студенти слабо володіють навичками писемної мови, відчують ускладнення у написанні словникових диктантів, мають серйозні труднощі у спілкуванні з носіями української мови.

Низький рівень сформованості міжкультурної компетентності: студенти мають невеликий словниковий запас і труднощі у використанні граматичних іншомовних конструкцій, через що на низькому рівні володіють навичками читання, переказу, усної та писемної української мови, не розуміють мовлення її носіїв.

Таким чином, у вітчизняній і зарубіжній науці існують різні підходи до визначення структури міжкультурної компетенції, однак більшість вчених визначають три групи складових міжкультурної компетенції: афективні, когнітивні і конативні. Вони й узяті за основу обґрунтування авторського підходу до визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості в іноземних студентів-медиків міжкультурної комунікативної компетентності та розробки методики її діагностики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Е. В. Различие подходов к определению структуры межкультурной компетенции в российской и зарубежной науке / Е. В. Волкова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.rusnaka.com/15_NPN_Philologia/7_138206.doc.htm

2. Зозуля І. Є. Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / І. Є. Зозуля. – Вінниця, 2012. – 21 с.
3. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография / О. А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
4. Маслак Л. П. Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Маслак. – Житомир, 2010. – 20 с.
5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 122 с.
6. Чумак Л. В. Полікультурне виховання учнів середніх (5–8) класів в умовах родинно-шкільного освітнього простору: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л. В. Чумак. – Тернопіль, 2011. – 20 с.
7. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
8. Chen G.-M., Starosta W. J. Foundations of Intercultural Communication, 2nd edn. Lanham, MD: University Press of America, 2005.
9. Ting-Toomey S. Communicating across Cultures. New York: The Guilford Press, 1999.
10. Gudykunst W. B. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication, 4th edn. London: Sage, 2004.

УДК 378.147

Л. С. МЕРВА

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Охарактеризовано педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Продемонстровано шляхи їх реалізації в навчально-виховній діяльності вищого навчального педагогічного закладу та обґрунтовано показники ефективності. Розкрито суть понять «умова», «ефективність». Запропоновано напрямки подальшого наукового пошуку у вирішенні вказаної проблеми.

Ключові слова: ефективність, рівні сформованості, педагогічні умови, компоненти, показники.

Л. С. МЕРВА

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Охарактеризованы педагогические условия формирования готовности будущих учителей начальной школы к работе с одаренными учащимися. Продемонстрировано пути их реализации в учебно-воспитательной деятельности высшего учебного педагогического заведения и обоснованно показатели эффективности. Раскрыты суть понятий «условие», «эффективность». Предложены направления дальнейшего научного поиска в решении указанной проблемы.

Ключевые слова: эффективность, уровни сформированности, педагогические условия, компоненты, показатели.

L. S. MERVA

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' READINESS TO WORK WITH GIFTED PUPILS

The pedagogical conditions in forming future primary school teachers' readiness to work with gifted pupils are characterized. The ways of implementing pedagogical conditions in forming readiness for this type of activity in the educational process of higher educational institutions are demonstrated. The indices of

effectiveness of realising pedagogical conditions in forming future primary school teachers' readiness to work with gifted pupils are grounded. Future research prospects are suggested.

Keywords: *effectiveness, levels of development, components, indices.*

За останні роки становлення суспільства у зв'язку із зростанням інтелектуального рівня, втіленням у життя інноватики, підвищенням рівня та видів комунікації, збагаченням духовних і матеріальних цінностей та потреб, освітня система зазнає змін та перетворень. Виникає потреба у формуванні особистостей, які могли б нестандартно мислити, втілювати новітні ідеї, напрямки, створювати цінності для усього людства. Суттєво змінюються вимоги до вчителя як компетентного фахівця, який зможе виявити потенційні можливості дитини, зуміє спрогнозувати потреби особистості, дасть можливість зреалізувати особистісні риси та задатки у майбутньому.

Пошук, співпраця з обдарованою особистістю, її становлення та самоутвердження має велике значення для суспільства. Ідентифікувати явище обдарованості складно, оскільки для цього потрібна спеціальна підготовка фахівців, супровід і підтримка на державному рівні. Важко здійснити виявлення обдарованої особистості серед дітей молодшого шкільного віку, коли їхні задатки ще не виявилися. Як свідчать результати емпіричного дослідження, працювати з такою категорією учнів дуже складно, оскільки обдарована дитина – це особа з окремими відхиленнями від установленої норми, яка випереджає своїх ровесників за темпом розвитку, має високий інтелектуальний і творчий потенціал, виявляє високі здібності у різних видах діяльності, що часто є прихованими і потенційними. Різноманітність проявів обдарованості не завжди дає змогу вчителю початкової школи розпізнати, виокремити обдаровану дитину серед учнів.

Пошук шляхів вирішення проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями пов'язаний із вивченням комплексу психологічних, педагогічних, методичних питань, а саме:

- обдарованості, її визначення, розвитку, діагностики, ідентифікації (Є. Ільїн, Д. Богоявленська, Г. Бурменська, Ю. Гільбух, В. Давидов, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Музика, Б. Теплов, В. Слуцький, О. Щепланова та інші) [3; 5; 8; 11; 12; 13 та ін.];
- психолого-педагогічного супроводу обдарованих особистостей (Г. Бурменська, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика, В. Слуцький, О. Щепланова та інші) [13; 16 та ін.];
- підготовки вчителя початкової школи (Н. Бібік, І. Зязюн, Н. Кичук, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоева та інші) [1; 7; 9; 10; 14 та ін.].

Аналіз наукових праць і власного педагогічного досвіду дав можливість виявити певні суперечності, що актуалізують дослідження цієї проблеми, а саме між:

- потребою суспільства в обдарованих і творчих особистостях й відсутністю єдиного трактування у визначенні, які діти є обдарованими;
- соціальною потребою у вчителях, які працюватимуть з обдарованими учнями, та відсутністю відповідної цілеспрямованої підготовки студентів окресленого напрямку;
- необхідністю виховання педагогічних кадрів, здатних виявляти, розвивати здібності і обдарованість учнів, та нерозробленістю комплексу теоретичних і методичних засад щодо забезпечення підготовки вчителя, здатного працювати із такою категорією дітей.

Тому в системі вищої освіти актуальним є удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи щодо розвитку обдарувань учнів молодшого шкільного віку.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування готовності до окресленого виду професійної діяльності, експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями.

Якість та ефективність підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями залежить від змісту навчальних програм, проходження педагогічних практик, реалізації відповідних педагогічних умов формування готовності до такого виду діяльності.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» [4, с.1295] говориться про те, що «умова» – це:

- необхідна обставина, яка уможливило здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь;
- правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь.

В контексті нашого дослідження реалізація педагогічних умов має на меті: забезпечити психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до діяльності з обдарованими учнями; удосконалити практичні вміння роботи з обдарованими учнями; сформувати професійні уміння в умовах навчального процесу ВНЗ; підвищити рівень професійної компетентності; сприяти усвідомленню та осмисленню діяльності в напрямку розвитку обдарувань учнів молодшого шкільного віку; сприяти зростанню інтересу до майбутньої співпраці з обдарованими школярами.

Від реалізації педагогічних умов залежить рівень сформованості професійних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців початкової школи. Формування професійних умінь студентів щодо роботи з обдарованими учнями буде ефективним, якщо реалізуються педагогічні умови:

- розвиток позитивного ставлення до роботи з обдарованими учнями в навчально-виховному процесі початкової школи;
- формування дидактико-технологічних знань і вмінь в процесі вивчення фахових дисциплін та спецкурсу «Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими учнями початкової школи»;
- забезпечення педагогічного супроводу обдарованих учнів у процесі навчально-пізнавальної та практичної діяльності.

Термін «ефективність» Блінов В. тлумачить як «ступінь наближеності до дійсності, до найбільш необхідного результату, тобто характеризує відношення між рівнями діяльності за ступенем наближення до кінцевого результату, чи поставленої мети» [2, с. 9]. Згідно з цим трактуванням визначається не тільки якісна, а й кількісна реалізація теоретичної можливості досягнення мети [2, с. 10]. Відповідно ми повинні здійснити порівняння між метою дослідження (обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями) та її досягненням.

Реалізація першої педагогічної умови «Розвиток позитивного ставлення до роботи з обдарованими учнями в навчально-виховному процесі початкової школи» здійснювалася через:

- *формування* потреби у досконалії педагогічній діяльності, прагнення досягнення високої кваліфікації, усвідомлення власних особливостей і можливостей, професійної спрямованості до роботи з обдарованими учнями, осмислення власної діяльності з обдарованими учнями;
- *підвищення* інтересу до майбутньої педагогічної діяльності в напрямку співпраці з обдарованими учнями;
- *установку* на формування знань про специфіку роботи з обдарованими учнями;
- *осмислення* соціального замовлення та потреб суспільства у фахівцях, які співпрацюватимуть з такою категорією дітей.

Реалізація складових цієї педагогічної умови здійснювалася під час проведення лекцій, «круглих столів», тренінгів, семінарів, практичних занять за допомогою методів стимулювання інтересу до навчання (створення ситуації інтересу; пізнавальні ігри; аналіз життєвих ситуацій), методів стимулювання обов'язку та відповідальності (роз'яснення мети, вимоги до вивчення предмета).

Друга педагогічна умова «Формування дидактико-технологічних знань і вмінь в процесі вивчення фахових дисциплін та спецкурсу «Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими учнями початкової школи» реалізовувалася в процесі вивчення фахових дисциплін та спецкурсу і здійснювалася через формування знань з педагогіки та психології, вікової психології та методичних дисциплін (методика викладання української мови, математики, природознавства, трудового навчання, фізкультури, образотворчого мистецтва, музики). Знання сфери обдарованості, її типології, специфіки, методів виявлення обдарованої особистості, технологій роботи з обдарованими учнями, сучасних концепцій навчання та

виховання втілювалися в ході лекційних, семінарських і практичних занять із застосуванням проблемних, частково-пошукових, творчих, інтерактивних методів навчання. Для підвищення рівня готовності до роботи з обдарованими учнями використовувалися навчальні, методичні посібники, мультимедійні та відеоматеріали, кейс-пакети, періодичні видання.

Третя педагогічна умова «Забезпечення педагогічного супроводу обдарованих учнів у процесі навчально-пізнавальної і практичної діяльності» реалізовувалася в процесі практичних занять та проходження педагогічних практик різних видів у школі за допомогою методів спостереження, розповіді, бесіди, консультування. Під час педагогічних практик студенти здійснювали психодіагностичну роботу, склали «Карту обдарованого учня класу», планували діяльність з обдарованими учнями та взаємодію з їх батьками та вчителями.

Значущість експериментального педагогічного дослідження залежить від отриманих фіксованих результатів. Підготовлений та проведений педагогічний експеримент дав змогу отримати інформацію про готовність майбутніх вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Гіпотеза дослідження, яка полягала у припущенні, що розвиток позитивного ставлення до роботи з обдарованими учнями початкової школи, формування дидактико-технологічних знань і вмінь, педагогічний супровід школярів у навчально-пізнавальній та практичній діяльності сприятиме усвідомленню та осмисленню роботи щодо розвитку обдарувань учнів молодшого шкільного віку, підтвердилася.

Формувальний експеримент здійснювався у II етапи: I – підготовчий, II – основний. Під час I етапу перевірялися окремі чинники підготовки, окремі педагогічні умови; під час II етапу досліджувалося ефективність комплексу педагогічних умов та їх реалізації. Експеримент проводився із студентами IV – V курсу відділення «Початкова освіта», під час якого було визначено експериментальні та контрольні групи. Вибірка становила 76 студентів контрольних груп (КГ) та 79 студентів експериментальних груп (ЕГ) денної та заочної форми навчання.

Для визначення результатів формувального експерименту використовувалися такі методи дослідження: спостереження за педагогічним процесом, бесіди з викладачами, вчителями, батьками та учнями, аналіз відповідей студентів і вчителів на питання анкети, письмові відгуки, соціологічні і психологічні діагностичні методики.

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями використовувалися наукові критерії: мотиваційно-рефлексивний, інформаційно-когнітивний, процесуальний. На їх основі необхідно було дослідити:

- динаміку мотивів діяльності з обдарованими учнями, установок на формування знань про специфіку роботи з цією категорією школярів;
- динаміку психолого-педагогічних знань з питань обдарованості, методик і технологій роботи з обдарованими учнями, концепцій їх навчання та виховання;
- динаміку формування умінь діагностувати, ідентифікувати обдарованість дитини, шляхи реалізації принципів, методик і технологій навчання і виховання обдарованих учнів.

Загальним показником ефективності реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання і виховання обдарованих учнів була оцінка сформованості їх мотиваційної, теоретичної і практичної готовності до цього виду діяльності.

Основними показниками для діагностики мотиваційного компонента були: рівень усвідомлення мотивів діяльності з обдарованим учнем, сформованість професійно-ціннісних орієнтацій, установки на формування знань про специфіку роботи з обдарованим учнем, а критерієм теоретичної готовності – рівень сформованості психолого-педагогічних знань з питань обдарованості, знання методик, технологій і сучасних концепцій навчання і виховання обдарованих школярів. Критерієм практичної готовності був рівень сформованості методичних умінь діагностувати, ідентифікувати і розвивати обдарованість учнів початкової школи.

На основі аналізу результатів навчальної успішності, спостережень, бесід, відгуків студентів було з'ясовано індекс задоволеності навчальною діяльністю під час вивчення спецкурсу «Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими учнями початкової школи». Динаміка стану задоволеності за результатами формувального експерименту наочно відображена в табл. 1.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Для визначення рівня сформованості мотиваційного компонента готовності за мотиваційно-рефлексивним критерієм було використано метод педагогічного спостереження, бесіди, аналізу результатів навчальної діяльності, анкетування.

З метою визначення ставлення студентів до роботи з обдарованими учнями була розроблена анкета, що передбачала відповіді на такі запитання:

На якому рівні у Вас сформовано бажання співпрацювати з обдарованими учнями? (високий, достатній, середній, низький)

У яких видах (формах) навчальної і виховної діяльності Вам подобається працювати з обдарованими учнями? (уроки, самостійна робота, індивідуальні консультації, виховні заходи, година класного керівника та ін.)

Таблиця 1

Показники ступеня задоволеності (самооцінки) майбутніх учителів власною готовністю до роботи з обдарованими учнями початкової школи

Кількість студентів, охоплених опитуванням		Самооцінка готовності									
		цілком задоволений		швидше задоволений		байдужий		швидше незадовол.		зовсім незадовол.	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початок експерименту	осіб	8	9	20	22	31	31	13	14	4	3
	%	10,5	11,4	26,3	27,9	40,8	39,2	17,1	17,7	5,3	3,8
Кінець експерименту	осіб	9	16	22	43	27	9	14	9	4	2
	%	11,8	20,3	28,9	54,4	35,6	11,4	18,4	11,4	5,3	2,5

Чи задоволені Ви результатами власної педагогічної діяльності з обдарованими учнями? (за результатами педагогічної практики)

Чи реалізуєте творчий підхід у роботі з обдарованими школярами? (так, ні, не знаю)

Чи забезпечує Ваша педагогічна діяльність необхідні умови для виявлення і розвитку обдарованості учнів початкових класів? (так, ні, не знаю)

Чи сформовано у Вас прагнення працювати з батьками обдарованого учня в контексті розвитку його обдарованості?

Сформованість мотиваційного компонента прослідковується через позитивну динаміку в показниках експериментальних груп (ЕГ) з високим та достатнім рівнем мотивації (з високим рівнем збільшилась в 2,1 разу, а кількість студентів з середнім рівнем зменшилась в 3,4 разу). У контрольних групах (КГ) кількість студентів з високим рівнем збільшилась в 1,05 разу, лише в 1,03 разу зменшилась кількість студентів з середнім рівнем і в 1,3 разу з низьким рівнем готовності. У більшості студентів ЕГ зріс інтерес, зацікавленість до діяльності з обдарованими учнями. У студентів КГ після експерименту відмінності у результатах не були значущими.

Для діагностики якісних змін рівнів теоретичної обізнаності студентів та їх практичної підготовленості до роботи з обдарованими учнями за інформаційно-когнітивним критерієм було використано метод порівняння результатів контрольного зрізу на початку експерименту і в кінці (під час педагогічної практики).

Студентам було запропоновано вирішити певні завдання на знання теорії обдарованості і шляхів її розвитку:

- Який зміст включає загальна і спеціальна обдарованість?
- Охарактеризуйте актуальну і потенційну обдарованість.

- На основі чого диференціюють види обдарованості (соціальна, академічна, розумова, фізична, художня)?
- Як співвідносяться між собою поняття «креативність» та «обдарованість»?
- Які Ви знаєте параметри (критерії) креативності?
- Як співвідносяться між собою поняття «творчість» і «креативність»?
- Назвіть основні чинники та їх компоненти, що впливають на розвиток обдарованості.
- Назвіть та охарактеризуйте основні методи діагностики обдарованості дитини.
- Які методи використовують для діагностики обдарованості учнів початкової школи?
- Назвіть та охарактеризуйте методи навчання обдарованих учнів початкової школи.

Сформованість змістового компонента прослідковується через позитивні зміни в знаннях студентів ЕГ, що пояснюється вивченням спецкурсу «Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими учнями початкової школи», під час якого були сформовані знання про феномен «обдарованість», засоби його діагностики, дидактичні можливості навчально-виховного процесу з розвитку обдарувань учнів молодшого шкільного віку. В студентів ЕГ високий рівень сформованості змістового компонента збільшився у 2,2 разу, достатній рівень – у 1,4 разу, середній рівень зменшився в 2,5 разу. У результатах студентів КГ зміни не спостерігались.

Для визначення рівня сформованості практичного компонента готовності студентів до роботи з обдарованими учнями за процесуальним компонентом було розроблено конкретні завдання, що передбачали такі процедури:

- розробити фрагмент уроку математики, української мови, природознавства з використанням диференційованих завдань для обдарованих учнів класу;
- розробити діагностичну методику визначення домінантних мотивів учіння обдарованих учнів початкової школи;
- проаналізувати зміст шкільного підручника «Я і Україна» (природознавство) для визначення завдань, які можуть бути запропоновані для обдарованих учнів;
- вивчити можливості сімейного і родинного оточення обдарованої дитини в контексті розвитку чи гальмування її здібностей;
- визначити вплив колективу класу на обдарованого учня (позитивний, нейтральний, негативний);
- здійснити порівняльну характеристику обдарованих і звичайних учнів початкової школи.

Сформованість практичного компонента було визначено під час виконання завдань з моделювання, організації, контролю результатів навчання обдарованих учнів, розробки і застосування проекту розвитку обдарувань учнів, реалізації технологій та стратегій навчання і виховання обдарованих учнів на практиці. Отримані результати свідчать, що кількість студентів ЕГ з високим рівнем сформованості практичного компонента зросла вдвічі; з достатнім рівнем – в 1,7 разу; зменшилось з середнім рівнем у 2,7 разу і низьким – у 5,8 разу. Рівень сформованості практичного компонента в КГ не змінився.

Результати навчальної діяльності, анкетування, опитування, виконання практичних завдань, самостійної навчальної роботи, розробки діагностичних програм обдарованості учнів дали змогу сформуванню об'єктивного уявлення про загальний рівень готовності студентів КГ та ЕГ до співпраці з обдарованими учнями початкової школи. Дані про рівні сформованості загальної готовності студентів до роботи з обдарованими учнями подані в таблиці 2.

Рівні сформованості готовності студентів відділення «Початкова освіта» до роботи з обдарованими учнями

Рівні сформованості	Зрізи							
	початковий				підсумковий			
	КГ (76 ст.)		ЕГ (79 ст.)		КГ (76 ст.)		ЕГ (79 ст.)	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
Високий	14	18,4	14	17,8	15	19,8	31	39,2
Достатній	23	30,3	23	29,1	24	31,6	35	44,3
Середній	33	43,4	37	46,8	33	43,4	13	16,5
Низький	6	7,9	5	6,3	4	5,2	0	0

Одержані дані свідчать, що за всіма критеріями і показниками студенти ЕГ готові до роботи з обдарованими учнями початкової школи в єдності мотиваційного, теоретичного і практичного компонентів. Загальний рівень готовності цих студентів до роботи з обдарованими учнями початкової школи суттєво покращився. Кількість студентів з високим рівнем в ЕГ збільшилася вдвічі, з достатнім – в 1,5 разу, з середнім – зменшилося в 3 рази, а з низьким – в 8 разів. Несуттєві зміни спостерігаємо в КГ: кількість студентів з низьким рівнем зменшилася в 1,5 разу, з достатнім і високим рівнем збільшилася в 1,4 разу та 1,3 разу відповідно. Незмінним залишилася кількість студентів середнього рівня готовності до співпраці з обдарованими учнями.

Отже, результати пошукового експерименту загалом підтверджують загальну гіпотезу дослідження, що рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями можна суттєво підвищити, якщо зреалізувати комплекс запропонованих педагогічних умов.

Експериментальне впровадження у практику професійної підготовки майбутніх педагогів відділення «Початкова освіта» відповідних педагогічних умов забезпечило суттєве підвищення рівня сформованості вмінь роботи з обдарованими учнями початкової школи, що підтвердило достовірність гіпотези нашого дослідження, засвідчує досягнення мети та ефективність навчального процесу.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення досліджуваної проблеми й передбачає подальший науковий пошук. Перспектива майбутніх досліджень полягає в обґрунтуванні технологій підготовки вчителів до співпраці з обдарованими учнями в системі післядипломної освіти, методичних об'єднаннях, самоосвітній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Педагогічна і психологічна науки в Україні: до 20-річчя НАПН України: в 5 т. / редкол.: О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко, Н. М. Бібік та ін. — К.: Пед. думка, 2012. — Т. 3: Загальна середня освіта. — С. 75 – 85.
2. Блинов В. М. Эффективность обучения: методологический анализ определения этой категории в дидактике / В. М. Блинов – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.
3. Богоявленская Д. Б. Одаренность: понятие, виды, метод идентификации / Д. Б. Богоявленская // ALMA MATER: Вестник высшей школы. — 2010. — № 7. — С. 40–45.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. — К.; Ірпінь: Перун, 2004. — 1428 с.
5. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. — М.: Знание, 1991. — 80 с.
6. Здібності, творчість, обдарованість і теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Руга, 2006. – 320 с.
7. Зязюн І. А. Філософія свідомого і несвідомого у професійній освіті / Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: науково-методичний збірник / ред. кол.: І. А. Зязюн та ін. – К., 1994. – 384 с.

8. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.
9. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя: монографія / Н. В. Кічук. — К.: Либідь, 1991. — 96 с.
10. Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
11. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 1997. – 488 с.
12. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: Проблемы практической одаренности / А. М. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 128 с.
13. Одаренные дети: пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. — М.: Прогресс, 1991. — 376 с.
14. Подготовка студентов к работе с учащимися 6-летнего возраста: учебное пособие / А. Я. Савченко, В. Ф. Олейник, С. Л. Коробко, Н. М. Бирик ; под ред. А. Я. Савченко. – К.: Вища шк., 1990. – 263 с.
15. Теплов Б. М. Психология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / Б. М. Теплов ; Под ред. М. Г. Ярошевского. — М.; Воронеж: ИПП, МОДЭК, 1997. — 544 с.
16. Щербанова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е. И. Щербанова; гл. ред. Д. И. Фельдштейн. — М.; Воронеж: Модэк, 2004. — 368 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42

Н. С. ОЛЕКСЮК

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

Обґрунтовано важливість і актуальність соціальної взаємодії школи та сім'ї, доведено її необхідність у процесі соціалізації дитини. Визначено теоретичні аспекти організації соціальної взаємодії у цілому та між школою і сім'єю зокрема. На підставі діючих в країні законодавчих і нормативних актів проаналізовано правові засади організації означеної взаємодії, виявлено її основні прояви та характеристики. Розглянуто протиріччя, вирішення яких зумовлює необхідність соціальної взаємодії школи та сім'ї. Досліджено технологію організації ефективної у процесі соціалізації дитини взаємодії навчально-виховного закладу і сім'ї, розкрито найпоширеніші форми та способи цієї співпраці.

Ключові слова: дитина, сім'я, школа, соціалізація, соціальна взаємодія, соціальний педагог.

Н. С. ОЛЕКСЮК

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ВЗАЙМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Обоснована важность и актуальность социального взаимодействия школы и семьи, доказана ее необходимость в процессе социализации ребенка. Выделены теоретические аспекты организации социального взаимодействия в целом и между школой и семьей в частности. На основании действующих в стране законодательных и нормативных актов, проанализированы правовые основы организации указанного взаимодействия, выявлены его основные проявления и характеристики. Рассмотрены противоречия, решение которых обуславливает необходимость социального взаимодействия школы и семьи. Исследована технология организации эффективного взаимодействия учебно-воспитательного учреждения и семьи, раскрыты формы и способы этого сотрудничества.

Ключевые слова: ребенок, семья, школа, социализация, социальное взаимодействие, социальный педагог.

N. S. OLEKSIUK

THE VALUE OF SOCIAL INTERACTION OF A FAMILY AND SCHOOL IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF A CHILD

In the article the importance of social interaction of school and a family, and its necessity in the process of socialization of a child have been substantiated. Theoretical aspects of organization of social interaction in general and between school and a family in particular have been singled out. Based on the Ukrainian laws and regulations an analysis of the legal principles of the abovementioned interaction has been made, as well as its main forms of manifestations and characteristics have been detected. Certain contradictions have been considered, the solution of which stipulates necessity of social interaction between schools and families. There has been also made a research of technology of organization of effective in the socialization of a child interaction of educational institutions and families. The most common forms and methods of such cooperation have been revealed in this paper.

Keywords: a child, a family, school, socialization, social interaction, social educator.

Важливою властивістю особистості в сучасному складному і змінному світі є її соціалізованість, тобто здатність до активного відтворення набутого соціального досвіду. Вона є результатом процесу соціалізації особистості – поступового перетворення індивіда в особу,

котра розуміє саму себе і навколишній світ, адаптується до нього, набуваючи знань та навичок, притаманних культурі (цивілізації) того суспільства, в якому вона народилася і виховується [3]. Зміст процесу соціалізації визначається зацікавленістю суспільства в тому, щоб особистість успішно оволоділа ролями чоловіка або жінки (статоворольова соціалізація), створила міцну сім'ю (родинна соціалізація), могла б і хотіла активно приймати участь у соціальному і економічному житті (професійна соціалізація), була законслухняним громадянином (політична соціалізація), володіла системою релігійної орієнтації, знань, настановлень, набутих за період життєтворчості нації, людства (релігійна соціалізація) та ін. [3].

Як відомо, найактивніше процес соціалізації відбувається у шкільному віці, коли індивід зазнає не лише найбільшого освітнього і виховного впливу, а й набуває необхідного досвіду комунікативної діяльності, усвідомлює необхідність і формує навички самоосвіти, самовиховання, саморозвитку та самореалізації. Вагомий вплив на процес соціалізації школяра здійснюють такі мікрофактори, як сім'я, однолітки, друзі, школа.

Сім'я та школа по-різному впливають на процес соціалізації дитини. Школа створює можливості для навчання усіх дітей, а сім'я – умови для реалізації цих можливостей. Адаже залежно від того, як батьками буде організовано життєдіяльність дитини, регламентовано її робочий час та час для відпочинку, облаштовано робоче місце, а також якою буде мотивація навчання і виховання дитини, підтримка її у цих видах діяльності усіма членами сім'ї, результат соціалізації дитини буде позитивним чи негативним. Школа і сім'я – це два соціальні інститути, від узгоджених дій яких найбільше залежить ефективність процесу соціалізації дитини [1, с. 8]. Тим часом, взаємодія сім'ї та школи у процесі соціалізації дітей не завжди є плідною.

Процес соціалізації неодноразово ставав об'єктом наукового дослідження. У роботах О. Безпалько, А. Капської, Г. Лактіонової, М. Лукашевич, Л. Міщик, В. Сидорова розкриваються зміст і результати, основні чинники та механізми процесу соціалізації. Вплив сім'ї на процес соціалізації дитини досліджували І. Зверева, М. Лавриченко, І. Трубавіна та ін. Роль навчально-виховних закладів у процесі соціалізації особистості школяра розкрита у працях Л. Артюшкіної, О. Вишневського, О. Мороза, О. Киричук, Т. Сущенко, В. Шульги та ін. Незважаючи на широкий науковий інтерес до процесу соціалізації, нині малодослідженими залишаються проблеми соціалізації дітей різного віку та соціального статусу, вплив на процес соціалізації різноманітних чинників, їх антагонізм і взаємодія.

Метою статті є дослідження впливу соціальної взаємодії школи та сім'ї на процес соціалізації дитини. Вивчення соціальної взаємодії навчального закладу з сім'єю дозволить оптимізувати зміст і перебіг процесу соціалізації дитини, організувати стосунки у сім'ї, налагодити тісний зв'язок у системі «школа–сім'я–дитина».

На нашу думку, соціальна взаємодія школи та сім'ї – це взаємодія педагогів, батьків і дітей у процесі їх спільної діяльності та спілкування. Внаслідок цієї взаємодії розвиваються усі її учасники. Тому вважаємо, що взаємодія сім'ї та школи є джерелом і важливим механізмом їх взаємного розвитку. Основними проявами та характеристиками соціальної взаємодії є: взаємопізнання, взаєморозуміння і взаємовплив [7, с. 15].

Вважаємо, що соціальна взаємодія школи та сім'ї забезпечується її суб'єктами, головними з яких є соціальний педагог (класний керівник, вчитель) і батьки дитини. Провідну роль у налагодженні цієї взаємодії, на нашу думку, повинен відігравати соціальний педагог як кваліфікований спеціаліст, котрий володіє відповідними знаннями, професійними уміннями і навичками.

Метою роботи соціального педагога в школі є сприяння попередженню виникнення та успішному вирішенню дітьми власних проблем. Засобами досягнення цієї мети є вивільнення та розвиток ресурсів дитини і її соціального оточення, забезпечення необхідних соціальних змін, навчання, виховання та соціалізації особистості [7, с. 16].

Ефективне здійснення соціальним педагогом посередницької функції між сім'єю та школою у процесі налагодження соціальної взаємодії можливе в разі дотримання таких умов:

- розуміння соціальним педагогом проблем дитини, сім'ї;
- адекватного представлення (презентації) і вираження (репрезентації) проблем дитини, сім'ї;
- наявності знань про існування соціальних ресурсів різних закладів та установ, що займаються проблемами дитини, сім'ї;

- уміння забезпечувати порозуміння різних спеціалістів та їх ефективне співробітництво щодо організації процесу соціалізації дитини;

- довіри до соціального педагога дитини та сім'ї [1, с. 14–15].

У своїй взаємодії з сім'єю соціальний педагог школи керується рядом законів України («Про державну допомогу сім'ям з дітьми», «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям», «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про соціальні послуги», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні») та нормативно-правових актів [8; 9; 10]. Так, Законом України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» визначені організаційні і правові засади соціальної роботи з сім'єю, розкриті зміст та порядок здійснення соціального обслуговування сімей, соціальної профілактики різних видів сімейного неблагополуччя, соціальної реабілітації та соціального інспектування [8]. Згідно з Законом України «Про соціальні послуги» соціальним педагогом школи сім'ї можуть надаватись такі соціально-педагогічні послуги, як: виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб членів сім'ї, організація індивідуального навчального та виховного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та культурно-мистецької діяльності тощо [8].

Співпраця соціального педагога і сім'ї передбачена його кваліфікаційною характеристикою, згідно з якою соціальний педагог школи сприяє налагодженню взаємодії навчального закладу та сім'ї з метою адаптації дитини до вимог соціального середовища і створення умов для її сприятливого розвитку, а також виконує ряд функцій: діагностичну (досліджує спрямованість впливу особливостей сім'ї та сімейного виховання на дітей і підлітків), прогностичну (прогнозує на основі спостережень та досліджень дію негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості учня), консультативну (дає рекомендації (поради) учням, батькам, які знаходяться у складних життєвих обставинах), захисну (забезпечує дотримання норм охорони та захисту прав дітей і підлітків), профілактичну (сприяє попередженню негативних явищ), соціально-перетворювальну (надає соціальні послуги, спрямовані на задоволення соціальних потреб учнівської молоді), організаційну (координує діяльність й взаємодію усіх суб'єктів соціального виховання, формує демократичну систему взаємостосунків в підлітковому середовищі, а також серед дітей і дорослих) [9].

Окрім цього, Посадовою інструкцією соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу передбачені такі його професійні обов'язки: здійснення посередництва між освітньою установою і сім'єю, організація їх взаємодії та об'єднання зусиль з метою створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків як особистостей, їх благополуччя в мікросоціумі; проведення соціально необхідної роботи щодо організації спілкування дітей, молоді, дорослих в сімейно-сусідських спільнотах; сприяння подоланню особистісних, міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів [10].

Таким чином, співпраця соціального педагога навчально-виховного закладу з сім'ями учнів як умова їх ефективної соціалізації передбачена чинним законодавством України, нормативними документами і є своєрідною вимогою до виконання соціальним педагогом своїх професійних обов'язків.

В. Сухомлинський визначив ряд внутрішніх і зовнішніх протиріч підліткового віку, які впливають на взаємини, що розвиваються у системі «школа–сім'я–дитина», а саме: непримиренність до зла, неправди, готовність вступити у боротьбу з відхиленнями від істини та невміння розібратися в складних життєвих явищах; багатство бажань і обмеженість сил, досвіду, можливостей для їх здійснення; прагнення до самоствердження та невміння це робити [2, с. 19].

Вважаємо, що на ці протиріччя нашаровуються протиріччя, які є характерними для батьків: між високими потребами допомогти дитині, котра росте і розвивається та відсутністю досвіду і психолого-педагогічних знань, умінь та навичок; між відчуттям любові і необхідністю застосувати виховні заходи, що зовні ніби суперечать відчуттю любові та ін. [6, с. 43].

Залежно від того, як вирішуються згадані протиріччя, розвиватимуться різні взаємини між школою і сім'єю. Так, у ході дослідження нами виявлено, що взаємини сім'ї та школи бувають:

- соціально позитивними – коли батьки повністю розуміють і приймають роботу педагогів та сприяють їй, погоджуються з усіма вимогами і з задоволенням допомагають в організації навчально-виховного процесу;

– соціально нейтральними, а деколи і байдужими – коли батьки приймають все, що робиться педагогами, не втручаються у хід навчально-виховного процесу, не заважають школі, але й істотної допомоги педагогам не надають;

– соціально неприязними, конфліктними – суперечливі відносини, за яких можливий різний ступінь нерозуміння, протистояння і навіть протидії чи «боротьби» двох сторін: приховані та явні конфлікти, скарги, прояви протесту в діях, об'єктом яких, природно, стає дитина [5, с. 93–95].

Вважаємо, що для гармонізації взаємин між школою і сім'єю у процесі соціалізації дитини, в основу їх співпраці повинні закладатися ідеї: узгодження цінностей поколінь, результатом реалізації якого є підвищення рівня психолого-педагогічних знань у батьків, розробка спільних проєктів, участь батьків в управлінні школою, збереження традицій, культурно-історичної спадщини, що допомагає сформувати духовно-етичні почуття, підвищити базову культуру, зберігати традиції школи, формувати суспільні ініціативи у школярів, вчителів і батьків, розвитку творчості, що дозволяє формувати цілеспрямованість, уміння здійснювати самоаналіз та самооцінку, комунікативні, творчі і організаторські уміння та здібності, оптимальної організації діяльності школярів, яка забезпечує інтеграцію навчально-виховної діяльності та додаткової освіти, створення умов для спілкування, створення інститутів для розвитку організаторських здібностей, роботи секцій, клубів і гуртків.

Налагодженню взаємин між школою та сім'єю сприятимуть розуміння проблем конкретної сім'ї та особливості дитини, яка в ній виховується.

На нашу думку, у ході соціальної взаємодії сім'ї та школи соціальний педагог повинен вирішувати наступні завдання: налагодження і розвиток взаєморозуміння та взаємоповаги між батьками і дітьми; організація роботи колективу батьків; психолого-педагогічна освіта батьків; організаційна діяльність соціальних педагогів і класних керівників з налагодження взаємодії з батьками, сім'єю; вдосконалення професійної майстерності педагогів в роботі з батьками; управління взаємодією школи та сім'ї у процесі соціалізації дітей.

При цьому провідним завданням соціально-педагогічної діяльності школи щодо соціалізації дитини вважаємо формування громадянськості дитини як інтегруючої ціннісної орієнтації, котра визначає ставлення особистості до рідного народу, регіону проживання, до всієї планети. Таким чином, виникає проблема одночасного процесу виховання не тільки громадянина країни проживання, а й певної регіональної спільності та громадянина світу. Така інтегрованість пояснюється необхідністю, з одного боку, засвоєння духовних та інтелектуальних цінностей не тільки сусідніх народів, а й усього світу, а з іншого, необхідністю творення власних національних цінностей у рамках рідної культури, оскільки орієнтація лише на запозичення чужого призводить до втрати власного творчого потенціалу [4, с. 53].

Взаємодія школи і сім'ї в єдиному соціалізуючому процесі виконує інформаційну, виховну, власне соціалізуючу, контролюючу і інші функції та передбачає: вивчення сім'ї з метою виявлення її можливостей щодо соціалізації власних дітей і дітей класу (школи); групування сімей за принципом можливості використання їх потенціалу для соціалізації власних дітей і дітей класу (школи); складання програми спільних дій школи і батьків; аналіз проміжних і кінцевих результатів спільної діяльності [4, с. 61–62].

Основні напрями взаємодії школи з сім'єю визначаються насамперед проблемами, що виникають у процесі навчання і виховання дітей, без вирішення яких складно отримати позитивні результати соціалізації. З урахуванням виховної та соціалізуючої функцій сім'ї основними напрямами взаємодії школи з сім'єю, на нашу думку, є: соціальна адаптація і соціальний захист дитини та інших членів сім'ї; соціальна профілактика негативних явищ; зміцнення, гармонізація і розвиток духовних процесів життєдіяльності сім'ї, зв'язків з її соціальним оточенням; організація культурного дозвілля, збереження фізичного здоров'я дитини та батьків; активізація педагогічної функції сім'ї, надання допомоги у вихованні та соціалізації дітей; нейтралізація негативного впливу (за наявності) сімейного середовища на дитину; організація сімейної громадськості для впливу на формування державної політики стосовно освіти, сім'ї, для діяльності з підвищення ролі, престижу і відповідальності родини у процесі соціалізації особистості.

Технологія процесу налагодження соціальної взаємодії соціального педагога з сім'єю передбачає виконання певної послідовності педагогічних дій. Ця послідовність включає такі

послідовні дії: детальне і різнобічне вивчення сім'ї (як системи) і кожного її члена (як індивіда); розробку програми взаємодії школи з сім'єю, відповідно до визначеного у ході діагностики типу сім'ї; реалізацію програми взаємодії; аналіз результатів взаємодії з сім'єю (у разі необхідності – корекцію програми та внесення до неї необхідних змін) [6, с. 66–68].

Форми співпраці школи з сім'єю дуже різноманітні та залежать від: типу сім'ї; проблем, які виникають у ході соціалізації дитини; особливостей організації навчально-виховного процесу у школі; спільної налаштованості сім'ї та школи на взаємодію; професійних можливостей соціального педагога [1, с. 36].

На основі аналізу наукової літератури та практичного досвіду усі форми соціальної взаємодії школи і сім'ї умовно розділяємо на три групи:

- колективні (масові), до яких відносимо: загальношкільні і класні батьківські збори, науково-практичні конференції, виставки і огляд педагогічної літератури, концерт дитячої художньої самодіяльності, інформування керівників школи, університет педагогічних знань, відкриті уроки для батьків (у присутності батьків), анкетування батьків, обговорення статей з періодичного друку, день відкритих дверей або батьківський день тощо;
- групові, серед яких відзначимо: звіти членів батьківського комітету, екскурсії, обмін досвідом виховання дітей, ділові ігри, психотехнічні вправи, педагогічні дискусії, сімейні клуби та ін.;
- індивідуальні, до яких, на нашу думку, належать: бесіди, консультації на психолого-педагогічні теми, індивідуальна участь батьків у виховних заходах (ранки, вечори, ігри), виконання індивідуального педагогічного доручення, листування тощо [1; 3; 7].

Однією з найпоширеніших форм взаємодії школи і сім'ї є виконання батьками педагогічних доручень. Існує декілька дієвих видів педагогічних доручень батькам:

- доручення, які передбачають безпосередню роботу з дітьми (керівництво гуртком, індивідуальне шефство);
- доручення, які передбачають надання організаційної допомоги вчителю (сприяння у проведенні екскурсій, у створенні класної бібліотеки);
- доручення, які передбачають участь у розвитку та зміцненні матеріальної бази школи (виготовлення приладдя чи унаочнення, допомога в ремонтних роботах тощо) [6, с. 106].

Серед основних способів налагодження соціальним педагогом взаємодії школи з сім'єю виділяємо: організацію батьківських конференцій, зборів, індивідуальних зустрічей батьків і педагогів; організацію роботи телефонної лінії, за якою батьки можуть зв'язатися з педагогами або одержати консультацію стосовно налагодження взаємодії з дитиною, її соціалізації, виконання домашнього завдання тощо; використання засобів телекомунікації та електронної пошти; виконання домашніх завдань, у ході якого діти обговорюють з батьками події в школі, спільна робота над дослідницькими проектами; створення батьківського клубу чи центру в школі; проведення неформальних зустрічей батьків, дітей і вчителів (концерти, свята та ін.); видання шкільних газет (вчителі – для батьків і дітей; батьки – для вчителів та дітей; діти – для батьків і вчителів); спілкування з урахуванням культурної, релігійної та етнічної належності батьків [4, с. 91–93].

Вважаємо, що характерною особливістю соціальної взаємодії школи та сім'ї є можливість використання досвіду батьків у процесі соціалізації не лише власної дитини й інших учнів навчально-виховного закладу. Погляди, переконання, знання, уміння та навички батьків можна використати у різних напрямках (трудоному, моральному, суспільному) виховання школярів [1, с. 132].

Отже, основним змістом діяльності соціального педагога закладу освіти є забезпечення процесу соціалізації учнів у навчально-виховній діяльності, захист їхнього психічного, фізичного, соціального і духовного здоров'я, сприяння педагогічно доцільному і безконфліктному входженню молоді людини у світ дорослих, підготовка до самостійного життя в суспільстві, попередження і педагогічна корекція вад та відхилень у соціальному розвитку особистості. Вагомим чинником успішної соціалізації дитини, а також важливим механізмом розвитку системи «школа–сім'я–дитина» є соціальна взаємодія сім'ї та школи. Провідну роль у налагодженні соціальної взаємодії відіграє соціальний педагог навчального закладу. Форми роботи соціального педагога з сім'єю щодо налагодження її соціальної взаємодії зі школою дуже різноманітні. Особливістю взаємодії школи і сім'ї є можливість її використання у процесі соціалізації усіх учнів навчально-виховного закладу.

Враховуючи актуальність досліджуваної проблеми, у майбутньому варто детально вивчити вплив співпраці сім'ї з позашкільними закладами освіти, соціальними інститутами, громадськими та релігійними організаціями на процес соціалізації дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артющкіна Л. М. Соц. педагог школи: теорія і практика роботи: Навч.- метод. посібник для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» / Л. М. Артющкіна. – Суми: Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 124 с.
2. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський / Вибр. твори: В 5-ти. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
3. Соціальна педагогіка: підручник. – 5-те вид. випр. та доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.
4. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: метод. посібник / І. Д. Зверева та ін. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
5. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: навч.-метод. посібник / Капська А. Й., Олексюк Н. С., Калаур С. М., Фалинська З. З. – Тернопіль: Астон, 2010. – 304 с.
6. Шептенко П. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социального педагога: навч.-метод. посібник / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
7. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі: методичні рекомендації / В.В. Шульга. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 124 с.
8. Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rada.gov.ua.
9. Закон України «Про охорону дитинства» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.uargavo.net.
10. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.usha.org.ua.

УДК 378+316.48:316.356.2

В. П. КРАВЕЦЬ, Г. В. ТЕРЕЩУК

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У СІМ'Ї

Встановлено, що стан готовності молоді до сімейних стосунків має деякі негативні ознаки, зокрема, суттєво відрізняються знання молодих людей про якість, необхідні майбутньому сім'янині, і їх прояв у реальній поведінці. Показано, що з метою навчитись уникання конфліктів молодим людям необхідно оволодіти деякими спеціальними комунікативними позиціями, навичками і вміннями, ознайомитися з правилами подружньої етики, основними вимогами до подружнього спілкування. Для підготовки студентської молоді до життя в сім'ї запропоновано запровадити у вузі елективний курс «Психологія сімейного життя».

Ключові слова: конфлікти в сім'ї, конфліктна ситуація, дошлюбна підготовка молоді, психологія сімейного життя.

В. П. КРАВЕЦЬ, Г. В. ТЕРЕЩУК

ПОДГОТОВКА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К РЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЕ

Установлено, что состояние готовности молодежи к семейным отношениям имеет некоторые негативные признаки, в частности, существенно отличаются знания молодых людей о качествах, необходимых будущему семьянину, и их проявлении в реальном поведении. Чтобы научиться избегать конфликтов молодым людям необходимо овладеть некоторыми специальными коммуникативными позициями, навыками и умениями, ознакомиться с правилами супружеской этики, основными требованиями к супружескому общению. С целью подготовки студенческой молодежи к жизни в семье предложено ввести в вузе элективный курс «Психология семейной жизни».

Ключевые слова: конфликты в семье, конфликтная ситуация, добрачная подготовка молодежи, психология семейной жизни.

STUDENTS' YOUTH TRAINING FOR SOLUTION OF CONFLICTS IN A FAMILY

It has been detected in the article, that the level of readiness of youth for family relationships has certain negative features. In particular, young people's knowledge of the qualities, necessary for a future member of a family, and its reflection in real behavior differ greatly. The research shows, that to learn how to avoid conflicts young people have to master certain special communicative positions, skills and abilities, get to know rules of marital ethics and major requirements for family communication. It has been recommended in the article to introduce an elective course "Psychology of family life" at higher educational institutions in order to train students for life in a family.

Keywords: *conflicts in a family, a conflict situation, pre-marriage training of the youth, psychology of family life.*

Процеси соціальної деформації і корозії, що виникли в останні десятиріччя, непомітно підточували ідеали сім'ї, підсилюючи негативні тенденції в її розвитку. Нестабільність подружніх стосунків, зростання кількості розлучень, зміна сімейних цінностей і стандартів статевої поведінки, низький рівень сексуальної, репродуктивної та контрацептивної культури подружніх партнерів – ці та інші соціальні чинники свідчать про кризовий стан сім'ї в нинішній час. Так, в Україні на 2,7 млн. укладених в рік шлюбів припадає 930 тис. розлучень, що становить більше 34%. Крім того, половина сімей, що залишилися, є проблемними [6, с. 453].

Аналіз наукових праць з цієї проблематики педагогів і психологів [1; 2; 4; 9, 10; 11; 13; 14] свідчить про існування об'єктивних причин, що сприяють виникненню конфліктних ситуацій у сім'ї. Тож готувати молодь до подружнього життя в конкретній сім'ї непросто. Потрібні додаткові зусилля в цьому напрямку.

Мета статті – охарактеризувати стан готовності та напрями підготовки студентської молоді до вирішення конфліктних ситуацій у подружніх стосунках.

Стабільна благополучна сім'я може функціонувати лише тоді, коли молоді люди цілеспрямовано готуються до спільного сімейного життя. При цьому молодь має усвідомлювати, що безконфліктних сімей не буває. У шлюбі сходяться різні люди, з різним баченням світу, зі своїми психологічними і біоритмічними характеристиками, різним вихованням, неоднаковими установками на шлюб. Це призводить до непорозумінь, хвилювань, дратівливості, конфліктності. До цього можна додати те, що кожній людині властиві короточасні перепади настрою, депресії і стресові стани, коли «весь світ немилий». Тому важливо сформувати психологічну готовність молодих людей до адекватного сприйняття і розважливого вирішення конфліктів у сім'ї.

Психологічна готовність подружжя до вирішення конфліктних ситуацій в інтимному житті і цілісній системі подружніх стосунків складається з певних компонентів:

1) засвоєння і прийняття системи знань і уявлень про призначення шлюбу та його роль у житті суспільства і кожної особистості, усвідомлення і прийняття подружжям гендерних відмінностей один одного – когнітивний компонент готовності;

2) вироблення відповідних мотивів та установок, усвідомлення цінностей і стимулів поведінки та діяльності – мотиваційний компонент готовності;

3) усвідомлення і прийняття себе як унікальної, неповторної і самоцінної людини, внесення відповідних мотиваційних установок і життєвих позицій у структуру самооцінки і Я-концепції, зняття страхів, симптомів тривожності – рефлексивний компонент готовності;

4) оволодіння системою практичних дій і вмінь, пов'язаних з подружніми ролями в шлюбі, зокрема, в інтимному житті з урахуванням усвідомлених і прийнятих гендерних відмінностей – операційний компонент готовності;

5) вироблення і закріплення орієнтацій на духовні цінності сімейного життя загалом та інтимних подружніх стосунків зокрема: любові, доброти, відданості, вибачення тощо, готовність прийняти їх і дотримуватись у своєму житті – духовний компонент готовності.

Таким чином, психологічна готовність партнерів до позитивного та конструктивного вирішення конфліктів в інтимному житті і цілісній системі подружніх стосунків виражається у становленні та зміцненні в особистості подружніх партнерів відповідних когнітивних, мотиваційних, рефлексивних, операційних і духовних характеристик їх внутрішнього світу і поведінки.

У процесі проведеного нами дослідження встановлено, що знання молодих людей про якість, необхідні майбутньому сім'янинові, та їх прояв у реальній поведінці суттєво відрізняються.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Основний метод, який застосовувався, – це спостереження за спеціально розробленою програмою за поведінкою студентів I–II курсів (охоплено 1234 студентів м. Тернополя) на академічних заняттях, перервах, за місцем проживання, під час проведення масових заходів, а також метод взаємних характеристик. Активно до спостереження залучались магістранти, а також куратори академічних груп, батьки студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ ім. В. Гнатюка). Крім того, проводилися ролеві ігри, інспірування ситуацій, в яких студентам не на словах, а на практиці належало вибрати те чи інше рішення, конкретну лінію поведінки.

Невідповідність між існуючими знаннями (повними, неповними, елементарними) про ті чи інші якості та їх реальними проявами в поведінці молодих людей показано на рис. 1.

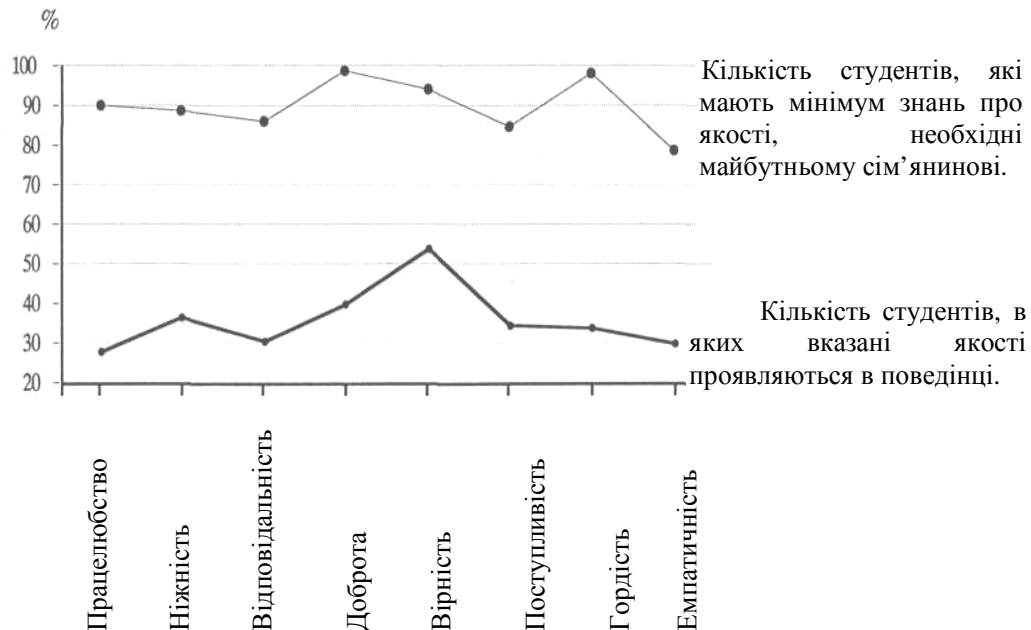


Рис. 1. Співвідношення між існуючими знаннями молодих людей про якості майбутнього сім'янина та їх реальними проявами в поведінці

Для досягнення здорового психологічного клімату в сім'ї і юнаки, і дівчата мають зрозуміти, в чому полягає подібність і неподібність окремих рис, якостей, звичок у міжстатевому спілкуванні в дошлюбний період, якомога рідше демонструвати те, що не сприймає партнер, і, навпаки, частіше проявляти те, що задовольняє його, стимулює в ньому прояв кращих властивостей розуму і характеру.

Щоби навчитись уникати конфліктів, молодим людям необхідно оволодіти деякими спеціальними комунікативними позиціями, навичками і вміннями, ознайомитися з правилами подружньої етики, основними вимогами до подружнього спілкування. З цією метою нами розроблено, перевірено експериментально і запроваджено в практику ТНПУ ім. В. Гнатюка елективний курс «Психологія сімейного життя» для студентів 2-го року навчання неспеціальностей. Основними розділами курсу є «Анатомія та психологія сімейного конфлікту» та «Проблеми сім'ї». Тематичний план вказаного курсу наведено у табл. 1.

Тематичний план курсу «Психологія сімейного життя»

№ з/п	Зміст	Кількість годин	
		лекції	семінари
1.	Підготовка учнів до сімейного життя як соціальна і психолого-педагогічна проблема	2	
2.	Морально-психологічні аспекти дошлюбної поведінки молоді	2	
3.	Психологічна підготовки молоді до виконання материнських та батьківських функцій	2	
4.	Психологічні аспекти сексуально-інтимної підготовки молоді до шлюбу	4	2
5.	Проблеми молодої сім'ї	4	4
6.	Анатомія та психологія сімейного конфлікту	4	8
7.	Роль психологічної служби в школі у підготовці учнів до сімейного життя	2	2
Всього		20	16

Як бачимо, вказаний курс обсягом 1 кредит ECTS (36 год.) передбачає вивчення тем із психології подружнього спілкування. Після цього пропонується переходити до вивчення сімейних проблем і конфліктів. У цих темах розкрито певні питання, які дають змогу молоді підготуватися до уникнення та вирішення конфліктів у молодій сім'ї. Зупинимось на окремих з них.

Багато молодих людей правильно реагувати на конфліктогени не вміють. Цьому треба вчитися. І починали ми таке навчання з аналізу форм неадекватного реагування людей на конфлікти, яке зумовлює їх ескалацію: агресивна реакція, прибудова знизу, уникання, холодна напруженість тощо. Обговорюючи зі студентами проблему конфлікту, ми акцентували їх увагу на основні його типи, умови існування та прояву (табл. 2).

Таблиця 2

Типи, умови існування та прояву конфліктів у сім'ї

Тип конфлікту	Умови існування та прояву конфлікту
1. Дійсний	Існує об'єктивно і сприймається адекватно.
2. Умовний	Причина несерйозна, конфлікт легко може бути подоланий, хоч подружжя часто це не усвідомлює.
3. Зміщений	За «явним» конфліктом приховується щось інше.
4. Неправильно приписаний	Коли один з партнерів конфліктує з іншим через те, що той не так виконав його прохання.
5. Латентний	Суперечність існує, але не усвідомлюється партнером.
6. Хибний	Існує через помилкове сприйняття партнера, без будь-яких об'єктивних причин.

Для ознайомлення молоді з проблемою подружнього конфлікту ми визначили такі його особливості:

- посилення негативізму, вибух негативних емоцій, стресові стани;
- властивість розростатися незалежно від причин;
- унікальність, неповторність;
- нещадність оцінок, звинувачувальний характер висновків, прагнення принизити партнера тощо;

– залишкові явища: спотворення психіки конфліктуючих, злість, гнів, спустошеність, байдужість, нервово-психічна напруженість, стресові стани, обмеження контролю свідомості за поведінкою, схильність до алкоголю, відчуження, неприязнь, соціально-економічні, медико-психологічні та педагогічні наслідки.

Продуктивність у вирішенні конфліктних ситуацій передбачає насамперед виражену установку на врахування позиції опонента, його інтересів, мотивів, можливостей тощо. Позиція партнерства і співробітництва в умовах конфлікту – принциповий і найважливіший момент у спектрі діалогічних умінь у спілкуванні. Односторонність і категоричність, непоступливість, невміння вислухати є поганими помічниками в конфліктних ситуаціях. Результати відповідей на питання: «Як часто Ви у конфліктних ситуаціях поступаєтесь представникам протилежної статі?» вміщені в табл. 3.

Таблиця 3

Відповіді на питання «Як часто Ви у конфліктних ситуаціях поступаєтесь представникам протилежної статі» (%)

Варіанти відповідей	Юнаки	Дівчата
Дуже часто	4,1	6,8
Часто	17,4	23,1
Рідко	39,8	31,9
Дуже рідко	32,5	30,8
Важко сказати	6,2	7,4

Матеріали опитування свідчать, що переважна більшість юнаків (72,3 %) і дівчат (62,7 %) характеризують себе як непоступливих у конфліктних ситуаціях, а саме непоступливість є серйозним конфліктогеном.

Для своєчасної профілактики конфліктів молоді необхідно навчитися діагностувати їх, розпізнавати симптоми за зовнішніми ознаками. До ранніх симптомів напруженості, що зумовлює конфлікти, можна віднести: зітхання, коли партнер раптом, явно не до ситуації, глибоко, засмучено зітхає; нерішуче мовчання; напружені рухи м'язів обличчя; пропуски в увазі; розмова вкороченими фразами; дудлінг (малювання різних фігурок, картинок під час розмови); зростання «дистанції інтимного спілкування» з партнером. Крім цих явних ознак назрівання конфлікту, варто звертати увагу й на деякі дрібні невербальні свідчення – положення тіла при розмові з партнером. Тривожним є постійне відхилення від партнера, потирання руками будь-яких частин тіла під час розмови; постукування, розмахування ногою чи рукою тощо. Спостереження за невербальними ознаками дасть змогу побачити загрозу і завчасно вжити необхідні заходи.

У змісті запропонованого курсу передбачено матеріал про різні способи розслаблення, особливо за допомогою катарсис-методик [7]. Вони, даючи людині можливість регулювати рівень власної напруженості, сприяють підвищенню почуття самоконтролю, що життєво важливо у стресових ситуаціях. Існують й інші прийоми управління своїми емоціями і запобігання стресовим ситуаціям: витіснення тривожних думок, фокусування уваги на чомусь, реальна оцінка своїх достоїнств і недоліків, релаксація, виключення себе з ситуації, нагнітання, уміння прислухатись до своїх думок і правильно їх оцінити, аутотренінг тощо.

Для глибшого розуміння молоддю сутності подружнього конфлікту ми пропонуємо певні подружні діалоги, ролеві ігри, складні ситуації, вирішення та програвання яких ставить молодих людей у ситуацію вибору правильної лінії поведінки. Пропонуємо також просту методику аналізу конфліктної ситуації, сутністю якої є послідовний розгляд конфлікту шляхом відповіді на 10 запитань:

1. Як реально я поведився?
2. Як я хотів би поводитися в подібній ситуації?

3. Як я повинен був би поводитися в цій ситуації?
4. Як реально поведився він?
5. Як він повинен був поводитися в подібній ситуації?
6. Як він хотів би поводитись у подібній ситуації?
7. Яким він бачив мене в цій ситуації?
8. Яким він хотів би бачити мене в подібній ситуації?
9. Яким я хотів би бачити його в подібній ситуації?
10. Які причини, цілі і обставини того, що відбувається?

З метою запобігання конфліктності в майбутньому подружньому житті, для зацікавлення цією проблематикою студентам пропонується комплекс тестових випробувань і психологічних практикумів. Особлива увага в змісті курсу «Психологія сімейного життя» приділяється профілактиці конфліктів у подружжі.

Орієнтуючи студентів на унеможливлення та вирішення конфліктних ситуацій, ми запропонували їм наступне питання: «До кого Ви насамперед звернулися б за допомогою в подоланні подружньої конфліктної ситуації?». Відповіді на це питання відображені у табл. 4.

Таблиця 4

Відповіді на питання «До кого Ви насамперед звернулися б за допомогою в подоланні подружньої конфліктної ситуації?» (%)

Варіанти відповідей	Юнаки	Дівчата
До батьків	18,4	14,2
До друзів	25,6	30,1
До знайомих	15,2	13,1
До спеціаліста-психолога	9,2	14,2
Конфлікти слід вирішувати подружжю	20,0	14,9
Інші відповіді	11,6	13,5

Як видно з результатів опитування, незначна частина респондентів (20 %) орієнтована на самостійне вирішення конфліктних ситуацій. Це свідчить, що студенти не знають природи конфліктів і психологічних особливостей їх вирішення, а тому сподіваються покласти на думку батьків, друзів, знайомих. Цей факт ще глибше переконує в обґрунтованості введення адекватного матеріалу в зміст підготовки до сімейного життя.

У результаті аналізу праць з проблем сім'ї [3; 5; 8; 9; 11; 12; 14; 15] ми вибрали і рекомендували для молодого подружжя певні способи виходу з конфлікту, зниження напруженості в міжособистісних стосунках партнерів:

а) пом'якшення чи заперечення можливої провини партнера: визнання певної обґрунтованості його дій («Тебе можна зрозуміти – ти хотів зробити якнайкраще», «У такій ситуації будь-хто може допустити помилку»); показ розуміння його стану («Я бачу, як тобі все це неприємно», «Можу собі уявити, що в тебе на серці»); виправдання його дії обставинами («Якби не ця причина, то ти, звичайно, зробив би не так», «В таких умовах дійсно важко швидко зорієнтуватися»); вираження впевненості, що у партнера не було поганих намірів («Зрозуміло, ти все це зробив не зі злості», «Мені б хотілося, щоб ти не почував себе винним»). Інколи кількох слів достатньо, щоби партнер змінив свою поведінку і відновилися нормальні стосунки;

б) виявлення об'єктивного приводу для конфліктної поведінки партнера. Якщо його немає, то дуже можливо, що причина такої поведінки партнера зовнішня, наприклад: втома, погана погода, службові проблеми тощо;

в) конструктивна критика конфліктної поведінки партнера. З цією метою тактовно висловлюють думку, що дії партнера необґрунтовані або недостатньо обґрунтовані (можна, наприклад, зауважити: «Причина не настільки серйозна, щоб реагувати так, як ти, і так поводитися», «Ти знаєш, треба підготуватися до завтрашнього дня, а лишилося мало часу. Давай поговоримо пізніше?»);

г) внесення конструктивних пропозицій стосовно: дій партнера («Тобі треба заспокоїтися», «Візьми себе в руки», «Будь стриманішим», «Запропонуй щось конкретніше»); норм взаємин із партнером («Нам треба не сваритись, а домовлятись, як долати труднощі»);

д) зниження значущості нанесеної партнером шкоди: висловити думку, що все зводиться до непорозуміння («Бачиш, ми ще не завжди можемо розуміти один одного – нам вчитися треба»); показати, що все легко виправити («Добре, досить про це; надалі давай будемо прислухатись один до одного»); можна пожартувати («Як ми вдало посварились – жодної тарілки не розбили») чи зауважити («У нас є більш важливі справи, давай займемося ними»);

е) висловлення жалю щодо: обставин («Ти дуже зайнятий і часто не помічаєш, що...»), поведінки партнера («Твоя поведінка не завжди гідна тебе»), необхідності вести подібну розмову («Якби ти знав, як мені неприємні наші сварки!»);

є) надання партнерові можливості розрядитися: вдатися до гумору – для цього добрими є слова: «Я думаю, що нам все-таки не вдасться посваритися»; дати виговоритися – партнер «за інерцією» може бути агресивним, тож тут потрібні витримка, терпіння і вміння слухати. Виговорившись, партнер зупиниться сам. Після цього, як правило, напруженість спадає. Потім треба дати час заспокоїтись, проявляючи мовчазне співчуття і спокій.

Мистецтво вирішувати сімейні проблеми полягає в тому, що чоловік і дружина, відступаючи від своїх усталених поглядів і думок, йдуть назустріч один одному.

Щоб зуміти врятувати в майбутньому подружжі кохання, сім'ю, молодь має опанувати узагальненими азами культури конструктивної суперечки і сварки, психологічною «технікою безпеки» в конфліктних ситуаціях, своєрідним індексом суперечки.

Нами розроблено «Правила конструктивного ведення суперечки». З метою формування психологічно безпечного спілкування в майбутніх сім'ях пропонується психологічний тренінг:

а) прослідкуйте за собою: Чи легко Вам повторити останню фразу співбесідника? Чи можете Ви замовкнути на півслові, щоб переключитися на його вислуховування? Чи легко запам'ятовуєте ім'я нового знайомого, чи часто називаєте його ім'я в бесіді?

б) чи легко Вам коротко викласти думку співбесідника? Вправляйтеся так: коли у бесіді Ви берете ініціативу в свої руки, протягом півхвилини узагальніть думку співбесідника і потім протягом 2–3 хвилин розвивайте свої думки. Людям більше подобається, коли намагаються їх зрозуміти, а не нав'язують їм чужу думку;

в) чи вмієте Ви культурно сперечатися: необразливо, не переходячи на особистості, на емоційний тиск? Чи вмієте аргументувати свою точку зору? Чи пропонуєте її, чи все ж схильні нав'язувати? Чи цікавитеся причинами, які заважають партнеру стати на Вашу точку зору?

г) що Ви більше помічаєте в людях: хороше чи негативне? А в собі? Спробуйте колекціонувати приємне, добре і в собі, і в людях;

д) вправляйтеся так: Привітайтеся або задайте певне питання, щоб людині було приємно Вам відповісти. Якщо з Вами поводяться грубо, спробуйте заразити своєю ввічливістю (перше правило практичної психології і психотерапії: чим голосніше свариться співбесідник, тим тихше треба йому відповідати).

З метою глибшого розуміння молодими людьми значення комунікації для подружнього життя ми розробили і пропонували їм ряд тестів, питальників, анкет. За аналогією фізичних законів про силу дії того чи іншого поля можна сказати, що сила дії психологічно негативного конфліктного поля обернено пропорційна квадрату «віддалі» між людьми: чим ближчі дві людини одна до одної, тим імовірніший конфлікт між ними.

Пряма відмова може спричинити сильне роздратування і вплинути на стосунки та психологічний мікроклімат сім'ї. Тут можуть бути такі рекомендації:

- відмовляти потроху, частинами, розчаровувати поступово;
- відмовляти з одного пункту (на перший погляд незначного), тим самим відмовляючи загалом;
- відкладати відмову на якийсь термін, переносити розмову;
- попросити замінити прохання чимось іншим;
- пояснити дуже детально, чому прохання не може бути виконане, зняти бесідою психологічне напруження;
- стежити за тоном, керувати своїм голосом, не допускати, щоб він був різким, роздратованим.

З метою попередження подружніх конфліктів молоді варто запропонувати таку інформацію:

1) у сварках ніхто ніколи нічого не може довести. Причина: негативний емоційний вплив обох блокує здатність приймати, погоджуватись, враховувати, розуміти, тобто блокує роботу думки. Тож нема чого намагатися довести щось людині, котра перебуває у стані негативного емоційного збудження;

2) якщо людина засвоїла вищесказане, то їй легше виробити в собі відмову від сварки, тобто свідомо сформувані в собі установки на стійку відмову. Якщо людина зуміє реалізувати цю відмову, не дасть втягнути себе у сварку, в неї виникне відчуття самовладання;

3) негативне емоційне збудження однієї людини ніколи не зможе зменшити таке ж збудження іншої, вони тільки обопільно підкріплюють один одного. Щоб пригасити негативне емоційне збудження, необхідно припинити його підкріплення;

4) затримка реакції, «факт непомічання» явного випадку партнера вносить елемент розгубленості в його дії і знижує його активність. Оптимальний час затримки – 10–15 секунд;

5) переведення реакції. Можна, начебто не зрозумівши випадку, перевести розмову на іншу тему;

6) раціоналізація ситуації, наприклад: переведення серйозного на жарт. Адже відомо, що все те, що стало кумедним, втрачає силу впливу і перестає бути небезпечним.

Важливим для погашення конфлікту є мистецтво примирення. На жаль, багато хто вважає, що жест примирення означає визнання власної провини і залежності. Коли обидва партнери – учасники конфлікту чекають від свого опонента у відповідь на пропозицію миру саме такого визнання, то конфлікт неминуче затягується, перетворюється на хронічний. Навіть у тих випадках, коли провина однієї зі сторін очевидна, миритися непросто. Той, хто винен, уникає визнання своєї провини тому, що йому соромно виявити перед партнером можливість поганого ставлення до нього.

Отже, в сучасних складних і суперечливих умовах суспільного буття важливо завчасно готувати юнаків і дівчат – майбутніх членів подружжя до правильного сприйняття та успішного вирішення конфліктів у сім'ї, які об'єктивно й суб'єктивно неминучі. Для цього можуть бути придатними всі можливі шляхи, основними з яких є масове інформування майбутніх сімейних пар про сутність і причини подружніх конфліктів та способи їх вирішення, надання консультацій відповідними фахівцями (психологами, соціальними педагогами, лікарями й ін.) майбутнім подружжям на стадії дошлюбних стосунків. У цьому контексті корисними будуть видання популярної літератури з цих питань, створення спеціалізованих психологічних і соціальних служб, консультативних пунктів тощо. Соціально-психологічна допомога у підготовці молоді до вирішення сімейних конфліктів неможлива без фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

11. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
12. Говорун Т. В. Сексуальність та статеве поведінка в Україні / Т. В. Говорун, Б. М. Ворник. – К.: ІСДО, 1995. – 29 с.
13. Головаха Е. І. Психологія людського взаєморозуміння / Е. І. Головаха, Н. В. Наніна. – К.: Політвидав України, 1989. – 189 с.
14. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління: навч. посібник. – К.: ЦУЛ, 2005. – 456 с.
15. Карнеги Д. Как быть счастливым в семье; пер. с англ. / Д. Карнеги. – Минск: Попури, Г. К. М., 2006. – 431 с.
16. Костровець Л. Б. Значення молодих сімей у процесі формування повноцінного українського суспільства / Л. Б. Костровець // Комунальне господарство міст: науково-технічний збірник. – 2012. – № 102. – С. 452–459.
17. Кравець В. П. Психологія сімейного життя. В 2-х томах / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1995. – 695 с.
18. Марченко С. В. Особливості спілкування чоловіків і жінок / С. В. Марченко // Практична психологія і соціальна робота. – 2007. – № 4. – С. 12–15.
19. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 184 с.
20. Проблема сімейного та статевого виховання дітей і учнівської молоді (науково-методичний збірник). – К.: ІСДО, 1995. – 88 с.

21. Психологія сім'ї: навч. посібник для студ. вузів / В. М. Поліщук, Н. М. Ільїна, С. А. Поліщук та ін.; за заг. ред. В. М. Поліщука. – 2-ге вид., доп. – Суми: Університетська книга, 2009. – 281 с.
22. Сатир В. Как строить себя и свою семью; пер. с англ. / В. Сатир. – М.: Педагогика, 1992. – 190 с.
23. Ткаченко В. Є. Благополуччя подружніх відносин і його психологічні детермінанти: теоретичний аналіз / В. Є. Ткаченко // Наука і освіта. – 2010. – № 3. – С. 113–116.
24. Херсонский Б. Г. Психология и психопрофилактика семейных конфликтов / Б. Г. Херсонский, С. В. Дворик. – К.: Здоров'я, 1991. – 189 с.
25. Щербань П. Психологія сучасної сім'ї та педагогіка сімейних взаємин / П. Щербань // Рідна школа. – 2005. – № 5. – С. 14–15.

УДК 37.091.33

I. В. ІВАНЮК

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНЯМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Охарактеризовано суть превентивної виховної роботи зі схильними до девіантної поведінки дітьми. Розкрито основні методи цієї роботи в школі і вказано способи їх застосування. Визначено принципи, напрямки та критерії ефективності використання інтерактивних технологій у превентивній діяльності з учнями. Встановлено, що наукове обґрунтування інтерактивних виховних технологій, створення умов для їх реалізації в загальноосвітній школі, використання світового досвіду є запорукою успіху в ресоціалізації учнів, схильних до девіантної поведінки.

Ключові слова: діти, девіантна поведінка, інтерактивні технології, превентивна діяльність.

И. В. ИВАНЮК

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ С ПОДВЕРЖЕНИМИ К ДЕВІАНТНОМУ ПОВЕДЕННЮ УЧЕНИКАМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Дана характеристика сутності превентивної виховної діяльності з дітьми, підвладними до девіантного поведіння. Розкрито основні методи роботи цієї роботи в школі і вказано способи її застосування. Визначено принципи, напрямки та критерії ефективності використання інтерактивних технологій у превентивній діяльності з учнями. Встановлено, що наукове обґрунтування інтерактивних виховних технологій, створення умов для їх реалізації в загальноосвітній школі, використання світового досвіду є запорукою успіху в ресоціалізації учнів, підвладних до девіантного поведіння.

Ключевые слова: дети, девиантное поведение, интерактивные технологии, превентивная деятельность.

I. V. IVANIUK

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS THE FACTOR OF EFFECTIVENESS OF PREVENTIVE WORK WITH STUDENTS PRONE TO DEVIANT BEHAVIOUR: THEORETICAL ASPECT

In the article the method of forming children in human values that have been lost in the process of crime prone to deviant behavior. The characteristic of the main methods of working with children contains the substance of the scheme and methods of their application. Identified some adjustments and methods of forming a clear evaluation system. Emphasized by examples of leading countries of the world on the issue of resocialization conclusion regarding effective means of teaching influence the scientific substantiation of technologies creating conditions for their implementation, using the experience and is the key to success in resocialization of children prone to deviant behavior.

Keywords: children, deviant behavior, methods of formation, interactive technology.

Правильно вибрана педагогічна технологія є важливою умовою ефективності превентивної освіти в системі якісного педагогічного простору. Із педагогічних технологій нині провідна роль відводиться технологіям інтерактивним. Вони ґрунтуються на взаємодії партнерів, внаслідок чого інтерпретується ситуація і конструюються особистісні дії. При цьому розвиток особистості відбувається в системі безпосередніх комунікацій з іншими людьми, при яких забезпечується її активність, а також власний контроль над цією активністю згідно із соціальними нормами, ролями та установками партнерів по взаємодії.

У сучасній педагогіці нагромаджений великий досвід видатних педагогів, педагогів-новаторів з проблем пошуку взаємодії вчителя і учня задля досягнення великої мети – сформулювати особистість як цілісність, здатну до перманентного особистісного та професійного саморозвитку.

На необхідність активної взаємодії у навчально-виховному процесі школи вказували Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, С. Гессен, Дж. Дьюї, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Швацький та інші відомі педагоги. Серед вітчизняних науковців різні аспекти використання сучасних технологій навчання досліджували А. Алексюк, І. Зязюн, Т. Ільїна, О. Падалка, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоева та ін. Впровадження та доцільність застосування інтерактивних технологій у сучасному педагогічному просторі досліджували вчені О. Пометун, І. Якіманська, О. Коротаєва, В. Петрова, О. Янкович та ін.

Актуальність пошуку педагогічних технологій, що розвинули б талановитий потенціал, здібність, характер дитини як майбутньої творчої та по-громадянському зрілої особистості в суспільстві, залишається і нині. Аналіз досягнень передової педагогіки дає підстави продовжувати досліджувати вплив інтерактивних методів навчання на діяльність і виховання учня як особистості. Це повною мірою стосується превентивної діяльності в системі цілісності педагогічного простору.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти застосування в умовах вітчизняної школи інтерактивних технологій як чинника результативності превентивної діяльності з дітьми, схильними до девіантної поведінки.

Нинішній етап розбудови превентивної роботи вимагає ініціативи від науковців і педагогів-практиків. Підсиленню орієнтацій загальноосвітніх навчальних закладів на превентивну діяльність з дітьми сприяє участь у міжнародних програмах та розробці проектів. Так, проект, реалізований спільно з ООНСНІД у 1999 р. «Доступність для дітей та підлітків отримання інформації та навичок щодо профілактики наркоманії» сприяв розробці і реалізації масштабного проекту «Сприяння просвітницькій роботі «рівний – рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя» [5, с. 20].

Інтерактивні просвітницькі технології поділяються на технології навчання і технології впровадження. Вони спрямовані на створення умов для просвітницької роботи й передбачають відбір педагогів та учнів і підготовку обох категорій до відповідної виховної роботи.

Як свідчить досвід роботи, технологія в превентивній освіті не гарантує кінцевого результату, але створює умови для його отримання. Він є більше обґрунтованим, якщо включає сукупність умов, які охоплюють проблеми превентивної освіти.

Технологія як наукове завдання у превентивній педагогіці дає змогу:

- знаходити підстави результативності превентивної діяльності;
- мобілізувати кращі досягнення науки і досвіду, щоб гарантувати результат, який очікується;
- будувати діяльність на максимально науковій основі;
- приділяти більше уваги прогнозуванню діяльності з метою запобігання її корекції в ході виконання;
- використовувати найновіші інформаційні проекти в превентивній діяльності тощо [3, с. 16].

Превентивна освіта має оптимізувати різновиди технологій: соціальних, освітніх, психологічних, юридичних, інформаційних тощо з виховною метою. Стосовно виховного процесу, під технологією розуміють систему знань, необхідних педагогу для реалізації науково обґрунтованої стратегії, тактики й процедури виховання.

Педагогічна технологія є сферою знання, що включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти. Відповідно превентивно-педагогічна технологія

скеровує та оптимізує суть навчально-виховних завдань у комплекс технологічних ланцюгів. Процес превентивного виховання передбачає передовсім використання педагогічних технологій під час суттєвого поліпшення викладання дисциплін.

При виборі технологій, форм, методів превентивного виховання важливим є використання психолого-педагогічних ресурсів стосовно розвитку пізнавальних процесів особистості. Мова йде про просвітницьку діяльність. При цьому значну роль відіграє насиченість змісту вправами, що сприяють активізації таких вищих психічних функцій, як мислення, уява на основі відчуття та сприймання.

Виховний ефект превентивної освіти найбільше простежується в:

- пізнавальній сфері: збільшення можливостей всебічного аналізу проблем, їх цілісне осмислення, розуміння принципів та прийомів конструктивного вирішення;
- особистісній сфері: розвиток у кожного учасника здатності до самооблізації власних вольових та емоційно-мотиваційних ресурсів в умовах можливих когнітивних конфліктів, розвиток здатності до рефлексивної саморегуляції;
- сфері міжособистісних стосунків: встановлення взаємостосунків, які передбачають розуміння значення принципу взаємодопомоги та взаємовідповідальності;
- соціальній сфері: розвиток творчої соціальної активності та ініціативності в превентивній діяльності [2, с. 87–88].

Очевидно, що нині треба звертати увагу на пошуки таких новітніх технологій, які максимально сприяють формуванню соціально активної, творчої особистості, здатної до самостійної регуляції власної життєдіяльності.

Особливість інтерактивних технологій з превентивної освіти полягає в тому, що в їх основі лежать міжпредметні зв'язки з педагогіки, психології, соціології, медицини, права, менеджменту тощо. Ними користуються переважно при застосуванні активних форм і методів роботи: тренінгів, рольових ігор, «мозкових штурмів», диспутів, різних вправ, аналізу ситуацій, дебатів й ін. Ці технології використовуються як у роботі з позитивно орієнтованими підлітками, так і з групами ризикованої поведінки.

Основними завданнями, що ставляться при розробці і реалізації інтерактивних технологій у превентивній діяльності з учнями, є:

- створення соціально-педагогічних умов, спрямованих на позитивні зміни у знаннях, навичках і вчинках, у ставленні до соціальних явищ, здорового способу життя, правового забезпечення процесу превентивного виховання;
- створення організаційних умов для активної просвітницької роботи з попередження негативних явищ у молодіжному середовищі через надання повноважень самим неповнолітнім;
- виявлення серед дітей і молоді позитивних лідерів, а також спонукання осіб з груп ризику до переорієнтації лідерських якостей з негативних на позитивні;
- підготовка педагогів та учнів до просвітницької роботи;
- підвищення соціальної компетентності молоді у питаннях попередження та подолання негативних явищ, формування відповідальної поведінки [4, с. 59].

Серед інтерактивних технологій найбільш інноваційною є просвітницька робота за методом «рівний – рівному». Відповідно до національних особливостей була розроблена концепція освіти «рівний – рівному» щодо здорового способу життя серед молоді України, яка визначила ефективні шляхи його реалізації. Досвід роботи з профілактики негативних явищ довів, що в тому випадку, коли превентивна діяльність розроблена якісно, забезпечена ресурсами, зацікавила суспільство, тобто увійшла в систему життєдіяльності, роботу навчального, та інших служб соціальної роботи, то й рівень впливу негативних явищ на процеси соціалізації дитини значно зменшується.

Сучасні погляди на превентивну діяльність пов'язані з визнанням ролі, яку можуть відіграти різні за статусом люди. Педагогічні технології, що ґрунтуються на принципах розуміння, особливу увагу приділяють освітній та виховній ролі самих підлітків. Це підтверджено досвідом реалізації методу освіта «рівний – рівному» у 14 країнах Європи, основну роль в якому беруть лідери з референтних осіб підліткового середовища.

Навчання за методом «рівний – рівному» – це суспільно корисна діяльність учнівської молоді, які полягає в передаванні знань, умінь і навичок здорового способу життя, що сприяє

запобіганню тютюнокуріння, алкоголізму, наркоманії, ВІЛ/СНІДу, інфекцій, що передаються статевим шляхом, іншим негативним явищам, через вироблення здатності виявляти асертивну поведінку. Педагогічна технологія «рівний – рівному» передбачає спільну роботу педагогів-тренерів з підлітками-лідерами. Зміст роботи полягає в передаванні знань, інформаційній підтримці, консультуванні (переважно в умовах навчального закладу, молодіжного центру або оздоровчого закладу).

Педагоги виконують роль керівників, наставників серед тих підлітків, які мають бажання та здатність виявляти лідерські якості, володіти навичками спілкування з однолітками з різних соціальних груп. Роль педагога дуже відповідальна, оскільки він створює умови для повної доступності підлітків-лідерів до превентивних знань, засобів масової інформації, проведення лекцій та бесід з однолітками чи молодшими за віком учнями. Саме тому таких підлітків залучають до тренінгів, участі в семінарах, конференціях, «круглих столах» та інших формах соціально-превентивної роботи. Освіта за методом «рівний – рівному» – це сприяння розумінню дітьми і молоддю через просвітницьку роботу, інтерактивні технології переваг відповідальної поведінки, формування здорового способу життя, стимулювання до самостійного та усвідомленого вибору життєвої позиції, визначення шляхів позитивної соціалізації молоді, відмова від негативної поведінки.

Технології превентивної освіти спрямовані на підвищення рівня знань, умінь і навичок протидії негативним явищам та формування відповідальної поведінки. Соціалізуюча функція превентивної освіти є провідною ланкою, що сприяє досягненню результату: поширення знань та розуміння принципів і навичок превентивної поведінки. Наприклад, метод «рівний – рівному» у своєму розвитку орієнтується на такі принципи ступеневого навчання: вибір тренерів і лідерів-підлітків; навчання педагогів-тренерів; навчання тренерами підлітків-лідерів; навчання підлітками-лідерами ровесників.

Таке навчання ґрунтується на модульному навчанні. Технології модульного навчання використовують взаємопов'язану систему різних видів лекцій, практичних і самостійних занять. Навчальний модуль – це ґрунтовна розробка певної програми. Він визначається належністю змістового матеріалу й може розглядатися як окремий напрям у реалізації методу. Технології навчання базуються на лекціях, бесідах, диспутах, соціально-комунікативних тренінгах, тренінгах особистісного зростання, ситуаційних вправах, рольових іграх, дебатах, тренінгах розвитку вмінь і навичок «мозкових штурмах» тощо.

Педагогічні інтерактивні технології – це передусім просвітницькі технології, які поділяються на технології спонтанного спілкування і технології мобілізації ресурсів.

Просвітницькі технології спонтанного спілкування реалізуються завдяки методу «снігової кулі» в умовах випадкового спілкування як з референтними групами, так і з окремими особами. Причому особи (дорослі і діти), котрі здобули просвітницьку інформацію, самі стають джерелом інформації для інших. Це створює для педагогів та учнів умови для позитивного впливу на молодь через батьків, знайомих, під час виступів у засобах масової інформації, участі у різноманітних акціях, перебування в оздоровчих закладах тощо.

Технологія мобілізації ресурсів полягає в залученні до просвітницької роботи державних і недержавних установ, соціальних служб, засобів інформації, молодіжних об'єднань, громадських і релігійних організацій, різних груп населення, батьків та окремих осіб.

Просвітницька технологія спрямована на поширення знань, консультування як педагогів, так і учнів у системі соціальних комунікацій. Такі технології застосовуються в індивідуальному, груповому, масовому спілкуванні в умовах школи, за місцем проживання, у місцях масових зборів та відпочинку дітей. У їх запровадженні нерідко провідну роль відіграють учні, які працюють з однолітками. Педагоги виконують роль консультантів, помічників.

Основні принципи реалізації інтерактивних технологій – це:

- інтерактивність – здатний до позитивного впливу на всю систему національної освіти та соціальної політики;
- комплексність – синтезує наукові досягнення різних галузей, зокрема психології, соціології, медицини, педагогіки, соціальної роботи тощо;
- доступність – уможливило впровадження методу в кожне дитяче та юнацьке середовище;
- наступність – пов'язує метод з кращими здобутками вітчизняної зарубіжної педагогічної практики;

- культуровідповідність – визначає взаємозв'язок особистісного розвитку людини з особливостями культурного й соціального середовища;
- превентивність – спрямовує на запобігання негативних явищ;
- рівноправність – визначає рівноправні ролі учасників взаємодії;
- активність – сприяє набуттю учнями активних рис характеру, наполегливості;
- відповідальність – розвиває здатність дітей приймати самостійні і відповідальні рішення;
- відкритість – сприяє поширенню правдивої інформації про здоровий спосіб життя, негативні явища, доступність до процесу і результатів оцінювання ефективності превентивної роботи.

Напрямки запровадження інтерактивних технологій різнобічні:

- у викладанні навчальних предметів;
- у позакласній і позашкільній виховній роботі з учнями та роботі з їхніми батьками;
- у діяльності шкільних та позашкільних закладів, інших спеціальних закладів, соціальних служб;
- у роботі учнівського самоврядування;
- у законодавчій діяльності в галузі освіти, охорони здоров'я, соціальної діяльності щодо превентивної роботи з дітьми тощо.

Критерії ефективності впровадження інтерактивних превентивних технологій у шкільному навчально-виховному процесі:

- позитивні тенденції в дитячому середовищі та підвищення показників знань, умінь і навичок в учнів щодо здорового способу життя й запобігання негативній поведінці;
- підвищення рівня знань з превентивної освіти, удосконалення комунікативних якостей і характеристик особистісного розвитку дітей;
- стабільна динаміка зміцнення здоров'я дітей, зменшення їх деструктивної поведінки;
- передання учнями традицій позитивної поведінки;
- зростання результативності в роботі органів учнівського самоврядування та молодіжних об'єднань;
- вдосконалення нормативно-правової бази в системі шкільної освіти стосовно впровадження інтерактивних технологій;
- визнання вітчизняними й зарубіжними фахівцями здобутків розробки і впровадження інтерактивних технологій;
- налагодження контактів з міжнародними організаціями у процесі проведення спільних міжнародних заходів та проектів з проблем використання інтерактивних технологій у просвітницькій роботі.

Науковий потенціал і набутий практичний досвід у системі вітчизняної освіти дають підстави стверджувати, що застосування інтерактивних технологій у превентивному вихованні учнів, схильних до девіантної поведінки, має певні надбання. Впровадження цих технологій в реаліях України сприяє подальшій розбудові як національної школи, так і демократичних та гуманістичних засад нашого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1980. – 327 с.
2. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Г. Шпак. – К.: Просвіта, 2002. – 386 с.
3. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка: навч. посібник / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2007. – 282 с.
4. Паламарчук В. Від творчої особистості до нових технологій навчання / В. Паламарчук, С. Рудаківська // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 52–62.
5. Чешенко О. Інноваційність виховного процесу в сучасному освітньому просторі: організаційний аспект / О. Чешенко, В. Ягоднікова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 6. – С. 19–34.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 372.881

К. В. КОЛЕСНИК

ЗАСТОСУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Показано, що рідною мовою для греків України визначена новогрецька, оскільки румейський та урумський діалекти не введені у систему освіти. Для ліквідації рекомендується застосовувати інтегроване вивчення мови та культури. Навчання новогрецької мови на основі лінгвокультурологічного підходу передбачає навчити учнів сприймати мову не як чисту граматичну схему, а як феномен філософії, історії та культури Греції і греків України.

Ключові слова: грецька національна меншина, румейський і урумський діалекти, новогрецька мова, лінгвокультурологічний підхід, лінгвокультурологічна компетенція, культурологічний текст.

К. В. КОЛЕСНИК

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ НОВОГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Родным языком для греков Украины является новогреческий, поскольку румейский и урумский диалекты не введены в систему образования. Для ликвидации рекомендуется применять интегрированное изучение языка и культуры. Обучение новогреческому языку на основе лингвокультурологического подхода предполагает научить учащихся воспринимать язык не как чистую грамматическую схему, а как феноменальность философии, истории и культуры Греции и греков Украины.

Ключевые слова: греческая национальная меньшинство, румейский и урумский диалекты, новогреческий язык, лингвокультурологический подход, лингвокультурологическая компетенция, культурологический текст.

K. V. KOLESNYK

USE OF LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH IN TEACHING MODERN GREEK AT SECONDARY SCHOOLS OF UKRAINE

Ключові слова: грецька національна меншина, румейський і урумський діалекти, новогрецька мова, лінгвокультурологічний підхід, лінгвокультурологічна компетенція, культурологічний текст.

The mother tongue of the Greeks of Ukraine is Modern Greek, since Rumaic and Urum dialects are not introduced into the education system. To eliminate this situation, it is recommended to apply the integrated study of language and culture. Learning Modern Greek on the basis of linguistic and cultural approach presupposes teaching students to perceive the language not as a purely grammatical scheme, but as a phenomenon of philosophy, history and culture of Greece and the Greeks of Ukraine.

Keywords: Greek ethnic minority, Rumaic and Urum dialects, Modern Greek, linguistic and cultural approach, linguistic and cultural competence, cultural studies text.

У розбудові української державності зростає увага до проблем етнополітики, до сучасного стану освіти національних меншин України, до особливостей їхнього духовного-культурного розвитку. Пріоритетним напрямком у національному відродженні будь-якого народу є вивчення рідної мови [13, с. 2]. Для греків України такою мовою стала новогрецька, яка визнана мовою спілкування між греками всього світу і вивчається у загальноосвітніх навчальних закладах нашої держави. На жаль, для греків, як і для багатьох інших етносів України, освітня складова етнокультурного розвитку й досі зводиться лише до вивчення мови [2, с. 121].

Методика навчання мовам національних меншин розроблена недостатньо. Усвідомлення необхідності включення грецької культури в процес навчання мови виражається лише у введенні деяких фрагментів країнознавчої інформації на заняттях із новогрецької мови. Крім того, країнознавча інформація, зазвичай, стосується власне Греції, а не греків України. Відтак учні часто стикаються з труднощами лінгвокультурологічного характеру. Для їх ліквідації на уроках новогрецької мови необхідно застосовувати інтегроване вивчення мови та культури, де мова розуміється як матеріальна й духовна цінність народу. Саме тому в сучасній педагогіці все частіше пропонується реалізовувати лінгвокультурологічний підхід, згідно з яким мова та культура розглядаються в тісному взаємозв'язку (вивчення мови у культурі й культури в мові), а людина, з одного боку, є творцем культури, а з іншого – користувачем, який впливає на розвиток цієї культури [12, с. 6].

Метою статті є висвітлення реалізації мовно-освітніх запитів грецької національної меншини на сучасному етапі, дослідження необхідності навчання новогрецької мови на основі лінгвокультурологічного підходу, обґрунтування потреби формування в учнів середньої школи лінгвокультурологічної компетенції за допомогою текстів культурологічного характеру.

Завдання дослідження: вивчити сучасний стан середньої освіти греків України; розглянути формування лінгвокультурологічної компетентності в рамках лінгвокультурологічного підходу; навести практичні приклади для формування лінгвокультурологічної компетентності на уроках новогрецької мови.

Історію грецького шкільництва на території України вивчають сучасні вітчизняні історики-елліністи Н. Терентьєва, Н. Бацак, Л. Якубова. Стан національної освіти висвітлено у монографіях К. Балабанова та С. Пахоменка, О. Проценко-Пічаджі. Теоретичному осмисленню різних аспектів проблеми включення культури в процес викладання мови були присвячені дослідження Є. Верещагіна, В. Воробйова, В. Костомарова, В. Красних, В. Маслової, Ю. Степанова, В. Телія та ін.

Виховання громадянина Україна – патріота своєї держави і водночас свідомої щодо власного етнічного походження особистості, передбачає створення такої освітньої інфраструктури для етнічних меншин, яка б не обмежувалася суто мовними елементами, а передбачала вивчення історії та культури етносу, залучення учнів до культурних традицій і надбань [13, с. 4]. Українське законодавство гарантує меншинам і такі можливості. Однак для багатьох етносів України освітня складова етнокультурного розвитку, процес формування національної свідомості учнів зводиться лише до опанування національної мови у рамках вивчення її як предмета чи факультативно.

Щодо греків, то навіть у мовному питанні існують проблеми, які спричинені етномовними особливостями греків України. За мовними ознаками грецька меншина України розділена на дві групи: румеї (румейська діалект, що має грецьку основу) та уруми (урумський діалект тюрського походження, близький до кримськотатарської мови). Через побутування цих мов переважно в усному спілкуванні, вони лишилися безписемними, а більшість мовознавців такі мови іменують діалектами. Румейський та урумський діалекти так і не були введені у систему освіти через їхню діалектну роздрібненість, лексичну обмеженість, невирішеність проблеми графічної писемності (використання кирилиці, пристосування класичної грецької абетки), часткове вживання русизмів, а також через відсутність учителів, які б володіли одним із вищезгаданих діалектів, і навчальної літератури.

У 1926 р. на нараді в Ростові, де обговорювалися питання використання грецької мови для грецьких громад радянського Союзу, було вирішено проголосити димотику (новогрецьку мову) єдиною офіційною, письмовою та розмовною мовою усіх греків СРСР [1, с. 62], хоча

вона істотно відрізнялася від мови греків України, як й інших греків колишнього СРСР, і не була для них рідною.

Зазначимо, що в той час, коли для радянських греків новогрецька мова була «призначена» літературною та розмовною, у самій Греції рух за визнання димотики офіційною мовою тільки зароджувався (такий статус у Греції вона отримала у 1976 р.). Для місцевих греків димотика була незрозумілою, а впровадження її в освіту спричинило природні труднощі при вивченні. Ця тенденція спостерігається і сьогодні, значна частина дітей грецької національності навчаються у школах з російською або українською мовами навчання. Щодо урумів (греко-татар), то їх «коренізація» має форму «татаризації» і вивчення кримськотатарської мови як рідної.

До 2007 р. важливою методичною проблемою вивчення новогрецької мови була відсутність єдиної програми. Досі не розроблені єдині для всіх навчальних закладів підручники з новогрецької мови, історії, культури Греції та греків України [2, с. 121]. Тому вивчення історії та культури можливе лише на уроках із новогрецької мови.

Необхідно також відзначити, що система національної освіти грецької меншини демонструє функціонування переважно однієї її складової – вивчення новогрецької мови. Вивчення історії, культури Греції, греків України здійснюється за власним бажанням учителя, за наявності часу для цього і відповідно до власного бачення викладання цих курсів. Досі не існує єдиної, затвердженої Міністерством освіти і науки України, програми з історії і культури греків України. Наслідком цього є подекуди невисокий рівень відповідей на олімпіадах з новогрецької мови, культури й історії Греції та греків України. Учні плутають переселення греків з Криму до Північного Приазов'я з давньогрецькою колонізацією, місцем народження митрополита Ігнатія – одного з ініціаторів переселення з Криму називають Маріуполь та ін. [2, с. 123].

Обмеження освітніх заходів переважно факультативним вивченням новогрецької мови, відсутність систематичного вивчення історії та культури греків України потребують пошуку нових принципів і підходів до навчання новогрецької мови у загальноосвітніх навчальних закладах. Таким новим принципом має бути принцип «вивчення мови та культури», застосуванню якого в сучасній педагогіці сприяють об'єктивні зміни у світі, зокрема, відносин між різними країнами, більш глибоке розуміння полікультурності світу і цінності кожної етнокультури, а також інтенсивне вивчення «діалогу культур», формування нових (міждисциплінарних) наукових напрямів, наприклад, таких, як міжкультурна комунікація, лінгвокультурологія.

Основним підходом має стати лінгвокультурологічний підхід. Це пов'язано, передусім з тим, що сьогодні одним з основних завдань при навчанні новогрецькій мові має бути підготовка до міжкультурної комунікації. Тому з'являється необхідність формування на заняттях з новогрецької мови лінгвокультурологічної компетенції – системи знань про культуру та сукупності вмінь і навичок оперувати цими знаннями в умовах конкретної мовної ситуації. Ефективність спілкування, крім знання мови, залежить і від інших факторів: умов та культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження, соціальних норм мовної та невербальної поведінки, наявності глибоких фонових знань. Подолання мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективності спілкування. Для цього необхідно подолати культурний бар'єр [5, с. 8].

У зв'язку з цим формування лінгвокультурологічної компетенції має бути однією з обов'язкових умов навчання новогрецької мови, оскільки вона передбачає «навчити сприймати мову не як чисту граматичну схему, але як феноменальність філософії, історії, духовної культури народу в цілому» [7, с. 29].

Для освоєння лінгвокультурологічної компетенції в учнів треба формувати:

– лінгвокультурологічні знання як узагальнений досвід, відображення у свідомості в мовній формі (у формі окремих слів, словосполучень, фразеологізмів, прислів'їв, приказок, художніх і красномовних текстів). До лінгвокультурологічних знань відносяться: знання історії країни, традицій, звичаїв народу, особливостей розмовної мови жителів, побутового життя людей;

– лінгвокультурологічні вміння як здатність учня використовувати отримані ним теоретичні знання і відповідні навички, наприклад: вміння аналізувати лінгвокультурологічний

інформацію, укладену в мовних знаках; вміння творчо використовувати лінгвокультурологічні знання [12, с. 8].

У педагогіці пропонується два типи навчання: навчання у мовному середовищі і навчання у поза мовному середовищі. Звичайно ж, на уроках з новогрецької мови можливе використання лише другого типу навчання. Це легко досягається за допомогою тексту. Текст належить до класу тих мовних феноменів, які завжди піддавалися пильній увазі лінгвістів. Багатофункціональність тексту є особливо значуща для практичної методики викладання мов.

Якісно новий підхід до змістовного наповнення тексту як одиниці мови знаходимо в книзі Ю. Прохорова [8, с. 67]. Автор розуміє текст як явище мовної та екстралінгвістичної дійсності, що є складним феноменом: це і засіб комунікації, і спосіб збереження та передачі інформації, відображення психологічного життя індивіда, продукт певної історичної епохи й форма існування культури, а також відображення певної національної культури, традицій. Таке широке розуміння функціональності та змістовної ємності тексту дає нам можливість стверджувати, що в тексті тією чи іншою мірою відображаються всі значущі складові лінгвокультурної дійсності.

Тексти, які використовуються на уроках новогрецької мови повинні відповідати завданням розвитку лінгвокультурологічної компетентності, а саме:

- сприймання учнями мови як форми відображення культури народу;
- розуміння й співставлення новогрецької мови з грецькими діалектами та відмінність і подібність культур;
- усвідомлення приналежності до своєї культури і вміння пояснити це новогрецькою мовою;
- знання національно-специфічної лексики новогрецької мови, мовного етикету, культури міжмовного спілкування, вміння застосовувати ці знання на практиці.

Однак самого тексту явно недостатньо для створення різнобічної лінгвокультурологічної компетенції. Тому варто створювати ефекти мовного середовища за допомогою оригінальних публіцистичних й художніх текстів, документальних й художніх фільмів, інтернет-матеріалів тощо. Урок з використанням навчальних фрагментів мовного середовища у ході підготовки потребує від учителя набагато більше зусиль, ніж зазвичай. Однак лінгвокультурологічні категорії, як показує досвід, засвоєні в умовах, наближених до природних, з опорою на всі види сприйняття і пам'яті, закріплюються у свідомості учня більш міцно й довготривало. Правильно розставлені акценти при демонстрації практичного функціонування лінгвокультурних явищ у комунікативному полі сприяють різнобічному розвитку мовної особистості учня, тобто формуванню його лінгвокультурологічної компетенції.

Реалізація соціокультурної змістової лінії, складовою якої є лінгвокультурологічна, можлива за умови відбору культурологічних текстів. Саме за допомогою використання таких текстів на уроках новогрецької мови учні зможуть засвоювати нові знання з культури Греції та греків України. Культурологічний текст – це насамперед культурно-значеннєві тексти, які відображають «історико-культурні цінності» народу, його духовність; естетичні за своїм змістом, формою, структурою і лексичним наповненням тексти; тексти, що описують (інтерпретують й коментують) об'єкти культури, артефакти, мовні феномени, традиції народу, релігійні ритуали, побутові обряди, свята, біографію діячів культури, важливі історичні події чи явища природи, які впливають на читача (слухача), викликаючи у нього відповідні почуття добра, справедливості [11, с. 81]. До них належать художні тексти, твори усної народної творчості, фразеологізми, прислів'я та приказки, що відображають національну специфіку культури. У таких текстах варто звертати увагу на культурно-ціннісні поняття, оскільки саме вони містять культурну й комунікативну інформацію.

Робота з вивчення культурно-ціннісних понять, які містять тексти, реалізуються за допомогою таких прийомів:

- читання, або слухання текстів, які містять інформацію про культурно-ціннісні поняття;
- виконання вправ спрямованих на розвиток комунікативної компетентності учнями, що активізують інформацію культурно-ціннісних понять;
- виявлення ознак культурно-ціннісних понять;
- вживання культурно-ціннісних понять у різних мовних ситуаціях.

Тематика культурологічних текстів має узгоджуватися із особистісною, публічною і освітньою сферами навчальної програми, а саме: я, моя сім'я, мої друзі (η εθνικότητα, είμαι Ουκρανός/Ελληνας, οι οικογένιά μου, ο αδερφός/ξαδερφός, η γλώσσα), одяг, їжа, напої (μου πάει/μου ταιριάζει/δεν μου πάει, παραδοσιακές ενδυμασίες, ο μουσακάς, το τζατζίκι), відпочинок і дозвілля (τα παιχνίδια, η διακοπές), природа (κάνει κρύο/ζέστη, βρέχει/χιονίζει/φυσάει, το περιβάλλον), подорож (η Ουκρανία, η Ελλάδα, η εκδρομή, το ταξίδι, το μουσείο), свята і традиції (ο πολιτισμός, η εθνική γιορτή, η παράδοση, η Μέγα Γιορτή, η παρέλαση, ο χορός, η επανάσταση, η ελιά), шкільне життя (το μάθημα, το διάλειμμα).

Прикладом можуть слугувати фрагменти роботи над розвитком культурологічної компетентності в процесі навчання новогрецької мови у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів України. Тематика культурологічного тексту визначена відповідно до особистісної сфери спілкування і відповідає тематиці ситуативного спілкування. Так, розглядаючи тему «Πορι року», учням можна запропонувати опрацювати текст культурологічного характеру «Ο μύθος για την Δήμητρα και Περσεφόνη» – один з давньогрецьких міфів, в якому описуються зміни пір року з точки зору бачення давніх греків. Це допоможе збагатити знання учнів про Грецію на уроці мови, а також буде мотивувати їх до подальшого вивчення інших міфів Давньої Греції.

Для розвитку культурологічної компетентності, крім тексту, треба опрацювати фразеологізми, сталі вирази, прислів'я та приказки, які містяться у тексті або можуть мати відношення до нього. Наприклад, один із героїв міфу. Плутон мешкає у підземному царстві (ο Κάτω Κόσμος). Учням можна запропонувати ознайомитися із сталими виразами, які часто вживаються у новогрецькій мові зі словом Κάτω:

α.	Ο Κάτω Κόσμος	Ο Άδης
β.	Δεν το βάζω κάτω	Είναι δύσκολο, αλλά θα το κάνω
γ.	Κάτω τα χέρια	Μην ακουμπάς
δ.	Στο κάτω κάτω	Τελικά
ε.	Πάνω κάτω	Περίπου

Також, шляхом виконання учнями вправ на розуміння тексту, вчитель може перевірити, наскільки школярами усвідомлюють значення сталих виразів зі словом Κάτω:

α.	Ο Πλούτωνας είναι βασιλιάς	ο Δίας βρήκε λύση
β.	Η Δήμητρα δεν μπορεί να βρεί την κόρη της, αλλά	κάτω τα χέρια σου από την κόρη μου!
γ.	Η Δήμητρα λέει στον Πλούτωνα	πάνω κάτω εξι μήνες στο σκοτεινό βασίλειο και έξι μήνες πάνω στη γη.
δ.	Στο κάτω κάτω	του Κάτω Κόσμου
ε.	Η Περσεφόνη μένει	δεν το βάζει κάτω

Повторюючи з учнями назви місяців, з метою розвитку культурологічних знань варто акцентувати увагу на грецьких святах і важливих подіях кожного місяця, наприклад:

1. Το Μάρτιο γιορτάζουν την επανάσταση των ελλήνων.
2. Τον Απρίλιο βάζουν αυγά και γιορτάζουν το Πάσχα.
3. Το Μάιο μαζεύουν λουλούδια και φτιάχνουν στεφάνια.
4. Ο Ιούνιος είναι ο μήνας που μαζεύουν το σιτάρι.
5. Τον Ιούλιο κάνουν μπάνιο στη θάλασσα.
6. Τον Αύγουστο μαζεύουν τα σταφύλια.
7. Το Σεπτέμβριο ανοίγουν τα σχολεία.
8. Τον Οκτώβριο αρχίζουν τα πρωτοβρόχια.
9. Το Νοέμβριο γιορτάζουν το πολυτεχνείο.
10. Το Δεκέμβριο στολίζουν το χριστουγεννιάτικο δέντρο.
11. Τον Ιανουάριο φτιάχνουν χιονάνθρωπο.
12. Το Φεβρουάριο έχουν απόκριες.

У цьому разі зручно звернутися і до народної творчості та вивчити з учнями деякі прислів'я і приказки, які стосуються погоди і змін пір року:

1. Του Δεκέμβρη η μέρα – Καλημέρα – Καλησπέρα.
2. Χιόνι του Δεκεμβρίου – χρυσάφι του καλοκαιριού.

3. Ο Φλεβάρης κι αν φλεβίσει, καλοκαίρι θα μυρίσει, κι άμα πάλι μας θυμόσει μες στο χιόνι θα μας χώσει.

4. Σ' όσους μήνες έχουνε «ρο», μπαίνουν με ζεστό νερό.

5. Ο Μάρτης έχει το όνομα και ο Απρίλης τα λουλούδια.

6. Απο Αυγουστο χειμώνα, κι απο Μάρτη καλοκαίρι.

Такий підхід допоможе учням здобувати одночасно знання з мови і культури Греції, буде підтримувати їхню увагу і зацікавленість предметом.

Сучасне суспільство характеризується розширенням масштабу міжкультурної взаємодії, яке призводить не тільки до позитивного співробітництва, а й до виникнення міжкультурного нерозуміння. У зв'язку з цим перед сучасною освітою ставляться завдання ввести особистість у світ загальнонародської культури та виховати готовність до співпраці, толерантність та повагу до інших національних культур, що у навчанні передбачає володіння комунікативною та лінгвокультурологічною компетенцією, яка в міжкультурному вимірі включає знання особливостей національної та світової культури, культурологічних основ соціальних явищ і традицій.

Система національної освіти грецької меншини демонструє функціонування переважно однієї її складової – вивчення новогрецької мови. Відсутність систематичного вивчення історії та культури Греції і греків України потребують пошуку нових принципів і підходів до навчання новогрецької мови у загальноосвітніх навчальних закладах нашої країни. Таким новим принципом має бути принцип «вивчення мови та культури». А основним підходом повинен стати лінгвокультурологічний підхід.

Застосування цього підходу в роботі над лінгвокультурологічним матеріалом сприятиме вдосконаленню комунікативної та лінгвокультурологічної компетенцій учнів, якщо оволодіння новогрецькою мовою організовано як ретельне та уважне дослідження учнями культури тієї чи іншої країни. Із запропонованих типів навчання (навчання у мовному середовищі й навчання у позамовному середовищі), звичайно ж, на уроках з новогрецької мови можливе використання лише другого типу. Це легко досягається за допомогою тексту, оскільки в ньому відображені всі значущі складові лінгвокультурологічної дійсності країни досліджуваної мови. Проте самого тексту недостатньо для створення різнобічної лінгвокультурологічної компетенції. Тому потрібно створювати ефекти мовного середовища за допомогою оригінальних публіцистичних й художніх текстів, документальних і художніх фільмів, інтернет-матеріалів тощо.

Отже, навчання новогрецької мови на основі лінгвокультурологічного підходу передбачає навчити учня сприймати мову не як чисту граматичну схему, а як феноменальність філософії, історії, духовної культури Греції і греків України. Такий підхід допоможе у вихованні громадянина Україна – патріота своєї держави й свідомої щодо власного етнічного походження особистості, а також до певної міри може зупинити перехід дітей грецького походження до інших шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балабанов К. В. Національно-культурне і громадянське життя греків України у II половини XX ст. – на початку XXI ст. / К. В. Балабанов, С. П. Пахоменко. – Маріуполь: ТОВ Друкарня «Новий світ», 2006. – 239 с.
2. Добра Е. История и проблемы современного национального образования греков Приазовья / Е.Добра // Мариуполь: история и перспективы: Сборник трудов науч. практ. конференции. – Мариуполь, 2002. – С. 121–123.
3. Костомаров В. Г. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 3–6.
4. Курач Л. І. Концептуальні засади лінгвокультурологічного підходу до навчання російської мови в загальноосвітніх школах України // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Т. 25 (64). – № 1. – Ч. № 2. – С. 294–298.
5. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам на материале французского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gendocs.ru/v22345/?cc=8>
6. Методичні рекомендації щодо вивчення іноземних мов у 2013–2014 н.р. // Лист Міністерства освіти і науки України від 24.05.2013 №1/9-368. – Додаток 1.

7. Орехова И. Я. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранному языку / И. Я. Орехова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 28–30.
8. Прохоров Ю. Е. Русское коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М., 2002. – 150 с.
9. Солдатенко М. В. Мотивация обучения иностранному языку и способы ее повышения / М. В. Солдатенко // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 97–102.
10. Терентьева Н. О. Греки в Україні: історія та сучасність: навч. посібник для вищих навч. закладів / Н. О. Терентьева, К. В. Балабанов. – К.: Аквілон-Плюс, 2007. – Т. 1. – 352 с.
11. Ходякова Л. А. Методика интерпритации текста как феномена культуры / Л. А. Ходякова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Т. 2. Психолого-педагогические науки. – С. 76–81.
12. Хомасва А. В. Лінгвокультурологічна компетенція як компонент сучасного навчання англійської мови / А. В. Хомасва // ІХ всеукраїнська науково-методична конференція студентів і молодих науковців «Прикладна лінгвістика 2013: проблеми та рішення». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conference.nuos.edu.ua/catalog/lectureDetail?conferenceId=19967&lectureId=21798>
13. Шайхатдінов А. З. Проблеми створення освітньої інфраструктури греків Приазов'я: історична ретроспектива та сучасність / А. З. Шайхатдінов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/lipd/2008_3_4/chajxatdinov.htm
14. Μαυρογιώργος Γ. Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη)- Πρόταση. – Αθήνα: Εκδόσεις «Σύγχρονη εκπαίδευση», 1992. – Σ. 35–63.
15. Σχεδιασμός μαθήματος, διαχείριση τάξης και διδασκαλία τεσσάρων δεξιοτήτων. Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας <http://elearning.greek-language.gr/enrol/index.php?id=2>

УДК 378.147:811.111

І. П. ЗАДОРЖНА

КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТІВ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ

Визначено види контролю, які доцільно використовувати в організації самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов: систематичний поточний контроль, самоконтроль, взаємоконтроль результатів самостійної роботи студентів, а також вхідний, рубіжний і підсумковий контроль рівня сформованості в студентів іношомовної комунікативної компетентності. Запропоновано критерії оцінювання рівня володіння майбутніми учителями компонентами іношомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: *контроль, самостійна робота, іношомовна комунікативна компетентність, майбутні вчителі, самоконтроль.*

И. П. ЗАДОРЖНАЯ

КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ

Определены виды контроля, которые целесообразно использовать в организации самостоятельной работы будущих учителей иностранных языков: систематический текущий контроль, самоконтроль, взаимоконтроль результатов самостоятельной работы студентов, а также входящий, рубежный и итоговый контроль уровня сформированности у студентов иноязычной коммуникативной компетентности. Автором предложены критерии оценки уровня владения будущими учителями компонентами иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: контроль, самостоятельная работа, иноязычная коммуникативная компетентность, будущие учителя, самоконтроль.

I. P. ZADOROZHNA

THE ASSESSMENT OF THE RESULTS OF FUTURE TEACHERS' SELF-STUDY WORK ON ACQUIRING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGES

The article deals with types of control to be used in the organization of future foreign languages teachers' self-study work – systematic control, current control, self-control, mutual control of self-study work results, and also appropriately organized initial, thematic and final control of students' level of communicative competence in a foreign language. The criteria of evaluation of future teachers' communicative competence in a foreign language have been suggested in the article.

Keywords: control, self-study work, communicative competence in a foreign language, future teachers, self-control.

Самостійна робота (СР) є необхідним компонентом навчальної діяльності студентів. Вона не лише сприяє оволодінню майбутніми вчителями іншомовною комунікативною компетентністю (ІКК), а й забезпечує їх досвідом самостійної навчальної діяльності. Крім того, особистісно-орієнтована парадигма, яка лежить в основі неперервної освіти, передбачає розвиток особистісного потенціалу кожного студента. СР дає можливість побудови навчання за принципом індивідуального розвитку, що створює сприятливі умови для формування ІКК, оскільки передбачає запропоновані викладачем та обрані студентом методи, прийоми, засоби відповідно до індивідуальних потреб, можливостей, уподобань.

Значення СР особливо зростає в умовах кредитно-модульної системи навчання, якою передбачено збільшення годин на позааудиторну СР, розширення її видів, урізноманітнення форм контролю, подекуди гнучкість термінів виконання.

Зважаючи на викладені фактори, очевидно є необхідність постійного удосконалення методики організації СР майбутніх учителів з оволодіння ІКК. Поставлене завдання зумовлює доцільність аналізу питання контролю результатів цієї роботи.

Проблему організації СР з іноземної мови (ІМ) досліджували І. О. Зимня, А. В. Конишева, Н. Ф. Коряковцева, Ю. І. Пассов, І. А. Рапопорт та Г. А. Турій, Л. Дікінсон, Е. Еш, Д. Літл, Л. Мерфі, Р. Оксфорд, Д. Олрайт, З. Рао, Х. Холек та ін. Інтенсивно досліджувалися окремі аспекти організації СР з ІМ: методика організації СР студентів молодших курсів (А. Є. Капаєва); управління самостійною навчальною діяльністю дорослих (Г. М. Бурденюк); СР з філологічного читання (Г. В. Рубцова); СР із засвоєння нових граматичних явищ (О. П. Брусяніна); розвиток навчальної автономії студентів мовних спеціальностей (Л. В. Трофимова, Т. Ю. Тернових); інформаційно-технологічна підтримка організації СР (А. С. Єлизаров); організація СР з англійської мови з використанням мовного портфеля (Н. В. Ягельська).

Разом із тим на сучасному етапі недостатньо досліджень, присвячених питанню організації ефективного контролю результатів СР майбутніх учителів ІМ.

Мета статті – визначити види контролю у організації СР майбутніх учителів ІМ, а також критерії оцінювання рівня володіння майбутніми учителями компонентами ІКК.

У сучасній методиці викладання ІМ залежно від функцій, які виконує контроль у навчальному процесі, визначені такі різновиди контролю: попередній, поточний, рубіжний і підсумковий контроль [11, с. 157]. За формою організації розрізняють індивідуальний і фронтальний контроль, за характером оформлення відповіді – усний і письмовий, за участю рідної мови – одномовний і двомовний контроль,; за спрямованістю – контроль з боку викладача й контроль з боку студента та взаємоконтроль і самоконтроль [1, с. 313–314].

У контексті організації СР актуальними є всі види контролю: *попередній контроль*, необхідний для отримання відомостей про вихідний рівень ІКК студентів для відповідної організації СР та подолання індивідуальних прогалин у навичках і вміннях студентів; *поточний*

контроль – спрямований на перевірку ефективності виконання студентами СР. Оскільки СР сприяє оволодінню ІКК, важливим є *рубіжний* контроль, який дозволяє визначити результати оволодіння студентами знаннями, навичками, вміннями з певної теми, а також *підсумковий контроль*, який дає змогу оцінити загальні досягнення студентів за тривалий період часу.

Для перевірки результатів СР частіше використовується *індивідуальний* (хоча можливий і фронтальний), *одномовний*, *усний* і *письмовий* контроль, *контроль з боку викладача* (безпосередній контроль викладача на аудиторному занятті, опосередкований контроль викладача на аудиторному занятті, контроль викладачем результатів виконання СР на індивідуальному занятті), *самоконтроль* і *взаємоконтроль*.

Безпосередній контроль передбачає перевірку викладачем виконання студентами усіх завдань для СР. Опосередкований контроль означає не безпосередню перевірку завдань, виконаних самостійно, а контроль виконання подібних завдань, запропонованих викладачем на аудиторному занятті. При цьому якість виконання завдань на аудиторному занятті залежить від ретельності виконання студентом СР.

Доцільно припустити, що на початку навчання викладачеві необхідно безпосередньо контролювати результати СР на аудиторних чи індивідуальних заняттях, поступово навчаючи студентів працювати самостійно, приймати самостійні рішення щодо цілей СР, моделювання значущих умов, вибору програми дій, можливостей самоконтролю, самокорекції та самооцінки. Останні є компонентами саморегуляції студентів, від рівня розвитку якої, як доводять психологи [5; 7 та ін.], залежить ефективність СР студентів.

Самоконтроль визначають як свідому оцінку результатів власної навчальної діяльності і наступне (за необхідності) його регулювання з метою досягнення відповідності отриманого результату потрібному [17, с. 293].

Ефективний самоконтроль можливий за умови регулярного контролю викладачем результатів СР на аудиторних та індивідуальних заняттях, а також цілеспрямованої роботи з формування навичок та вмінь самоконтролю. Результатом самоконтролю є самокорекція – надзвичайно важливе інтелектуальне вміння студента виправити зроблену і усвідомлену помилку, що є необхідним для ефективного оволодіння іншомовними навичками і вміннями [9, с. 122].

У СР мова йде, передусім, про *поточний самоконтроль*. При цьому важливу роль відіграють ключі для самоконтролю. У методичній літературі описані різні типи ключів, які розрізняються за критеріями: відкритості – завуальованості, безпосередності – опосередкованості, повноти – частковості, вербальності – невербальності, звукового – друкованого каналу інформації [15, с. 113–114]. Крім того, виділяють ключ-підказку, ключ-правило, ключ-модель (взірець форми виконання операції), ключ-екстралінгвістичний фактор (картинки, фотографії для самоконтролю прочитаного), ключ-відповідь (у випадку однозначної відповіді) [9, с. 124].

У СР можуть використовуватися всі перелічені види ключів. Однак вони повинні використовуватися лише після виконання відповідного завдання. При цьому існує ймовірність, що окремі студенти скористаються ключами під час виконання завдання чи замість нього. Тому на I курсі, коли студенти характеризуються недостатньо високим рівнем автономії, вважаємо за доцільне не надавати студентам ключів для самоперевірки (принаймні ключів-відповідей), а перевіряти результати СР на аудиторному занятті. З розвитком рівня автономії студентів їм варто надавати змогу перевіряти результати власної СР за ключами.

У контексті СР доцільно вести мову й про *рубіжний самоконтроль* і навіть *підсумковий самоконтроль*. У таких випадках йдеться про використання тестів для самоконтролю і самооцінювання, запропонованих викладачем (у тому числі комп'ютерні), чи знайдені студентом самостійно (наприклад, в Інтернеті), у тому числі завдання міжнародних екзаменів, які відповідають загальноєвропейським рівням.

Значну роль у становленні механізму самоконтролю відіграє *взаємоконтроль*, спрямований на взаємну перевірку й оцінку якості виконання того чи іншого завдання з метою оволодіння певними навичками та вміннями [9, с. 120]. При цьому для ефективного самоконтролю та відповідно оцінювання власної діяльності студенти повинні бути обізнаними з критеріями оцінювання. Критерії можуть бути запропоновані викладачем чи обрані разом зі студентами, обговорені і проаналізовані на аудиторному занятті. Доцільно також продемонструвати студентам на прикладі, як застосовувати критерії в процесі самоконтролю та самооцінювання.

Крім того, ефективність самоконтролю, взаємоконтролю та відповідно самооцінювання і взаємооцінювання зростають, якщо вони супроводжуються регулярним (на I–II курсах) та періодичним (на III–IV курсах) контролем викладача. При цьому студенти мають змогу порівняти результати самоконтролю та взаємоконтролю з контролем викладача, обговорити і проаналізувати отримані результати.

Для успішної реалізації контролю в СР необхідно визначити критерії оцінювання рівня сформованості відповідних навичок та вмінь. Тому розглянемо критерії оцінювання рівня володіння мовними і мовленнєвими компетентностями.

Визначення рівня володіння *аудитивною компетентністю* пов'язано з визначенням рівня розуміння текстів. У методиці виокремлюють чотири рівні розуміння усного повідомлення: фрагментарний, глобальний, детальний, критичний [12]. У контексті підготовки майбутніх учителів ІМ актуальним є глобальний, детальний і критичний рівні розуміння.

Відповідно оцінювання рівня сформованості аудитивної компетентності доцільно здійснювати за такими критеріями: повнота розуміння, точність розуміння, розуміння імпліцитної інформації.

Перевірку розуміння аудіотексту варто здійснювати за допомогою тестів. Тест визначають як завдання стандартної форми, виконання якого дозволяє встановити рівень і наявність певних знань, навичок та вмінь за допомогою спеціальної шкали результатів [17, с. 340].

Серед прийомів тестування найпоширенішим є *тест множинного вибору відповідей*, зручність якого полягає в швидкості підрахунку правильних відповідей, відсутності продуманих відповідей, що є доцільним для рецептивних видів мовленнєвої діяльності, неможливості двозначного розуміння питання студентами. До недоліків тесту множинного вибору можна віднести ймовірність угадування студентами правильної відповіді (25 %), а також те, що тест множинного вибору суперечить принципу комунікативності [16, с. 91–92]. За допомогою тесту множинного вибору можна перевірити рівень глобального, детального, критичного розуміння аудіотексту (повнота, точність розуміння та розуміння імпліцитної інформації).

Поширеним є також прийом *«правильно-неправильно»*, що є легким як для укладання, так і для оцінки результатів. За допомогою прийому доцільно перевіряти, насамперед, повноту розуміння тексту. Серед недоліків тесту – висока ймовірність угадування (50 %) [14, с. 60]. Тому науковці радять застосовувати три варіанти: *Yes – No – No information* [6, с. 86], що зменшує ймовірність угадування.

Прийом *«перехресний вибір»* полягає в зіставленні та поєднанні суміжних за значенням вербальних або невербальних одиниць із протилежних блоків, наприклад: зіставлення мовця з твердженнями, які він висловлював. Цей прийом доцільно використовувати, передусім, для перевірки повноти і точності розуміння аудіотексту.

Прийом *«перетворення інформації»* полягає у трансформації письмового тексту шляхом заповнення таблиці, плану, схеми, діаграми, відстеження маршруту. Його недоліком є вірогідність неправильного розуміння виконання завдання навіть у разі повного розуміння тексту, що в результаті може призвести до низького результату [16, с. 96]. Тоді особливу увагу треба звернути на точність формулювання інструкції. Прийом доцільно використовувати, насамперед, для перевірки детального розуміння аудіотексту.

Прийом *«заповнення пропусків»* можна використовувати для вставлення окремих слів і словосполучень у пропущені місця. За його допомогою варто перевіряти, передусім, розуміння окремих деталей тексту.

Прийом *«запитання-відповідь»* є комунікативним завданням, за допомогою якого можна перевіряти повноту, точність і глибину розуміння аудіотексту [6, с. 83]. Однак прийом є важчим для перевірки [14, с. 60].

Прийом *«виправлення помилок»* полягає у знаходженні в друкованому варіанті тексту помилок щодо змісту аудіотексту. Він забезпечує, переважно, перевірку повноти і точності розуміння аудіотексту.

Об'єктами оцінювання рівня сформованості *компетентності в монологічному мовленні* є вміння реалізувати типи монологу, визначені програмними вимогами.

На основі аналізу сучасних джерел [13; 14] ми зробили висновок, що загальними критеріями оцінки монологічного мовлення студентів варто вважати: відповідність ситуації, комунікативну достатність, зв'язність, повноту, мовну правильність, різноманітність мовних засобів. Зазначимо, що критерії можуть варіюватися залежно від навчальної мети висловлювання, етапу навчання.

Оскільки значну роль у навчанні монологічного мовлення відіграє переказ (особливо на молодших курсах), розглянемо також критерії оцінювання переказу. Результати СР з оволодіння вміннями переказу ми пропонуємо (услід за Л. В. Гронь) оцінювати за такими критеріями: адекватне відтворення змісту (змістовність); зв'язність (логічність) побудови висловлювання; композиційна правильність; рівень перетворення; мовна правильність; багатство словникового запасу; точність слововживання; різноманітність використання синтаксичних структур [4, с. 136].

Об'єктом контролю у діалогічному мовленні є цілісний мовленнєвий акт. У СР студенти вчаться будувати діалоги на репродуктивному, репродуктивно-продуктивному, продуктивному рівнях. На першому рівні об'єктами контролю є навички оперування фонетичним, лексичним та граматичним матеріалом у діалогічному мовленні [9, с. 82-83]. Ключем для самоконтролю слугує друкований чи/та звуковий варіант діалогу. Оцінити діалоги студентів викладач має змогу на аудиторному занятті.

На репродуктивно-продуктивному рівні основна увага під час перевірки повинна приділятися формальним показникам реалізації діалогічного мовлення. Такими показниками є: темп мовлення, час мовленнєвої реакції на репліку співбесідника, збільшення інформативності висловлювання, наявність і якість самокорекції [9, с. 83], правильність мовлення. Ключем для самоконтролю слугує друкований чи / та звуковий варіант діалогу-зразка, а також звукозапис діалогу студентів (за умови наявності технічних засобів).

На продуктивному рівні основна увага повинна приділятися комунікативному аспекту говоріння. Проаналізувавши три групи критеріїв оцінки продуктивного діалогічного мовлення, запропоновані О. С. Конотоп [8, с. 129], ми виокремили основні, які, з одного боку, здатні забезпечити об'єктивність оцінювання, а, з іншого, на нашу думку, не будуть надто обтяжливими для викладачів чи студентів. Отже, оцінюючи рівень володіння майбутніми вчителями вміннями діалогічного мовлення, доцільно використовувати такі критерії: відповідність комунікативній ситуації; комунікативна достатність; мовна правильність; ініціативність; наявність необхідних специфічних для діалогічного мовлення лінгвістичних засобів.

Студенти можуть оцінювати себе та один одного за визначеними критеріями. При цьому варто практикувати запис на плівку власного мовлення із подальшим самоаналізом та аналізом викладача. На аудиторному занятті викладачеві потрібно проаналізувати кілька записаних на плівку монологів/діалогів, що слугуватиме своєрідним ключем для подальшого аналізу власного мовлення студентами.

Контроль рівня сформованості компетентності в читанні доцільно проводити з урахуванням виділених у методиці рівнів розуміння текстів – глобального, детального і критичного [12, с. 223]. Відповідно оцінювання вмінь читання варто здійснювати за такими критеріями: повнота розуміння, точність розуміння, розуміння структури тексту, глибина розуміння. Повноту розуміння, точність розуміння і глибину розуміння доцільно перевіряти за такими ж типами текстів, як і в аудіюванні. Щодо розуміння структури тексту, то його варто оцінювати за допомогою текстів на заповнення пропусків речень у тексті.

Об'єктами контролю рівня сформованості компетентності студентів у письмі є вміння писати типи текстів відповідно до програмних вимог. Достатньо об'єктивними та повними, на нашу думку, є критерії, запропоновані Г. Ф. Кривчиковою [10, с. 126–127].

I. Повнота розкриття теми і логічна послідовність викладу думок (достатній обсяг тексту; інформаційна насиченість змісту; конкретність викладу; відповідність темі, мовленнєвій ситуації або комунікативному завданню).

II. Смысловая і структурна цілісність тексту (текст має правильну структуру, яка адекватна типу тексту та комунікативному завданню; вступ ефективний і має правильно сформульовану тезу; завершальний абзац ефективний і надає тексту завершеності; текст розвиває тезу, сформульовану у вступі; порядок розташування абзаців логічний; у тексті використовується тільки релевантна інформація; розкриття думок пропорційне їх важливості; поділ на абзаци правильний;

конектори та слова-сигналізатори використовуються доцільно; стиль одноманітний і відповідає типу тексту).

III. Смысловая і структурна цілісність абзаців (у кожному абзаці лише одна головна думка, яка висловлена в топікальному реченні; усю нерелевантну інформацію вилучено; кожен абзац має свій топікальний ланцюжок; усі займенники мають зрозумілі антецеденти; кожна загальна думка підтверджується, принаймні, однією конкретною; твердження та аргументи в абзаці представлені відповідно до їх важливості).

IV. Виклад думки на рівні речень (речення закінчені; складне речення складається з правильно об'єднаних простих речень; використовуються різноманітні типи речень; думки у реченнях викладаються зрозуміло і чітко; немає невиправданого повторення слів та фраз).

V. Мовна і мовленнєва коректність.

Зазначені критерії варто використовувати під час оцінювання більшості текстів у різні роки навчання. Однак, залежно від об'єктів перевірки, можна додавати певні критерії чи розподіляти бали відповідно до пріоритетних об'єктів перевірки.

У СР доцільно практикувати також взаємооцінювання за наведеними вище критеріями. В кінці перевірки роботи товариша студенти повинні письмово виставити бали, записати зауваження та обговорити їх у позааудиторний час. Результатом взаємоперевірки є також порівняння виставлених собі балів із балами, виставленими товаришем, а також (за умови перевірки роботи викладачем) оцінюванням останнього.

Об'єктом контролю рівня сформованості *фонетичної компетентності* є слухо-вимовні та інтонаційні навички, а також операції, які входять до їх складу.

Ключем для поточного контролю та оцінки студентом репродуктивних слухо-вимовних і продуктивних інтонаційних навичок є фонограма, завдяки якій студент має змогу порівняти власну вимову із взірцевою. Крім того, запис власної вимови уможливорює самоаналіз і взаємоаналіз результатів СР та корекцію помилок. Для самоконтролю рецептивних слухо-вимовних та інтонаційних навичок доцільно вживати ключі-відповіді.

При цьому стосовно інтонаційних навичок говоріння необхідно зосереджувати увагу на правильності словесного наголосу, вибору ритміко-інтонаційної моделі фрази, логічного наголосу, синтагматичного поділу фраз [9, с. 77]

На основі аналізу дослідження Ю. В. Головач [2, с. 85–86] ми зробили висновок, що для контролю рецептивних фонетичних навичок доцільно застосовувати тести на слухове впізнавання, диктанти; репродуктивних слухо-вимовних і продуктивних інтонаційних – читання вголос, опис малюнка, розповідь за темою, висловлення власного судження з теми, дискусію, рольову гру.

Контроль рівня сформованості *лексичної компетентності* передбачає такі прийоми: тести множинного вибору; підбір синонімів, антонімів; переклад лексичних одиниць іноземною мовою та навпаки; переклад речень із новими лексичними одиницями; виконання завдання на словоутворення, під час якого в пропуски в тексті потрібно вставити слова, похідні від поданих; виконання клоуз-тесту, в якому пропущені переважно слова з теми.

Контроль лексичних навичок повинен бути також спрямованим на цілісний мовленнєвий акт в єдності його вимовних, граматичних і лексичних аспектів з виокремленням для контролю лексичного [9, с. 66]. Тому перевірка рівня сформованості рецептивних лексичних навичок повинна здійснюватися у процесі виконання студентами завдань із читання та аудіювання текстів з новими лексичними одиницями. При цьому доцільними, наприклад, є завдання на знаходження у тексті/аудіотексті слів з певним значенням; вибір правильної відповіді із запропонованих / погодження з твердженням чи його спростування щодо змісту прочитаного/прослуханого аудіотексту (завдання складені так, що їх правильне виконання можливе лише за умови розуміння відповідної лексики); виправлення помилок у тексті, який коротко передає зміст прочитаного або прослуханого (завдання складено так, що студенти мають виправити помилки у вживанні нових слів).

Репродуктивні лексичні навички доцільно перевіряти за допомогою комунікативних завдань, які передбачають усну чи/та письмову мовленнєву діяльність студентів. При цьому майбутні вчителі повинні правильно і доречно вживати максимальну кількість нової лексики.

Показником правильності виконання завдання можна вважати факт адекватного і спонтанного вибору слова для його конкретного використання в певній ситуації спілкування,

безпомилковість використання слова не лише адекватно ситуації спілкування, а й в аспекті граматичної та фонетичної коректності, правильність сполучуваності слів між собою, достатню кількість використаних лексичних одиниць для реалізації цілі висловлювання в конкретній ситуації спілкування [9, с. 66].

Контроль рівня сформованості *граматичної компетентності* теж передбачає перевірку функціонування навички у передмовленнєвій діяльності [9, с. 71]. Інакше кажучи, мова йде про виконання тестів множинного вибору (окремі речення та цілісний текст), заповнення пропусків у тексті запропонованою лексичною одиницею у відповідній формі, заповнення пропусків у тексті самостійно підбраною лексичною одиницею у відповідній формі. На увагу заслуговує, на нашу думку, переклад речень/тексту з іноземної українською та з української іноземною мовами, який дає можливість перевірити оволодіння граматичними структурами, що є об'єктами контролю.

Перевірку оволодіння граматичними навичками потрібно здійснювати й у мовленнєвій діяльності. Критеріями оцінки рецептивних граматичних навичок можна вважати ідентифікацію граматичної структури, розуміння її значення. У цьому разі доцільно використовувати тексти для читання/аудіювання з вивченими граматичними структурами та явищами з різноманітними завданнями до них, правильне виконання яких залежить від розуміння граматичної структури.

Основними критеріями оцінки репродуктивних граматичних навичок варто вважати правильне виконання всіх операцій: вибір структури, адекватної мовленнєвому наміру, її морфолого-синтаксичне оформлення, оцінку адекватності цих дій [3, с. 23]. Самоперевірку рівня сформованості граматичних навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності доцільно здійснювати шляхом ретельного аналізу власного письмового продукту (у письмі) та аудіозапису власного мовлення (в говорінні) з подальшим аналізом разом із викладачем або взаємоаналізом разом із товаришами.

Таким чином, у СР необхідно застосовувати систематичний поточний контроль, самоконтроль, взаємоконтроль результатів СР студентів, а також належним чином організований вхідний, рубіжний і підсумковий контроль із використанням запропонованих у статті критеріїв для визначення рівня сформованості в студентів ІКК.

Подальшого дослідження потребує питання організації самоконтролю у СР студентів мовних спеціальностей із фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Бігич Оксана Борисівна. – К., 2005. – 480 с.
2. Головач Ю. В. Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Головач Юлия Валерьевна. – К., 1997. – 272 с.
3. Горчев А. Ю. Объекты и приемы контроля в обучении грамматической стороне устной речи / А. Ю. Горчев // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Книга для учителя / В. А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – С. 19–23.
4. Гронь Л. В. Навчання вільного переказу майбутніх учителів англійської мови: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гронь Лариса Василівна. – К., 2001. – 198 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
6. Кміть О. В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кміть Олена Володимирівна. – К., 2000. – 178 с.
7. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
8. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Конотоп Олена Сергіївна. – К., 2010. – 262 с.
9. Конишева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А. В. Конишева. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. – 144 с.
10. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кривчикова Галина Федорівна. – Харків., 2005. – 179 с.

11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичн., пед. і лінгвіст. ун-тів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
12. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
13. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пащук Вікторія Степанівна. – К., 2002. – 247 с.
14. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: монографія / О. П. Петрашук. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
15. Скляренко Н. К. Использование звукозаписи в обучении практической грамматики английского языка (на старшем этапе языкового вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Скляренко Нина Константиновна. – К., 1973. – 221 с.
16. Шукліна С. І. Методика контролю рівня сформованості англійської соціокультурної компетенції в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шукліна Світлана Іванівна. – К., 2006. – 289 с.
17. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

УДК 378.147

Р. Ю. МАРТЫНОВА, О. В. ПОПЕЛЬ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ РЕЧИ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБОРУДОВАНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ

Обоснована необходимость рассмотрения английского языка не как учебного предмета, а как средства приобретения и изложения знаний по профессиональной дисциплине «Холодильные машины и установки». Лингводидактическая модель, которая представляет взаимосвязь синтезированных целей, элементов, предметов, компонентов содержания, а также методов, средств и результатов обучения англоязычной презентационной речи будущих инженеров-энергетиков.

Ключевые слова: лингводидактическая модель, синтезированные цели обучения, синтезированные элементы предметов обучения, синтезированные компоненты содержания обучения, синтезированные методы обучения, синтезированные средства обучения.

Р. Ю. МАРТИНОВА, О. В. ПОПЕЛЬ

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПРЕЗЕНТАЦІЙНОГО МОВЛЕННЯ ТЕХНІЧНОГО ОБЛАДНАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ

Обґрунтована необхідність розгляду англійської мови не як навчального предмета, а як засобу отримання і викладу знань з професійної дисципліни «Холодильні машини і установки». Розроблено лінгводидактичну модель, що представляє взаємозв'язок синтезованих цілей, елементів, предметів, компонентів змісту, а також методів, засобів і результатів навчання англійського презентаційного мовлення майбутніх інженерів-енергетиків.

Ключові слова: лінгводидактична модель, синтезовані цілі навчання, синтезовані елементи предметів навчання, синтезовані компоненти змісту навчання, синтезовані методи навчання, синтезовані засоби навчання.

LINGUO-DIDACTIC MODEL OF INTEGRATED TEACHING OF ENGLISH SPEECH PRESENTATION OF TECHNICAL EQUIPMENT TO FUTURE POWER ENGINEERS

The article deals with the necessity of consideration a foreign language not as an academic subject, but as a means of acquiring and presentation of knowledge in the sphere of professional discipline "Refrigerating Machines and Installations». A linguo-didactic model that represents the integration of these subjects and its elements has been developed. This model comprises the aims of teaching, elements in teaching subjects, components of teaching content and methods, means and results of the teaching process.

Keywords: *Linguo-didactic model, synthesized learning objectives, synthesized elements learning objects, synthesized components of learning content, synthesized teaching methods, synthesized means of learning.*

Окончательное решение Украины после победы «революции достоинства» в феврале 2014 р. о необратимости курса на евроинтеграцию, вступление в перспективе Европейский Союз обуславливает необходимость более широкого и содержательного изучения иностранного языка, в частности английского, не как учебного предмета, а как средства деловой коммуникации с зарубежными партнерами и коллегами. Владение украинскими гражданами английским языком касается фактически всех видов деятельности, в т. ч. презентации отечественных товаров и услуг, предназначенных для европейских рынков.

Учитывая в связи с этим важную роль содержательного аспекта презентационной речи, она должна осваиваться в интегрированном обучении, в котором доминанта внимания направляется на характеристику рекламируемых предметов, а лингвистическая форма выражения мыслей осуществляется автоматически, но грамотно и стилистически привлекательно.

Для достижения такого уровня иноязычных речевых умений процесс обучения должен быть синтезом профессиональной и иноязычной речевой деятельности во всех своих звеньях. Опишем его.

1. *Синтезированные цели обучения.* Как утверждает Р. Ю. Мартынова, «синтез в выдвижении целей обучения заключается в планировании усвоения каждой части профессионального материала путем планирования усвоения соответствующей ей части языкового и речевого материала иностранного языка. Например, если планируется освоить значения некоторых профессиональных терминов, то это означает необходимость усвоения иноязычного материала, с помощью которого эти термины выражаются» [1, с. 64].

Применительно к теме нашего исследования синтез целей обучения или в развитии способности выполнения постепенно усложняющихся профессиональных презентационных действий средствами изучаемого языка. Например: если презентатору необходимо научиться излагать технические характеристики рекламируемого устройства на английском языке, то ему следует изучить, с одной стороны, классификации холодильных машин и их термодинамические характеристики, а с другой – иноязычные языковые средства для выражения данной информации.

2. *Синтезированные элементы предметов обучения.* По мнению Р. Ю. Мартыновой, «синтез в установлении элементов предметов обучения заключается в выделении таких частей профессионального материала, которые по своему значению соотносятся с частями иноязычного материала. Например, если элементом предмета профессионального материала является физический закон, то элементом предмета иноязычного речевого материала являются предложения, при помощи которых этот закон выражается» [1, с. 64].

Применительно к теме нашего исследования, синтез элементов предметов обучения состоит в англоязычном тексте такого технического содержания, которое будет соответствовать имеющейся в сознании обучаемого технической информации. Например, если элементом предмета обучения профессиональной деятельности является компрессор холодильной установки, то элементом предмета иноязычного обучения – текст, описывающий составляющие данного компрессора и их работу на английском языке.

3. *Синтезированные компоненты содержания обучения.* По определению Р. Ю. Мартыновой, «синтез в обосновании компонентов содержания обучения заключается в приобретении знаний и умений профессиональной деятельности путем приобретения знаний, навыков и умений иноязычной речевой деятельности. Например, если в профессиональной деятельности студенты приобретают умения выполнять лабораторные работы на основе конкретных профессиональных знаний, то в иноязычной речевой деятельности, студенты приобретают умения планировать, описывать и определять качество выполненной лабораторной работы средствами иностранного языка» [1, с. 65].

Применительно к теме нашего исследования синтез в определении и реализации компонентов содержания обучения заключается в приобретении технических знаний и умений профессиональной деятельности путем приобретения таких лексических и грамматических знаний и умений их реализации, которые обеспечат достижение соответствующих технических знаний и умений. Например, чтобы студенты приобрели знания о том, что хладагент – это рабочее вещество холодильной машины, которое при кипении и в процессе испарения отнимает тепло от охлаждаемого объекта, а затем после конденсации передаёт его окружающей среде, наиболее распространенными из этих веществ являются хладон и аммиак, они должны приобрести следующие знания: а) *лексические*: refrigerant – холодильный агент, vaporize – испарять, thermodynamic – термодинамический, property – свойство, working fluid – рабочая жидкость; б) *грамматические*: for measuring (gerund) the atmospheric pressure – для измерения атмосферного давления; a barometer is used (passive voice) – используется барометр, computers are known to perform one million operations per second (the subjective infinitive construction) – известно, компьютеры выполняют миллион операций за секунду; в) *стилистические*: to meet the requirements – отвечать требованиям, running time – время работы, spring loading – нагрузка пружины, cooling agent – хладагент. А чтобы развить у студентов умения выбора хладагента, необходимо развить у них умение чтения и понимания англоязычного текста, в котором говорится о выборе этого вещества.

4. *Синтезированные методы обучения.* По утверждению Р. Ю. Мартыновой; «синтез в применении методов обучения состоит в выполнении одних и тех же упражнений для усвоения знаний и умений профессиональной иноязычной речевой деятельности. Например, если студентам необходимо продемонстрировать свои знания по любой профессиональной проблеме, им предлагается ответить на вопросы по изученному содержанию. То же самое упражнение, т.е. ответы на вопросы на иностранном языке, выполняются студентами для проверки их иноязычных умений по теме, которая изучается» [1, с. 66].

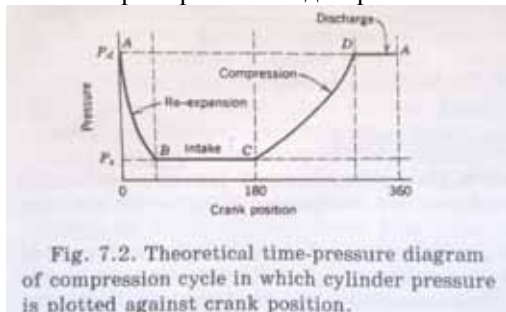
Применительно к теме нашего исследования методы обучения презентации технического оборудования средствами иностранного языка состоят в выполнении одних и тех же упражнений в разных видах деятельности: технической и иноязычной речевой. Например, если студентам необходимо продемонстрировать свои знания по теме «Цикл сжатия поршневого компрессора», то им предлагается ответить на следующие вопросы: 1) Какие виды воздушных компрессоров используемых, при охлаждении, вы знаете? Существует три вида воздушных компрессоров, используемых при охлаждении: поршневой, роторный и центробежный. 2) Что вы знаете о поршневом компрессоре? Поршневой компрессор – это машина, которая использует внутренний механизм для сжатия газа посредством положительного смещения.

Ответы на эти вопросы позволят преподавателю выявить их технические знания будущего специалиста, но поскольку эти же методические действия будут выполняться средствами иностранного языка, то студент одновременно продемонстрирует иноязычные знания и иноязычные речевые умения. Он будет говорить на иностранном языке в связи с ниже данными вопросами следующее: 1) What types of vapor-compressors used in refrigeration do you know? Vapor-compressors used in refrigeration are of three principal types: reciprocating, rotary and centrifugal. 2) What do you know about a reciprocating compressor? A reciprocating compressor is a machine that makes use of an internal mechanism to compress a gas by means of positive displacement.

Представленные примеры наглядно демонстрируют идентичность методов обучения профессиональной и иноязычной речевой деятельности.

5. Синтезированные средства обучения. По определению Р. Ю. Мартыновой, «синтез в использовании средств обучения заключается в применении одних и тех же средств для приобретения знаний и умений в профессиональной иноязычной речевой деятельности. Например, если для углубления знаний профессиональной деятельности студентом предлагается обратиться к Интернет-ресурсам для выбора дополнительной тематической информации из иноязычных первоисточников, то эти же действия с этим же материалом выполняют студенты для совершенствования приобретенных иноязычных речевых умений [1, с. 67].

Применительно к теме нашего исследования, синтез в определении и использовании средств обучения заключается в применении одних и тех же средств для приобретения знаний и умений в профессиональной иноязычной речевой деятельности. Например, если студентам необходимо продемонстрировать знания о цикле сжатия, то им предлагается диаграмма. Но в связи с тем, что текстовый комментарий к этой диаграмме написан на иностранном языке, она одновременно является средством углубления как профессиональных, так и иноязычных знаний. Примером такой диаграммы может быть следующая:



Представим описание этой диаграммы на английском языке:

The expansion takes place along line A-B so that the pressure in the cylinder decreases as the volume of the clearance vapor increases. When the piston reaches point B, the pressure of the re-expanded clearance vapor in the cylinder becomes slightly less than the pressure of the vapor in the suction line; whereupon the suction valves are forced open by the higher pressure in the suction line and vapor from the

suction line flows into the cylinder. The flow of the suction vapor into the cylinder begins when the suction valves open at point B and continues until the piston reaches the bottom of its stroke at point C.

Как видно из представленного примера, данная диаграмма позволяет студентам увидеть, как происходит расширение воздуха вдоль линий А-В, так что давление в цилиндре начинает снижаться, тогда как объем мертвого пара увеличивается. При этом в диаграмме студенты видят название основных характеристик движения поршня на английском языке. Рассматривая этот рисунок и размышляя над техническими процессами, изображенными на нем, студенты запоминают англоязычные способы выражения этих процессов, а представленное ниже описание не только закрепляет навыки употребления таких языковых единиц, как clearance vapour, expansion, suction line, piston, to flow, expansion, valve, но и развивает умение излагать представленную в диаграмме информацию на английском языке.

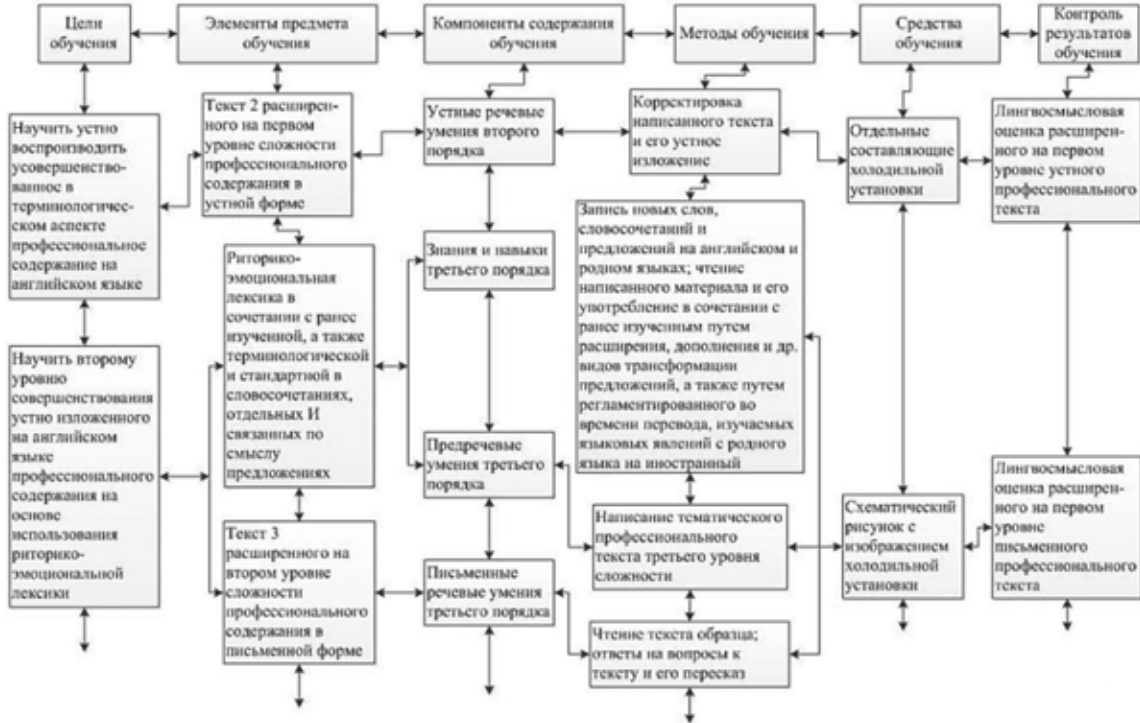
Описанный интегрированный процесс обучения эксплуатации технического оборудования на английском языке должен быть проверен. Это значит, что необходимо установить его эффективность относительно приобретения как технических, так и иноязычных знаний и умений.

6. Синтезированный контроль результатов обучения. Как считает Р. Ю. Мартынова, «синтез в проведении контроля результатов обучения состоит в определении прироста профессиональных и иноязычных знаний и умений по каждой изученной части профессионального и иноязычного материала. Например, если при изучении нового физического закона студенты приобрели пять единиц новой профессиональной информации: название закона, автор закона, сущность закона, формулы закона, средства их трансформации, то это означает, что студентами приобретен тот же объем иноязычной информации так как она вся представлялась и усваивалась на иностранном языке» [1, с. 68].

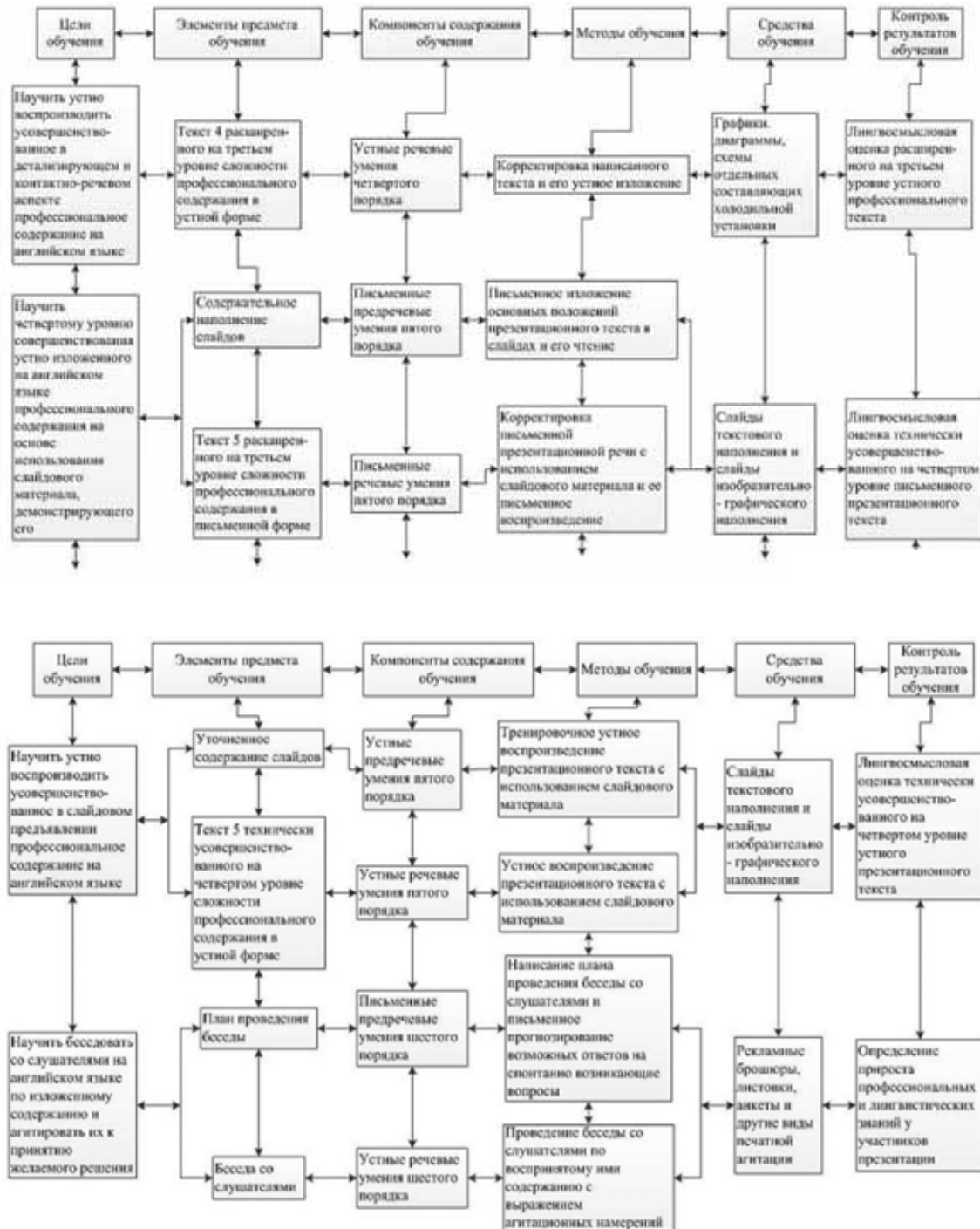
Применительно к теме нашего исследования синтез в проведении контроля результатов обучения состоит в определении прироста знаний об устройстве холодильников и умений их конструировать, а также соответствующих им иноязычных знаний и умений. Например, если при изучении такого устройства, как «насос», студенты приобрели 4 единицы новой профессиональной информации: 1) название насоса; 2) детали, составляющие его; 3) функции насоса; 4) правила эксплуатации насоса, то это означает, что они приобрели тот же объем иноязычной информации.

Обоснованные выше синтезированные звенья процессов обучения предметам: «Холодильные машины и установки» и «Иностранный язык» позволяют представить лингводидактическую модель обучения англоязычной презентации технического оборудования (смотри схему на с. 110).





См. продолженник на стр. 112



Как видно из представленной модели, достижение умений подготавливать и представлять иноязычную информацию технического содержания возможно путем последовательного достижения десяти учебных целей. Каждая из них основывается на предыдущей и программирует последующую; при этом сложность учебных действий студентов постепенно нарастает. Это положение вытекает из того, что каждая учебная цель соотносится с конкретным элементом интегрированного предмета обучения, «Холодильные машины и установки», излагаемого на английском языке.

Из представленной модели видно нарастание сложности элементов интегрированного предмета, которое проявляется в тематическом отношении – в углублении и расширении

технической информации, а в лингвистическом аспекте – в накоплении словарного запаса и тем самым расширении речевых возможностей обучаемых: от системно повторяющейся каждой новой дозы лексической информации в сочетании со всеми ранее изученными и соответственно от ограниченных текстов в профессиональном содержании до реально презентационных с использованием демонстрационного материала.

Детализация нарастания сложности элементов интегрированного предмета обучения представлена в модели в виде: 1) ранее изученной лексики и ее реализации в тексте № 1 ограниченного профессионального содержания, что вытекает из цели обучения 1; 2) ранее изученной лексики и стандартной лексики терминологического содержания, реализованных в тексте 2 расширенного профессионального содержания, т. е. на один порядок выше по отношению к предыдущему тексту 1, что вытекает из целей обучения 2, 3; 3) ранее изученной лексики, стандартной лексики терминологического содержания и эмоционально-окрашенной лексики, реализованной в тексте 3 расширенного профессионального содержания, т. е. на один порядок выше по отношению к предыдущему тексту 2, что вытекает из целей 4, 5; 4) ранее изученной лексики.

Постепенно усложняющиеся компоненты содержания интегрированного процесса обучения усваиваются путем приобретения соответствующих им знаний и формирования соответствующих знаниям навыков употребления расширяющегося лексического материала. Сформированные языковые навыки, как видно из модели, совершенствуются в развитии усложняющихся предречевых и речевых умений. Причем как первые, так и вторые развиваются вначале в письменной, а затем в устной форме. Это обуславливается, по утверждению И. Е. Синицы, тем, что устная речь, основанная на обстоятельно продуманной письменной речи, включает в себя ее наиболее качественные образцы и тем самым создает условие для ее постоянного совершенствования [2, с. 124].

Таким образом, в соответствии с нашей моделью, студентам предстоит научиться создавать презентационные тексты в шесть этапов. На первом – тексты, основанные на изученной лексической информации и ранее изученном профессиональном содержании. На втором – тексты, основанные на предыдущей и стандартно-терминологической лексической информации и расширенного на один порядок профессионального содержания. На третьем – тексты, основанные на всей предыдущей и риторико-эмоциональной лексической информации и расширенного на два порядка профессионального содержания. На четвертом – тексты, основанные на всей предыдущей и профессионально-детализированной лексической информации и расширенного на три порядка профессионального содержания. На пятом – тексты, основанные на всей предыдущей и используемой в средствах обучения лексической информации и расширенного на четыре порядка профессионального содержания. На шестом – в беседах, основанных на всей изученной профессиональной и риторической лексической информации в рамках расширенного на четыре порядка профессионального содержания.

Достижение представленных в модели знаний, навыков и умений обеспечивается выполнением специальных упражнений. Так, знания приобретаются путем записи изучаемого языкового материала в словосочетаниях и отдельных предложениях, их чтение и составление своих речевых образцов по аналогии с представленными. Навыки формируются путем многократного повторения каждого нового изучаемого языкового материала в сочетании с ранее изученным в предложениях различных грамматических структур, а также регламентированного во времени перевода таких предложений с родного языка на иностранный. Развитие предречевых умений обеспечивается путем продуцирования подготовленной презентационной речи на основе речевых образцов и с различными речевыми опорами, такими как текст – вопросы к тексту, рисунки к тексту и т. д. Развитие речевых умений обеспечивается путем предварительного изложения постепенно усложняющихся презентационных текстов в начале в письменной, а затем в устной форме.

Названные методы обучения презентационной речи в виде представленной системы упражнений, реализуются с помощью определенных технических средств, каждое из которых позволяет продемонстрировать усложняющееся линворечевое содержание. Для этого сами средства, как видно из модели, также постепенно усложняются. Так, каждое следующее позволяет представить рекламируемый товар с большей детализацией. Например, если при предъявлении ограниченного по содержанию текста используются рисунок с изображением

внешности холодильной установки, то следующее средство уже представляет собой его отдельные составляющие. Последнее становится возможным благодаря изучению студентами новой терминологической лексики, которая позволяет понять им такие англоязычные слова, которые соответствуют названию определенных деталей холодильника. С расширением лингвистической базы обучаемых усложняется презентационный текст и его содержание, которое уже можно продемонстрировать еще более детальными техническими средствами, в частности, изображением рекламируемой установки схематически в ее разрезе. Таким образом, каждое названное техническое средство помогает последовательно расширить представление слушателей о рекламируемом техническом оборудовании.

Созданная нами модель наглядно демонстрирует возможность перехода к постановке и реализации каждой следующей учебной цели при условии полного достижения предыдущей. Определяется это достижение путем лингвосмысловой оценки качества презентационного текста по специально разработанным критериям.

Итоговая оценка всей иноязычной профессиональной презентационной деятельности устанавливается определением прироста профессиональных и лингвистических знаний участников презентации. Так, если выявлено, что во время проводимой на английском языке презентации слушатели приобрели новые профессиональные знания и приняли точку зрения презентатора по поводу рекламируемой продукции, то определенно презентационная деятельность прошла успешно.

Итак, полагаем, что разработанная нами лингводидактическая модель развития иноязычных презентационных умений в будущих инженеров-энергетиков программирует соответствующую ее сути систему упражнений с целью их достижения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мартинова Р. Ю. Сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності / Р. Ю. Мартинова // Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. – 2012 – № 4. – С. 63–69
2. Синица И. Е. Психология письменной речи учащихся / И. Е. Синица – К.: Рад. школа, 1976. – 168 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

УДК 811:378

Н. О. БРЕСЛАВЕЦЬ

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Здійснено теоретичний аналіз формування навичок теоретичному аналізу формування навичок та застосування технології критичного мислення при вивченні іноземної мови у ВНЗ. Висвітлено сутність, фази і стадії технології критичного мислення, обґрунтовано методика її застосування. Встановлено, що впровадження навичок технології критичного мислення сприяє зростанню ефективності вивчення іноземної мови, активізує роботу студентів у досягненні власних навчальних цілей, зумовлює перемислення викладачами сутності оновленого педагогічного процесу.

Ключові слова: компетентнісна освітня модель, критичне мислення, активні методи навчання.

Н. О. БРЕСЛАВЕЦЬ

ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Произведен теоретический анализ формирования умений и применению технологий критического мышления при изучении иностранного языка в вузе. Освещается сущность, фазы и стадии технологии критического мышления, обосновывается методика ее применения. Установлено что внедрение

навыков технологии критического мышления влияет на эффективность изучения иностранного языка, активизирует работу студентов в достижении учебных целей, обуславливает к переосмыслению преподавателями сущности обновленного педагогического процесса.

Ключевые слова: компетентностная образовательная модель, критическое мышление, активные методы обучения.

N. O. BRESLAVETS

THE USE OF CRITICAL THINKING TECHNIQUE STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article is devoted to the theoretical analysis of skills formation and to the use of critical thinking technique when studying a foreign language at a higher educational establishment. The essence, stages and phases of critical thinking technique have been highlighted, methods of its usage have been grounded. The process of investigation has revealed that introduction of critical thinking technique skills facilitates the increase of foreign language study effectiveness, livens up the work of the students aimed at achieving their personal goals of studies, calls the teachers to rethink the essence of the updated educational process.

Keywords: competence education model, critical thinking, active methods of education.

Завданням сучасної вищої освіти України є формування компетентнісної моделі випускника ВНЗ, що гармонійно поєднує глибину отриманих знань із здатністю творчо мислити, критично оцінювати, самостійно добувати і впроваджувати в професійну діяльність нові знання [2, с. 65].

Модернізація вищої школи вимагає наукового обґрунтування теоретичних основ та створення практичної бази для здобуття інтеграційного результату освіти – компетентнісної моделі фахівця, що володіє високим рівнем професіоналізму, особистісно-орієнтованою цивільною позицією.

Для досягнення поставленої мети необхідно разом з традиційними методами навчання застосовувати інноваційні педагогічні освітні й виховні технології, що базуються на сучасній інформаційно-технологічній, комунікативній основі при високому науково-технічному потенціалі ВНЗ, які зумовлять позитивний результат роботи всіх учасників педагогічного процесу вищої школи.

Кожній людині впродовж життя потрібно приймати величезну кількість важливих рішень. Здатність критично мислити, використовувати раніше отримані знання для створення нових знань, осмислення нової інформації є характеристикою Homo sapiens. Мислення і знання взаємозв'язані між собою, мислення дозволяє використати вже наявні знання для створення нових. Сучасна національна система освіти потребує формування самодостатньої, гармонійної, творчої особистості у ВНЗ [1, с. 93], яка може конструювати власні знання, а також формувати навички критичного й творчого мислення. Це потребує проведення кардинальних трансформацій у навчально-виховному процесі, вживання нових творчих форм та методів навчання.

Нова парадигма формування сучасної системи вищої освіти в Україні, входження в світовий та європейський освітній простір вимагають інноваційних методів та засобів, педагогічних технологій, без освоєння яких неможливе створення компетентнісної моделі випускника ВНЗ, який би був здатен проектно мислити, постійно самовдосконалюватися, бути соціально відповідальним і професійно підготовленим. Підготовка фахівців має відповідати соціальним замовленням, потребам та вимогам, а випускник повинен усвідомлювати свою соціальну роль, місце в суспільстві, бути здібним досягнути поставлених цілей, мати чіткі морально-етичні орієнтири.

Цілісна компетентностна модель включає:

- уміння взаємодії із суспільством, спільністю, колективом, сім'єю, друзями, партнерами;
- уміння передбачати конфлікти й уміння їх вирішувати, співпрацю, толерантність, повагу і прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, стать тощо), соціальну мобільність;

- міжкультурну компетенцію, яка характеризується здатністю особистості встановлювати взаємовідносини з представниками інших культур, що підвищує загальну культуру фахівця, його конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці;
- співпрацю в групі, здатність знаходити адекватні рішення в різних ситуаціях, регулювати інтерперсональну взаємодію.

Результатом вищої освіти має стати оволодіння особистістю іноземною мовою як засобом спілкування між професіоналами, інструментом виробництва у поєднанні з культурою, економікою, правом, прикладною математикою, різними сферами науки, що потребують застосування іноземних мов.

Іноземна мова є реальним і ефективним засобом спілкування. Щоби вона стала повноцінним засобом спілкування, людині необхідно глибоко вивчити Батьківщину, світ мови, яка вивчається. В основі мовних структур лежать структури соціокультурні; мова повинна вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що нею говорять, оскільки національно специфічні особливості різних компонентів культур-комунікантів можуть ускладнити процес міжкультурного і професійного спілкування, а їх знання – полегшити його.

Інноваційні перетворення в системі вищої освіти відбуваються на глобальному світовому, загальноєвропейському, національному рівнях. Інтернаціоналізація вищої освіти припускає встановлення зв'язків між ВНЗ національного рівня з аналогічними освітніми інститутами в міжнародному плані. Болонський процес можна представити як інновацію в інтернаціоналізації вищої освіти.

Впровадження інноваційних технологій видозмінює освітній процес, відкриваючи широкі перспективи і нові можливості. Електронні підручники, комп'ютерні програми самонавчання, інтерактивні ділові ігри, дистанційні форми навчання, віртуальне спілкування, побудова каналів, портів, трансляції дають можливість використати величезну кількість інформації, отримати знання і застосовувати їх для досягнення мети в навчальному процесі, практичній діяльності, доповнивши їх особистісно-ціннісним сенсом.

Інноваційна діяльність педагога, що використовує активні й інтерактивні методи в педагогічному процесі навчання іноземної мови, припускає постійне творче відношення до професійних обов'язків, визначаючи свої педагогічні можливості й особливості студентів, дозволяє підвищувати ефективність оволодіння іноземною мовою, розширюючи діапазон педагогічної дії та співпраці зі студентами. Створюючи нові моделі професійної практики в навчанні іноземної мови, педагог забезпечує максимальну активність студентів у навчальному процесі, підвищуючи їх освітній і розвиваючий потенціал.

Термін «критичне мислення» введено на підставі досліджень К. Поппера, який припускає наявність критичної рефлексії, усвідомлення власної діяльності, що лежить в основі нашого світогляду, власної пізнавальної, дослідницької, пошукової діяльності. Посилання

Критичне мислення – конструктивне за змістом, оцінне за суттю, включає як позитивну, так і негативну оцінки розумових процесів, що призводять до висновків при вирішенні поставлених завдань. На відмінну від автоматичного мислення, критичне мислення – спрямоване, метою якого є отримання бажаного результату.

Технологія розвитку критичного мислення здобула популярність у пострадянських країнах в кінці ХХ ст. і розвивається за підтримки Консорціуму демократичної педагогіки та Міжнародної читачької асоціації в рамках проекту Інституту «Відкрите суспільство» під назвою «Читання і лист для розвитку критичного мислення».

Ця технологія активно впроваджується в систему освіти багатьох країн світу, зокрема й ВНЗ України, збагачуючи проект новими ідеями і розробками; спрямована на те, щоб зацікавити студента (розбудити його творчу, дослідницьку активність), потім створити йому умови для осмислення (реалізації сенсу), безпосередньої роботи з інформацією, засвоєння та узагальнення матеріалу, його аналізу, творчої переробки, інтерпретації. Її авторами вважаються Ч. Темпл, К. Мередіт і Д. Стілл.

Представлена нами розробка є підсумом спільних досліджень науковців-педагогів і психологів різних країн і є відносно новою для нашої системи освіти.

В. Андрущенко, Е. Гершунський, М. Романенко, П. Саух й інші вчені аналізують причини і наслідки перетворень у сфері національної системи освіти. Вивчаючи досвід

Е. Боера, Д. Джоксона, Дж. Добсона, Дж. Кузео, Дж. Тейлора, Б. Сміта й інших американських науковців у сфері впровадження критичного і творчого мислення в рамках моделі проблемного навчання, вітчизняні викладачі вищої школи створюють нові технічні способи для формування самостійної, незалежної особистості.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати технологію критичного і творчого мислення, запропоновану американськими педагогами, й адаптувати її до сучасних умов навчання іноземної мови у ВНЗ України.

«Критичне мислення – це використання когнітивної техніки або стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату», – пише Д. Халперн [3, с. 18]. Це такий тип мислення, який застосовують при вирішенні завдань, формулюванні положень, вірогідній оцінці та ухваленні рішень з використанням навичок, що обґрунтовані й ефективні для конкретної ситуації і типу вирішуваного завдання.

Творче мислення не включає оцінки, ґрунтується на генеруванні нових ідей, що іноді виходять за рамки загальноприйнятих істин, норм і правил. Критичне і творче мислення існують у взаємозв'язку, часто дуже важко провести чітку межу між ними. Вчені стверджують, що критичне мислення призводить до творчого, зумовлюючи їх взаємодію, синтез ідей, знань, інформації.

Надання студентів умов для самостійного мислення, вирішення складних і заплутаних завдань, подолання перешкод, труднощів пізнання переводить того, хто навчається, в становище, кероване викладачем.

Критичне та творче мислення в другій половині ХХ ст. введено до широкого вжитку і схарактеризовано зарубіжними науковцями, зокрема американськими, з необхідністю пошуку «найкращих методів навчання нового покоління» [4, с. 184]. Вони розробили національну стратегію впровадження критичного та творчого мислення, яке назвали «мисленням поза рамками» [6, с. 6].

Традиційна знаннева парадигма ґрунтується на пасивному отриманні знань, освоєнні і відтворенні їх – за такої методики неможливо навчитися мислити критично. Компетентнісна освітня модель передбачає спільну роботу викладача і студента у співтворчості, співпраці, що сприяє повнішому інтелектуальному і професійному розвитку. Завданням педагога є розвиток у студентів здатності міркувати, мислити критично. Необхідно виробити і фіксувати установку на критичне мислення, що є не менш важливим, ніж розвиток навичок такого мислення.

З метою створення повноцінного засвоєння навчального матеріалу, запобігання переважанню привілеїв окремих прийомів і стратегій рекомендовано застосовувати класичні, активні методи навчання, технологію розвитку критичного мислення через читання і написання.

Найважливішою умовою застосування цієї технології є трифазна побудова навчального заняття або повне відтворення трифазного технологічного циклу. Технологічний цикл включає три фази побудови навчального заняття : 1) виклик; 2) осмислення; 3) рефлексія (табл. 1).

Технологія вимагає розробки алгоритму – серії питань, частина яких може кілька разів повторюватися в процесі мислення. Вони здатні призвести до виведення висновку з посилань, аналізу, аргументів, перевірки гіпотез, імовірнісної оцінки, ухвалення рішень і творчої діяльності.

Впровадження прийомів технології розвитку критичного мислення сприяє розвитку активності, ініціативності, творчості студентів на всіх етапах процесу навчання, наближає результати навчання до практичної діяльності педагога, що дозволяє підвищити якість педагогічної праці.

Фази технології розвитку критичного мислення

Фаза (стадія)	Завдання фази, діяльність викладача	Діяльність студентів	Можливі методи
Фаза виклику	Виклик (вітчизняним педагогам ближче поняття «актуалізація») вже наявних знань з питання, що вивчається, активізація студентів, мотивація для подальшої роботи.	«Згадує», що йому відомо з питання, яка вивчається, (робить припущення), систематизує інформацію до її вивчення, ставить питання, на які хотів би отримати відповідь.	Складання списку відомої інформації, розповідь-припущення за ключовими словами; систематизація матеріалу (графічна): кластери, таблиці; вірні та невірні твердження; переплутані логічні ланцюжки тощо.
Інформація, отримана на першій стадії, вислуховується, записується, обговорюється; навчальна робота може бути організована як індивідуально, так і парами, в мікрогрупах			
Фаза осмислення (реалізації)	Збереження інтересу до теми в безпосередній роботі з новою інформацією, поступове просування від знання «старого» до «нового».	Читає, слухає текст, використовуючи запропоновані педагогом активні методи читання, робить позначки на полях або веде записи з осмисленням нової інформації – маркування з використанням знаків «V» «+», «?» (при читанні ставляться на полях справа).	Методи активного читання: ведення різних записів типу подвійних щоденників, бортових журналів.
Безпосередній контакт з новою інформацією (текст, фільм, лекція, матеріал параграфа); робота ведеться індивідуально або парами			
Фаза рефлексії	Повернути студентів до первинних записів, припущень; внести зміни, доповнення; дати творчі, дослідницькі або практичні завдання на основі засвоєної інформації – повернення до ключових слів, вірних і невірних тверджень.	Студенти співвідносять «нову інформацію зі «старою», використовуючи знання, отримані на стадії осмислення – відповіді на поставлені питання.	Заповнення кластерів, таблиць, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між блоками інформації – організація різних видів дискусій; творчих робіт (віршування – сінквейни, есе).
Творча переробка, аналіз, інтерпретація тощо вивченої інформації; робота ведеться індивідуально, парами і в групах.			

Завданням педагога на першій стадії навчання – виклику – є активізація пізнавального інтересу, актуалізація вже наявних знань, підвищення мотивації до подальшої роботи, надання допомоги в самовизначенні напряму теми, що вивчається, сприйнятті суті завдання, визначенні бажаної мети і початкової інформації. На стадії виклику можна застосовувати різні методи:

кластери (гроно або графічний систематизатор), складання списку відомої інформації, розповідь-припущення за ключовими словами, вірні і невірні твердження, побудова ієрархічного систематизатора, графічного систематизатора у вигляді матриць, інсерт, прийом П –М –Ц – «Плюс-мінус – цікаво» і його різновид П –М –П – «плюс-мінус-питання», метод проєктів. Інформація на цій стадії сприймається, записується, обговорюється, діяльність студентів організовується індивідуально, парами, в групах.

Завданням педагога є не лише подання студентові готового матеріалу й організація пошуку нової інформації, яка на шляху просування від знання «старого» до знання «нового» стимулює студента до розумової діяльності, щоб він став краще думати, навчився ставити собі питання і шукав на них відповіді. Необхідно застосовувати алгоритм – серію питань, відповіді на які допоможуть дослідникові знаходити правильну відповідь або вирішення поставленого завдання. Психологи пропонують алгоритм для розвитку критичного мислення, що включає наступні питання: Яка мета? Що відомо? Які навички мислення дозволять вам досягти поставленого завдання? Чи досягнуто поставленої мети?

Ці питання упорядковують розумові процеси, дозволяють застосовувати цей алгоритм в різних закономірних і випадкових ситуаціях при пошуку необхідних відомостей, осмислювати отриману інформацію з різних джерел, критично її оцінювати, за необхідності вміти аргументувати і відстоювати свою точку зору, набуваючи при цьому комунікативних навичок, який особливо важливо в умовах соціуму, що швидко змінюється.

На другій стадії – осмислення – викладач надає допомогу студентам в активному сприйнятті нового матеріалу, виробляються, оцінюються шляхи вирішення завдання з вибором кращого з них. Вивчення матеріалу треба побудувати так, щоб його можна було без зусиль згадати, провести аналіз з метою виявлення помилок і їх усунення. На стадії осмислення можна використати такі прийоми, як подвійні щоденники, інсерт, двочастинний щоденник, концептуальна таблиця, перерване читання, кластер, прийом «вірні і невірні твердження», проводиться пошук відповідей на питання, поставлені на першому етапі навчання.

Стадія рефлексії. Рефлексія є порівняльним аналізом інформації, що була на початку і в кінці дослідження, співвідношення нової і старої інформації, відбувається синтез отриманих знань, критична оцінка підсумків пізнавальної, дослідницької, пошукової діяльності студента, його особистих переживань, аналіз причин невдач і досягнень. При цьому отримуються навички колективної діяльності, способи вирішення суперечок і конфліктів, визначається особистий вклад у досягненні успіхів.

На вказаній стадії застосовуються наступні прийоми: повторне заповнення кластерів і проведення аналізу з даними попередніх розробок; повернення до ключових слів, вірних і невірних тверджень; створення малюнків графіків, схем, графічних моделей педагогічних явищ і предметів (візуальні форми організації матеріалу). Можливе використання прийомів «Товсті і тонкі питання», концептуальна таблиця, написання творчих робіт (сінквейнів, есе, інтерв'ю).

Процес формування навичок критичного мислення автори роздробили на шість рівнів. Перший рівень назвали рівнем пошуку або виявлення проблеми (Mess finding): необхідно визнати факт її існування. Другим рівнем є пошук або виявлення фактів (Data finding): збирається вся доступна інформація про визнану проблему, що необхідна для початку процесу вирішення даної проблемної ситуації. На третьому рівні, який визначили як рівень пошуку та виявлення сутності проблемної ситуації (Problem finding), створюються умови та перспективи знаходження альтернативних рішень. Четвертий рівень є рівнем пошуку або виявлення ідей (Idea finding): чим більше ідей, тим краще. П'ятий рівень називається рівнем пошуку та виявлення рішення (Solution finding). На цьому рівні відбувається відбір потенційних ідей для вирішення проблемної ситуації. Шостий рівень є рівнем складання плану дій для вирішення проблемної ситуації – це рівень пошуку або виявлення підтримки (Acceptance finding) [5].

Взаємовідносини між викладачем і студентами ґрунтуються на співпраці, взаємодопомозі. Викладач бере активну участь в творчій діяльності як помічник, радник, джерело інформації, розділяючи загальну відповідальність за результат. Творчий підхід сприяє руйнуванню старих стереотипів пасивного навчання, примушують студентів мислити, шукати спільно з викладачем відповіді на складні життєві питання.

Критичне мислення розглядається як процес аналізу можливостей з метою порівняння та протиставлення ідей, прийняття ефективних рішень та забезпечення розумних засад ефективної навчальної діяльності. Творче мислення є процесом обдумування нових незвичайних можливостей, їх практичного застосування у навчальному процесі, ВНЗ генерування та відбору альтернатив [5].

Сучасна педагогічна наука потребує впровадження нових методів навчання – так званих активних і творчих, які можуть зацікавити студентів процесом навчання, активізувати їх роботу, щодо досягнення власних освітніх цілей, формувати навички критичного і творчого мислення, а спільна робота учасників навчальної групи над вирішенням проблеми у спілкуванні спонукає їх до взаєморозуміння та взаємоповаги.

Вивчення проблем формування критичного і творчого мислення при вивченні англійської мови у ВНЗ вимагає від викладача зацікавленості у впровадженні нових методів навчання, використання передового педагогічного досвіду зарубіжних колег, власного професійного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заболотська О. Формування та розвиток студента як індивідуальності / О. Заболотська // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 93–95
2. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун. – К.: Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
3. Халперн Д. Психологія критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Boyer E. L. High school: A report on secondary education in America / E. L. Boyer. – New York, 1983. – 193 p.
5. The Inventive Thinking Curriculum Project. An outreach program of the United States Patent and Trademark Office. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uspto.gov/web/offices/ac/ahpra/opa/projxl/invthink/invthink.htm>
6. Taylor M. L. Generation Next: Today's postmodern student-meeting, teaching and serving / M. L. Taylor. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.taylorprograms.org/>

УДК 811.111'25:37.02.

О. Р. СВІТЛИЧНА

НАВЧАННЯ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ У ФІНАНСОВО- БАНКІВСЬКІЙ ГАЛУЗІ

Обгрунтовано етапи навчання майбутніх перекладачів усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу. Представлено модель та систему вправ для навчання такого перекладу у фінансово-банківській сфері. Представлені результати емпіричних досліджень щодо визначення вагомих факторів, які впливають на якість виконання усного послідовного професійно орієнтованого перекладу.

Ключові слова: майбутній перекладач, методика навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу, модель навчання.

Е. Р. СВЕТЛИЧНАЯ

ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ДВОСТОРОННЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ В ФИНАНСОВО-БАНКОВСКОЙ СФЕРЕ

Обоснованы этапы обучения будущих переводчиков устному последовательному двустороннему профессионально ориентированному переводу. Представлены модель и система упражнений для обучения этого в финансово-банковской сфере. Представлены результаты эмпирических исследований

для определения весомых факторов, оказывающих влияние на качество выполнения устного последовательного профессионально ориентированного перевода.

Ключевые слова: будущий переводчик, методика обучения устному последовательному двустороннему профессионально ориентированному переводу, модель обучения.

O. R. SVITLYCHNA

METHODOLOGY OF DEVELOPING SKILLS IN TWO WAY CONSECUTIVE DISCOURSE INTERPRETING IN FINANCIAL AND BANKING SPHERE

The author substantiates succession of phases of teaching two way consecutive discourse interpretation and presents a battery of exercises for teaching students majoring in Translation to make two way consecutive translation in financial and banking sphere, as well as the model of the said teaching. A number of empirical studies are carried out to establish the relative weight of factors considered relevant to quality judgements both in consecutive interpreting and discourse interpreting.

Keywords: methodology of teaching two way consecutive discourse interpretation, students majoring in Translation, model of teaching.

За умо нинішньої глобалізації світу, зростання різнобічних зв'язків між державами і їх громадянами можна впевнено сказати, що професія перекладача стала однією з найбільш потрібних і поширених. Змінилося соціальне замовлення на цю професію, стали висуватися інші вимоги до підготовки фахівців у цій сфері, які зумовлені стрімкими змінами політичної, соціальної та економічної кон'юнктури та міжнародних відносин. Значно зросли вимоги до професійної компетенції перекладача, з'явилася необхідність у підготовці фахівців, які могли б як перекладачі впевнено конкурувати на європейському й міжнародному ринках праці.

У зв'язку з цим зросла роль національних і міжнародних професійних організацій перекладачів. Крім того, відповідно до міжнародних стандартів стосовно підготовки фахівців з усного перекладу, в галузі перекладацької діяльності визначені окремі напрямки професійної підготовки перекладачів.

Що стосується дослідження питання навчання усного професійно орієнтованого перекладу у нашій країні, то на цей час існує кілька досліджень, серед яких можна назвати праці Л. М. Черноватого, щодо принципів складання вправ для навчання галузевого перекладу, Г. Е. Мірама, щодо навчання різних видів усного перекладу, С. Є. Максимова, щодо навчання двостороннього послідовного перекладу, а також роботи з методики навчання усного перекладу Т. В. Ганічевої, А. С. Ольховської, В. В. Соколової, тощо. На жаль, Державний стандарт вищої професійної освіти України щодо підготовки дипломованого фахівця з перекладу не містить жодної докладної спеціалізації для перекладацьких професій, тим самим не враховуючи нові потреби суспільства. Таким чином, спостерігається вагомий розрив між соціальним замовленням і практикою підготовки перекладачів. Значною мірою цей розрив обумовлений нерозробленістю теорії і методики в цій галузі навчання перекладу.

Завдання нашого дослідження полягає у тому, щоб теоретично обґрунтувати, практично розробити та експериментально перевірити методику навчання студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) усного послідовного двостороннього перекладу (УПДП) у фінансово-банківській галузі.

Метою статті є обґрунтування етапів навчання УПДП у фінансово-банківській галузі і розробка відповідної моделі навчання.

У процесі розробки системи вправ для навчання професійно орієнтованого УПДП ми спиралися на загальну систему вправ, упорядковану Н. К. Склярєнко [1, с. 69–70], та нейрофізіологічну модель ретикулярної активуючої функції Ф. Массіміні і М. Карлі з урахуванням послідовності дій перекладача у фазі ухвалення перекладацького рішення у процесі перекладу [2, с. 206–208], що допомогло визначити послідовність вправ нашої системи для навчання УПДП у фінансово-банківській галузі.

Оскільки наша система вправ для навчання професійно орієнтованого УПДП призначена для навчання студентів магістратури, беремо до уваги той факт, що в них вже є перекладацькі знання, сформовані певні навички і уміння для виконання усного послідовного перекладу. Таким чином, нашим завданням є підвищення рівня автоматизму існуючих навичок і вдосконалення умінь УПДП. Стосовно знань у галузі банківської справи і фінансів, необхідних для виконання професійно орієнтованого УПДП беремо до уваги той факт, що базові знання в цій галузі були отримані студентами під час вивчення предметів «Основи економічної теорії», «Основи банківської справи», «Банківські і міжнародні розрахунки» «Основи маркетингу», а також під час занять з ділової англійської мови. Нашою метою щодо вивчення предмета спеціалізації є поглиблення і систематизація спеціальних знань студентів у цій галузі за допомогою підбору навчального матеріалу.

Процес навчання складається з двох етапів: доперекладацького та перекладацького, який відповідно розподіляється на два підетапи – оформлення та реалізації перекладу. Послідовність етапів навчання визначається порядком дій перекладача у фазі ухвалення перекладацького рішення: доперекладацький аналіз тексту – прийняття перекладацького рішення – реалізація перекладу.

До нашої системи вправ для навчання професійно орієнтованого УПДП входять три підсистеми вправ для:

- формування спеціальних та стратегічних навичок професійно орієнтованого УПДП;
 - формування навичок та розвитку умінь реалізації професійно орієнтованого УПДП;
 - удосконалення умінь реалізації професійно орієнтованого УПДП.
- Кожна підсистема вправ складається з двох груп вправ. Отже, система містить шість груп вправ для:

- формування спеціальних навичок професійно орієнтованого УПДП;
- формування стратегічних навичок професійно орієнтованого УПДП;
- формування навичок та розвитку спеціальних умінь професійно орієнтованого УПДП;
- формування навичок та розвитку умінь презентації тексту у процесі професійно орієнтованого УПДП;
- удосконалення умінь синхронізації перекладацьких дій у процесі професійно орієнтованого УПДП;
- удосконалення умінь професійно орієнтованого УПДП.

До складу першої групи вправ першої підсистеми входить чотири підгрупи вправ для: (1.1.1) формування навичок точної передачі прецизійної інформації; (1.1.2) формування навичок передавання змісту та формування понятійного апарату для професійно орієнтованого УПДП; (1.1.3) ознайомлення та формування навичок використання універсального перекладацького скоропису (УПС) для позначення ключової інформації і (1.1.4) формування навички переключення в межах відібраної семантичної системи.

До другої групи вправ входять вправи для формування навичок побудови тексту перекладу та аналітичні вправи для формування стратегічних навичок пошуку оптимального перекладацького рішення, призначені для засвоєння студентами перекладацьких стратегій та прийомів, характерних для дискурсу перекладацької спеціалізації.

Друга підсистема вправ для формування навичок та розвитку умінь професійно орієнтованого УПДП містить дві групи вправ для: (2.1) формування навичок та розвитку спеціальних умінь професійно орієнтованого УПДП, яка складається з вправ для збільшення місткості пам'яті у процесі професійно орієнтованого УПДП, формування навичок перекладу кліше, фразеологізмів, прислів'їв, приказок, «крилатих виразів», формування навичок та розвиток умінь перефразування, формування навичок та розвиток умінь УПС, формування умінь переключення з однієї мови на іншу, формування понятійних умінь, на формування навичок та розвиток умінь прогнозування, формування навичок та розвиток умінь трансформації та на розвиток умінь виділення ключової (опорної) інформації; (2.2) групу вправ для формування навичок та розвиток умінь презентації тексту у процесі професійно орієнтованого УПДП.

Третя підсистема вправ для удосконалення умінь професійно орієнтованого УПДП складається з двох груп вправ: (3.1) групи вправ для удосконалення умінь синхронізації

перекладацьких дій, куди входять вправи на швидкісне запам'ятовування та тривале збереження прецизійної інформації різних видів і вправи для удосконалення умінь актуального членування у процесі професійно орієнтованого УПДП; (3.2) групи вправ для удосконалення умінь реалізації у процесі професійно орієнтованого УПДП, яка включає вправи для удосконалення умінь багаторазового переключення та вправи на реалізацію професійно орієнтованого УПДП. Вправи групи (3.1) спрямовані на групову роботу студентів для удосконалення необхідного для кожного усного перекладача уміння працювати у команді та синхронізувати свої дії не тільки щодо кількості завдань, які одночасно виконуються у процесі перекладу, а й налаштовуватися на потреби свого партнера/ів з яким/и він разом працює. Вправи групи (3.2) призначені для удосконалення умінь реалізації професійно орієнтованого УПДП із застосуванням УПС, тлумаченням термінології і контролем темпу мовлення.

Передбачається, що виконання вправ у кожній підсистемі відбувається послідовно: від відпрацювання окремих елементів операцій та дій до виконання самої діяльності – професійно орієнтованого УПДП. При цьому кожна підсистема відрізняється від попередньої підсистеми рівнем, на якому виконуються вправи: у першій підсистемі вправи виконуються на рівні «слово–фраза–понадфразова єдність»; у другій підсистемі вправи виконуються на рівні «понадфразова єдність–міні текст–текст»; у третій підсистемі вправи виконуються на рівні «міні текст–текст».

Крім того, у системі вправ, яку ми пропонуємо, необхідно визначити типи та види вправ, які до неї входять. Слідом за Н. К. Скляренко вважаємо, що основними критеріями типології вправ є: наявність ігрового компонента, вмотивованість, ступінь комунікативності, спрямованість навчальної діяльності на прийом або подання інформації, ступінь керування, спосіб організації та необхідність забезпечення опорами [3, с. 10].

Щодо першого критерію, необхідно відзначити, що в запропонованій нами системі вправ ігровий компонент займає особливе місце, в групі вправ для формування навичок та розвитку умінь презентації тексту у процесі професійно орієнтованого УПДП студентам пропонується приймати участь в різних рольових іграх, ситуації яких максимально наближені до реальних ситуацій фахової діяльності перекладача (презентації, інтерв'ю, конференції, переговори тощо). Крім того, ігровий компонент присутній у вправах підетапу реалізації, де студенти виконують переклад-ланцюг та естафетний переклад, який сприяє удосконаленню умінь, необхідних для роботи перекладача в умовах багатомовної конференції.

За другим критерієм розподілу вправ усі вправи нашої системи є вмотивованими відповідно до загальнометодичного принципу комунікативності.

Щодо ступеня комунікативності, який є третім критерієм типології вправ, то, приймаючи до уваги особливості усного перекладу як діяльності, наша система вправ складається з некомунікативних (імітація, зіставлення, ехоповтор тощо), умовно-комунікативних (виконання вправ на різні види перекладу) та комунікативних вправ (рольові ігри).

Вправи за четвертим критерієм поділяються на рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні. Зазначимо, що до нашої системи вправ включено чотири типи. Рецептивні (знайдення «зайвого» терміна, пошук правильної дефініції до терміна) виконуються на першому доперекладацькому етапі. До рецептивно-репродуктивних вправ у нашій системі відносяться вправи на тренування різних видів пам'яті (мнемотехніка, безасоціативне та асоціативне запам'ятовування), ехоповтор, розшифрування абревіатур, переклад топонімів, синонімічний переклад, формування навичок та розвиток умінь УПС. Ці вправи виконуються на обох етапах навчання. Рецептивно-продуктивними вправами є вправи на прогнозування (закінчення речення або тексту) та поглиблення понятійних знань студентів (вправи на тлумачення запропонованих термінів тощо), які виконуються на підетапах технізації та реалізації. Продуктивні вправи нашої системи сприяють розвитку творчої діяльності студентів, невербальних та просодичних умінь, поглиблюють їхні знання предмету спеціалізації. Це вправи на виконання презентацій, інтерв'ю, докладів на конференціях тощо з подальшим перекладом. Крім того, до цього типу вправ відносяться вправи на прогнозування та розвиток перекладацької здогадки (продовжити запропонований уривок тексту). Продуктивні вправи виконуються на підетапах оформлення та реалізації.

Згідно із п'ятим критерієм щодо ступеня керування діями студентів необхідно відзначити, що ступінь керованості вправ нашої системи буде залежати від етапу. На доперекладацькому етапі дії студентів будуть повністю або частково керованими, на перекладацькому – частково або мінімально керованими.

Згідно з шостим критерієм ми застосовуємо у нашій системі вправ індивідуальні, парні та групові форми роботи і типи вправ.

Згідно із сьомим критерієм вправи нашої системи розділяються на вправи без опор, та із штучно створеними і природними опорами. При цьому виконання вправ з опорами в нашій системі вправ характерно для першої і другої підсистеми (для виконання вправ для перекладу з аркушу, зворотнього перекладу, аналітичних вправ на компресію і декомпресію тощо); у третій підсистемі використання опор зводиться до мінімуму – це можуть бути суб'єктивні опори, складені студентами у формі плану або нотаток за допомогою УПС.

Наведемо приклади вправ деяких груп та підгруп системи вправ для навчання професійно орієнтованого УПДП.

Приклади вправ першої підсистеми вправ для формування спеціальних та стратегічних навичок професійно орієнтованого УПДП.

Приклад 1. Вправа на формування навички буквено-цифрового кодування (переключення з буквеного на цифровий код без контексту).

Інструкція: Виконайте вправу на безасоціативне запам'ятовування низок чисел та слів. Повторюйте низки чисел і термінів у наданих паузах. Під час повторного прослуховування перекладіть з англійської українською, та з української англійською.

- перший транш позики МВФ, кредит у розмірі 8 млрд. доларів США, рівень інфляції виріс на 3%;
- \$4mln credit, debt servicing costs rose 7%, a 10% stake in;
- роботу втратили 250 000 осіб, інвестиції у високотехнологічне обладнання збільшилися на 25%, довгостроковий кредит на 3 роки;
- \$83 000 in cash, GDP rose by 4%, GNP declined 5%;
- приплив капіталу у першому кварталі 2012 р., відрахування до резервів зросли у 2,5 разу, зовнішній борг 300 млрд. доларів.

Приклад 2. Вправа на формування понятійного апарату, тренування уваги, аудитивних навичок та аналітичних здібностей перекладача для виконання усного професійно орієнтованого УПДП.

Інструкція: Прослухайте групи термінів, у кожній з них є тематично зайвий термін. Визначте його та вимовте вголос під час паузи.

Investor, International Investment Funds Association, Social Investment Organization, capital-productive investment, *purchasing power parity*, negative investment, consumer capital investment, human investment.

Heavy sell-off in the currencies, non-performing loan, economic downturn, ruble depreciation, a restricted dividend, bailout, recovery of the economy, asset deterioration, to make an acquisition, toxic assets, stagflation, recession, subprime assets;

Accrued expenses to be paid, allocations to reserves, capital inflow, capital investment, crediting on account, charging.

Приклад 3. Вправа на ознайомлення та засвоєння символів УПС для позначення ключової інформації.

Інструкція: Розшифруйте наступні символи УПС. Запишіть терміни українською мовою.

- 1) Вал, 2) ≈с, 3) A², 3) 3², 4) ђ, 5) T↓, 6)∞, 7)aq, 8) sec, 9) sub borr, 10) sub mort ↓.

Приклад 4. Вправа на формування навичок порівняльного аналізу прийомів та стратегій для виконання професійно орієнтованого УПДП.

Інструкція: Порівняйте надані у колонках варіанти оригіналу та перекладу речень. Визначте перекладацькі трансформації та прийоми, які були застосовані.

<p>1. <i>When Bryan Sanderson was appointed, it was said that he was not as impressive a chairman as could have been found.</i></p> <p>2. <i>In February, you said that you would take a \$737m write-down on your investment in Sovereign Bancorp, the troubled US savings and loan institution, in which you have a minority stake and an option to increase your shareholding.</i></p>	<p>1. При призначенні Брайана Сандерсона на пост голови була висловлена думка, що можна було знайти більш підходящу кандидатуру.</p> <p>2. У лютому Ви сказали, що Вашому банку прийдеться частково списати з рахунку 737 млн. доларів інвестицій, вкладених в Sovereign Bancorp, американську депозитно-кредитну установу, яка переживає не кращі часи. Ваш банк володіє меншою часткою і має право на додаткову квоту, що дає можливість збільшити Вашу частку володіння акціями.</p>
---	---

Приклади вправ другої підсистеми вправ для формування навичок та розвитку умінь реалізації професійно орієнтованого УПДП.

Приклад 5. Вправа на розвиток умінь прогнозування.

Інструкція: Прослухайте і завершіть висловлювання, пропонуючи максимальну кількість варіантів. Запишіть їх на електронний носій й перекладіть послідовно у двосторонньому режимі.

Індивідуальні вклади – це одне з джерел...

The most appealing sectors for investment in Ukraine are...

Приклад 6. Вправа на розвиток умінь презентації тексту перекладу. Інструкція:

Підготуйте презентацію за однією з запропонованих тем: «Investment climate of Ukraine», «Найбільші країни-інвестори», «How To Invest Successfully in Uncertain Times», «Проблеми залучення інвестицій у країну», «Роль іноземних інвестицій в економіці України», «Investing in Gold». Під час презентації усі студенти, крім промовця, по черзі виконують роль перекладача. Наприкінці презентації усі присутні задають питання промовцю, а студент, який виконує роль перекладача, перекладає запитання й відповіді послідовно у двосторонньому режимі. Після закінчення перекладу всі студенти дають оцінку презентаційним якимось промовця та оцінюють перекладачів за критеріями: точності, швидкості, зрозумілості та вміння ефективно презентувати текст перекладу.

Приклади вправ третьої підсистеми вправ для удосконалення умінь реалізації професійно орієнтованого УПДП.

Приклад 7. Вправа на розвиток та удосконалення умінь багаторазового переключення з однієї мови на іншу та вміння працювати у групах.

Інструкція: Виконайте переклад діалогу у режимі «ехопереклад», працюючи в парах. У процесі «ехоперекладу» перший студент прослуховує фразу і перекладає її українською або англійською мовами, залежно від того, якою мовою вона прозвучала. Відповідно другий студент, спираючись на переклад свого товариша і користуючись тим, що він запам'ятав з тексту перекладу, відразу перекладає фразу вихідною мовою.

Приклад 8. Вправа «Снігова куля» на розширення обсягу оперативної пам'яті.

Інструкція: Виконайте переклад тексту у режимі «снігова куля». У процесі перекладу студенти слухають текст і перекладають речення послідовно, щораз повторюючи спочатку переклад попередніх речень, а потім додаючи переклад тільки що прослуханого речення так, щоб наприкінці вправи вийшов зв'язний текст.

Модель навчання професійно орієнтованого УПДП спирається на загальнодидактичні та методичні принципи, які при навчанні цього перекладу реалізуються з урахуванням його специфіки. У представленій моделі, яка включає два модуля, на навчальний матеріал одного змістового модуля виділяється 1 кредит (36 годин аудиторної роботи, 8 годин індивідуальної роботи під керівництвом викладача, 36 годин самостійної роботи). Усього модель навчання складається з 162 годин, з яких 72 години – практичні заняття, 74 години – самостійна робота студентів, 16 годин – індивідуальна робота студентів під керівництвом викладача, що сукупно дорівнює 2 кредитам. Індивідуальна робота студентів у кожному модулі передбачає їх самостійну роботу з додатковими завданнями в межах кожної підсистеми вправ з

використанням мультимедійного обладнання та врахуванням їхніх індивідуальних особливостей, здібностей і потреб.

Обидва модулі моделі навчання професійно орієнтованого УПДП мають тематично-циклічний характер і побудовані за однаковою схемою. Розподіл часу на самостійну роботу виконується за такою ж схемою.

Перспективними напрямками нашого дослідження вважаємо перевірку ефективності розробленої системи вправ та створення на її основі комплексу вправ для навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. / О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк і ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
2. Робинсон Д. Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода; / Д. Робинсон; пер. с англ. – М.: Кудиц - Образ, 2005. – 304 с.
3. Складенко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Складенко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: зб. наук. праць. – К.: КДППМ, 1992. – С. 9–14.

УДК 378:811.111-26

Ю. П. ГУДИМА

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Розглянуто провідні зарубіжні дослідження навчально-стратегічної компетентності. Проаналізовано сучасний стан її формування загалом та в діалогічному мовленні майбутніх учителів англійської мови зокрема. Сформульовано й описано поняття і структуру навчально-стратегічної компетентності. Визначено компоненти комунікативної здатності до вживання іноземної мови та її складові: оцінювання, планування і виконання діяльності.

Ключові слова: навчально-стратегічна компетентність, діалогічне мовлення, комунікативна здатність, майбутні вчителі англійської мови, компоненти навчально-стратегічної компетентності.

Ю. П. ГУДИМА

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ В БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА УЧЕБНО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Рассмотрены ведущие зарубежные исследования учебно-стратегической компетентности. Проанализировано современное состояние её формирования в целом и в диалогической речи будущих учителей английского языка в частности. Сформулированы и описаны понятие и структура учебно-стратегической компетентности. Выделены компоненты коммуникативной способности к употреблению иностранного языка и её составляющие: оценивание, планирование и исполнение деятельности.

Ключевые слова: учебно-стратегическая компетентность, диалогическая речь, коммуникативная способность, будущие учителя английского языка, компоненты учебно-стратегической компетентности.

CONTEMPORARY STATE OF TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINEES STRATEGIC COMPETENCE IN THE INTERACTION

In the article the international studies of strategic competence are considered. It deals with the analysis of state of the formation of strategic competence in general and the English interaction in particular. The concept of strategic competence, its notion and structure are described. The author identifies the components of communicative language ability in communicative language use and defines the components of communicative ability: assessment, planning, execution.

Keywords: *strategic competence, interaction, communicative ability, the English language teacher trainees.*

Однією із цілей навчання, вважає А. Л. Венден, є оволодіння студентами різного типу стратегій, за допомогою яких майбутні вчителі не лише здатні ефективніше опановувати іноземну мову (ІМ) та вільніше спілкуватись нею, а й самостійно керувати навчальною діяльністю [20, с. 8-10]. Науковець стверджує: якщо студентам надавати вже готові відповіді до завдання, над яким вони працюють, то проблема миттєво буде вирішена; проте якщо їх навчити стратегіям, за допомогою яких майбутні фахівці самостійно зможуть знайти правильні відповіді, то згодом вони будуть здатні керувати власним процесом навчання.

Деякі науковці (Р. Оксфорд, В. Кук, Д. Ларсен-Фрімен) переконані, що навчальні стратегії є доступними та засвоюваними, тобто придатні до вивчення. Крім цього, користувачі ІМ лише отримують від них користь, адже за допомогою стратегій студенти досягнуть кращих результатів [11; 16].

Нині термін «стратегія» використовуються у виразах «стратегія викладання» та «стратегії навчання». Питання формування навчально-стратегічної компетентності (НСТК) в іншомовному говорінні у мовному вищому навчальному закладі (ВНЗ) залишається ще недостатньо вивченим.

Метою статті є опис процесу дослідження провідними зарубіжними науковцями проблеми формування НСТК в діалогічному мовленні (ДМ) майбутніх учителів англійської мови.

З урахуванням поставленої мети нам необхідно вирішити такі завдання:

- сформулювати поняття НСТК;
- охарактеризувати явище та структуру НСТК;
- проаналізувати й описати праці зарубіжних науковців, які вивчали проблему формування НСТК.

Загалом словники дають визначення стратегії як сукупності вчинків та дій, що поєднуються для здобуття перемоги [9], або як мистецтво планування та координування заради досягнення мети [14]. Щодо освіти Р. Лежендр вважав, що стратегія навчання є системою операцій та педагогічних джерел, спланованих суб'єктом з метою найбільшого сприяння, досягнення цілей у педагогічній ситуації [8].

Погоджуємось із науковцями, які, досліджуючи це питання, визначають стратегії як наявність поведінки, техніки, планів, свідомих розумових операцій, неусвідомлюваності чи потенційної свідомості, когнітивної чи функціональної кваліфікації, техніки вирішення проблем, яку зберігає індивід, що навчається.

Дж. Тардіф наголошує на факті, що стратегія – щось навмисно створене задля ефективного досягнення мети; вона також містить щось множинне, тобто систему певних операцій [19].

Загалом термін «стратегії навчання» використовують для позначення системи дій та операцій опанування користувача ІМ для набування, залучення та використання відповідної виучуваної ІМ. Інакше кажучи, як зазначає П. Сір, навчання ІМ може розглядатись, як усі інші процеси опрацювання мовного матеріалу й відповідних даних: індивід вибирає та отримує частину нової інформації, яка йому представлена, потім він приймає та накопичує цю інформацію у своїй пам'яті, зрештою він її викликає, щоб знову використати [7, с. 67].

Стратегія навчання може проявлятися через прості техніки або стати навичкою, якщо її використання декілька разів виявилась ефективною. Крім цього, НСтК розглядається як сукупність певних характеристик або вчинків, які можуть бути свідомими, несвідомими чи потенційно свідомими та розглядатись як безпосередні, а також належати до мисленневих процесів, які можуть бути контрольовані за допомогою рефлексії (самоаналізу). Нарешті використання стратегій, які сприяють процесу навчання, може варіюватися у кількості і частотності їх використання залежно від індивіда [7, с. 69].

Отже, надалі розглядатимемо НСтК у процесі оволодіння майбутніми вчителями ДМ, оскільки вважаємо, що саме при спілкуванні найчастіше використовують у поєднанні навчальні та комунікативні стратегії.

До найважливіших умов, які становлять основу мовленнєвої компетентності студента, належить його здатність адекватно сприймати ДМ на слух, вести діалог згідно з дотриманням вимог англійським мовленнєвим етикетом (у дружньому колі, в розмові з однолітками, зі старшими чи з молодшими за віком, у контактному або дистантному спілкуванні). Тому вдосконалення і розвиток умінь ДМ студентів посідає чи не найважливіше місце при вивченні ІМ.

Дж. О'Меллі і А. Шамо вважають, що до іншомовної комунікативної компетентності мають увійти стратегії навчання разом з граматичною, соціолінгвістичною і дискурсивною складовими [15, с. 557-584].

Г. Стерн зауважив, що методика викладання ІМ у 1950–1970 рр. зазнала значого впливу з боку психології біхевіоризму, яка, за його словами, «інфантилізує» студента. Цей вплив змінився на вплив з боку гуманістичної психології, що завищує роль студента в класі та відзначає важливість афективних параметрів, але не враховує свідомі і когнітивні параметри у навчанні будь-чого. Загалом гуманістична психологія занадто нагощує на несвідомих процесах, на які викладач ніяк не впливає, так само як і власне студент [18, с. 402–416].

Розробкою проблеми формування стратегічної компетентності (СтК) займалися багато зарубіжних науковців: Л. Дюкет [10], М. Кенел та М. Свейн [6], Е. Шамо [15], Л. Бахман [2] та ін. Розглянемо наукові погляди на формування СтК вказаних дослідників.

М. Кенел, М. Свейн та Л. Дюкет вважають СтК невід'ємним компонентом комунікативної компетентності, не розділяючи їх на окремі складові [6, с. 1–47]. Науковці звужують СтК до процесу непомилкових структур (завдань), за допомогою яких можна імпровізувати та компенсувати брак мовних і мовленневих засобів у процесі спілкування, у разі «комунікативного збою» (breakdowns in communication), який відноситься до образу процесуалізованої винахідливості, обмежуючи його операції до компенсації та імпровізації.

Ми вважаємо, що функція СтК, яку виділили М. Кенел та М. Свейн, є влучною, проте потребує детального опису психологічних механізмів, згідно з якими СтК функціонує у процесі спілкування. Такий опис представлено в роботі Л. Бахмана [3].

Оскільки представники моделі СтК застосовували комунікативні стратегії без урахування інших компонентів (постановки цілей, оцінки і планування), вважаємо модель недосконалою і такою, що вимагає доопрацювання.

Слідом за Л. Дюкетом [10] розглянемо поняття СтК, в якому науковець пропонує власну інтерпретацію концептів комунікативної компетентності, поділяючи її на п'ять мікрокомпонентів, припускаючи, що немає жодної точної її моделі. Першим мікрокомпонентом, на думку вченого, є лінгвістична компетентність, що описується як здатність інтерпретувати та використовувати мовні коди (фонетичні, фонологічні, морфологічні, синтаксичні та семантичні). Другий мікрокомпонент – це соціолінгвістична компетентність із здатністю інтерпретувати та використовувати мовні правила у різних комунікативних ситуаціях. Він також включає правила зв'язаності (реалізуються граматикою) та послідовності (реалізуються функціями комунікації). Третій мікрокомпонент – це соціокультурна компетентність, що описується як загальні знання історії культури певної мови та соціальна проблематика. Наступним є референціальна компетентність – базові знання феномена, до яких відноситься розуміння мови, взаємовідношення між ними й особистий досвід користувача мови. Л. Дюкет визначає СтК як здатність використання комунікативної компетентності для підтримання комунікації та зберігання діалогу між співрозмовниками, а також перебігу розмови згідно з намірами мовця [10, с. 86–90].

Л. Бахман описує мовну комунікативну здатність (communicative language ability) як складову знань чи компетентності та здатність до виконання чи запровадження цієї компетентності у відповідне контекстуалізоване комунікативне мовне вживання (communicative language use), що складається із трьох компонентів: мовної компетентності, СтК та психологічних механізмів [2, с. 84–107].

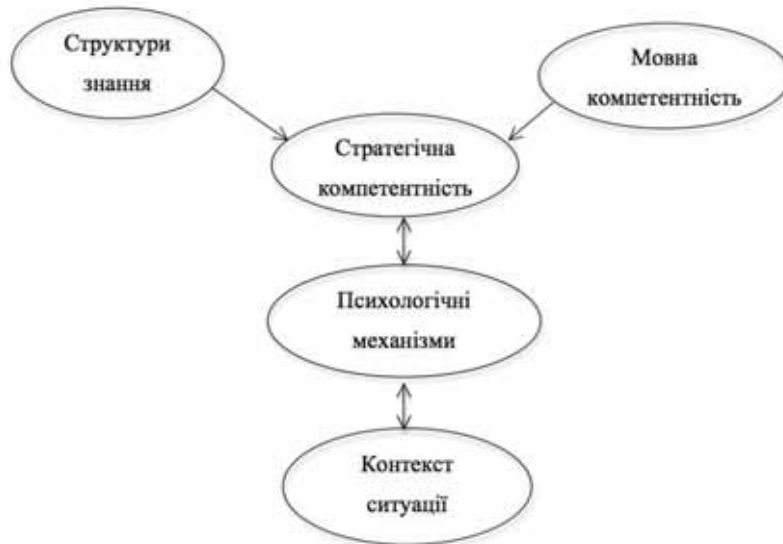


Рис. 1. Компоненти комунікативної мовної здатності у комунікативному вживанні мови (за [2]).

Розроблена Л. Бахманом модель СтК торкається психолінгвістичної та нейролінгвістичної галузі. Науковець схиляється до думки, що СтК є провідним компонентом в усій комунікації (is central to all communication). Вона здобуває інструментальну роль (orchestrating role) виконуючи також і опосередковану роль між смисловими намірами (meaning intentions) (повідомлення, яке буде передане) та основними компетентностями (underlying competences), фонові знання та контекст ситуації (context of situation) [2, с. 109].

Мовна компетентність відноситься до знань користувача мови про світ та особливості ситуації, в яких використання мови займає певне місце та визначається як складова трьох компонентів: оцінювання, планування та виконання.

Науковець описує компонент оцінювання як такий, що стосується релевантної інформації у досягненні комунікативної мети у цьому контексті, визначаючи, що мовні компетентності придатні для використання в досягненні цієї мети, подальше оцінення орієнтовано на перевірку досягнутої мети [2, с. 100–101].

Компонент планування, згідно з думкою Л. Бахмана, отримує відповідні елементи мовної компетентності і розробляє план, реалізація якого полягає у досягненні комунікативної мети [2, с. 101].

Виконання є компонентом, що спирається на відповідні психофізіологічні механізми для реалізації комунікативної мети і контексту [2, с. 103].

Останній компонент мовної комунікативної здатності – це психофізіологічні механізми, які включають слухові/візуальні канали та рецептивний/продуктивний метод (спосіб) і використовуються у мовному вживанні. Л. Бахман зводить психофізіологічні механізми до слухових/візуальних каналів, що суперечать першому компоненту – оцінюванню [2, с. 107].

Л. Бахман та А. Палмер описують СтК як сукупність метакогнітивних стратегій, яка є комбінацією знання ІМ та метакогнітивних стратегій, що дають можливість користувачам ІМ створювати або ж інтерпретувати дискурс. Науковці представляють СтК у вигляді сукупності метакогнітивних компонентів або стратегій, які можна розглядати як вищу послідовність процесів, що забезпечують когнітивні функції управління у використанні мови, а також в інших пізнавальних діяльностях. Використання ІМ включає в себе актуальні знання мови користувача й афективні схеми. Інтеграція всіх цих компонентів дозволяє не лише використовувати мову, а й інтерпретувати дискурс відповідної комунікативної ситуації [5, с. 70].

Дослідники визначили три основні галузі, в яких діють метакогнітивні стратегії: установка цілі (goal-setting), оцінювання (assessment) та планування (planning). Науковці представляють ці здібності як метакогнітивні вміння, пізнавальними за своєю природою функціонування, що включають «мету», яка може бути самообізнаністю та входить у їхнє функціонування [5, с. 76].

Використання метакогнітивних стратегій в іншомовному ДМ, яке зображене на рис. 2 (за Л. Бахманом та А. Палмером), ще раз підкреслюють головну роль афективних стратегій, які використані П. Скехеном у його когнітивному підході до вивчення ІМ [5, с. 78–82]. Намагаючись уніфікувати питання про вивчення другої ІМ із когнітивною перспективою, П. Скехем розглядає афективні фактори окремою галуззю науки. Отже, представлені метакогнітивні стратегії СтК вважаємо рекурсивними, адже вони можуть застосовуватись з різною послідовністю.

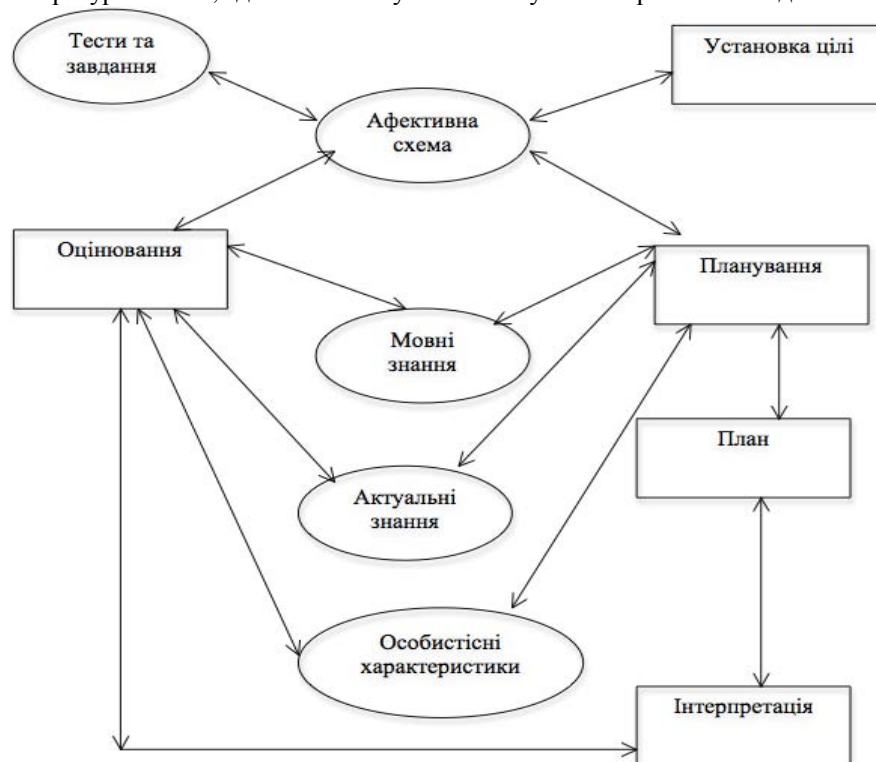


Рис. 2. Метакогнітивні стратегії у використанні мови та виконання мовного тесту (за [5]).

Згідно з формулюванням Л. Бахмана та А. Палмера, постановка цілі дозволяє користувачу мови відібрати та встановити одне чи більше завдань, які студент намагатиметься завершити або взагалі не братися за них. Установки цілей включають ідентифікування (мови у завданнях), відбір (завдань), вирішення (чи закінчувати завдання) [5, с. 71].

Компонент оцінювання у СтК за Л. Бахманом визначає із чим студент повинен працювати і наскільки добре він це зробив, що дає можливість визначити, якими актуальними знаннями (topical knowledge) володіє індивід, а також знання ІМ.

В оцінюванні береться до уваги й афективна реакція індивіда на застосування оцінювання.

Компонент оцінювання надає можливість користувачу ІМ:

- ідентифікувати інформацію, включаючи мовне розмаїття чи діалект, щоб зрозуміти специфічну мету спілкування у певному контексті;
- визначити, які мовні компетентності використовуються студентами під час спілкування;
- встановити здібності та знання, якими володіє співрозмовник;
- слідуючи комунікативним спробам, оцінити ступінь досягнутої комунікативної мети [4, с. 5].

Л. Бахман визначає три напрями компонента оцінювання. Перший з них відноситься до оцінювання характеристик мовного використання (language use) аби встановити: 1) бажаність і здійсненість успішного завершення завдання; 2) елементи актуальних/тимчасових (topical knowledge) та мовних знань.

Наступний компонент – оцінювання особистих актуальних і мовних знань користувача мови розглядається як афективна схема індивіда (чи він зможе впоратись із вимогами, поставленими до завдань) [4, с. 12].

Останній напрям відноситься до оцінювання правильності відповіді та її співвідношення з еталоном (ключем). Оцінювання відповіді індивіда відбувається згідно із встановленими критеріями (граматична правильність, повнота, цілеспрямованість та інформативність висловлювання, його соціолінгвістична відповідність). Цей аспект оцінювання дає змогу індивіду проаналізувати можливі причини проблеми, які можуть призвести до зміни комунікативної цілі, плану для здійснення тієї мети. За допомогою афективної схеми визначають причини помилки (недостані зусилля, важкість завдань чи різні інтерференції) [4, с. 14–16].

Згідно із твердженнями Л. Бахмана та А. Палмера компонент планування включає використання мовних, актуальних (topical) знань та афективних схем, щоб завершити завдання успішно [5, с. 101]. Планування включає такі аспекти:

- виправлення певних пунктів із лінгвістичних та актуальних знань, які будуть використані у плануванні;
- формулювання одного, двох планів для відповідного завдання;
- відбір одного плану для реалізації мовленнєвих дій [5, с. 71–73].

Слідом за Л. Бахманом розглядаємо компонент виконання, який описується як певний психофізіологічний механізм для здійснення планування у відповідній модальності та засобів до комунікативної цілі та контексту [3, с. 103]. Вчений визначає три компоненти мовної здатності: мовна компетентність, знання ІМ та СтК.

Згідно з міркуваннями науковця, поняття комунікативної компетентності чи комунікативної здатності, впродовж років розвивалися у чотирьох напрямках, враховуючи:

- формулювання ширшого ряду компонентів;
- визначення, що ці компоненти не відособлені, а навпаки, взаємодіють;
- встановлення, які компоненти компетентності взаємодіють з іншими когнітивними здатностями і процесами;
- визначення, що мовні здібності включають здатність взаємодіяти із змістом [2, с. 34–56].

Проаналізувавши зазначені вище праці науковців та запропоновані останніми визначення, ми дійшли висновку, що моделі Л. Бахмана та А. Палмера і М. Свейна різні. Так, до моделі Л. Бахмана та А. Палмера внесені певні зміни:

- введено складний комплекс компетентностей;
- здійснено рух текстуальних компетентностей;
- подано складніший опис прагматичних знань;
- надано більшого значення важливості формуванню СтК.

Як бачимо, зарубіжні вчені не виокремлюють СтК та навчальну компетентність, тобто не об'єднують ці дві компетентності в НСтК. Вони розглядають формування СтК лише в рамках загальної АМ (general English). Так, дослідження Л. Бахмана та А. Палмера базувалось на формуванні СтК під час тестування. Доводиться констатувати, що формування СтК у студентів-філологів (студентів мовних ВНЗ) залишається поза увагою науковців. Крім того, не треба забувати, що НСтК включає не лише лінгвістичні компетентності, а й паралінгвістичні.

Д. Макнейл вважає, що жести спряють процесу мислення та відображають психічні образи у внутрішньому мовленні (mental lexicon) [13, с. 403]. Д. Маккаферті висвітлює тісний зв'язок між когнітивними й афективними значеннями та тим, що стратегічні зусилля мовного користувача проявлені у реальному спілкуванні [12, с. 73–96].

Ми можемо стверджувати, що комунікативні стратегії є лінгвістичними та паралінгвістичними. Виокремивши дві головні теорії: гіпотезу лексичного виправлення (відновлення) (the lexical retrieval hypothesis), гіпотезу інформаційного викладу (the information packaging hypothesis). М. Алібалі, С. Кіта та А. Йонг вважають, що жести мають велике значення для концептуального оформлення інформації, перш ніж вона буде закодована в мовну форму мови; функціонування жестів/жестикікування відбувається на рівні продукування мови, яке допомагає мовцю знайти влучні слова; жести пов'язані із концептуальним планування повідомлення, допомагаючи мовцю оформити інформацію у вербалізовані одиниці [1, с. 594].

Таким чином, у результаті аналітичного огляду зарубіжних наукових джерел ми дійшли висновку, що у вчених нема єдиного погляду на формування НСтК. Спираючись на різні трактування НСтК, нами сформульовано власне поняття та охарактеризовано явище НСтК, описано класифікацію стратегій та їх природу.

Перспективою свого подальшого дослідження вбачаємо у розробці теоретичних основ формування у майбутніх учителів НСтК у навчанні англомовного ДМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alibali M. W. Gesture and the process of speech production: We think therefore we gesture / Alibali M. W., Kita S., Young A. // *Language and Cognitive Processes*. – 2000. – № 15. – P. 593–612.
2. Bachman L. Constructing measures and measuring constructs / L. Bachman, B. Harley, J. Cummins and others // *The development of second language proficiency*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – P. 84–107.
3. Bachman L. *Fundamental considerations in language testing* / Lyle F. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.
4. Bachman L. *Language testing – SLA research* / L. Bachman, A. Cohen // *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 202 p.
5. Bachman L. *Language testing in practice* / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 377 p.
6. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – № 1. – P. 1–47.
7. Cyr P. *Les stratégies d'apprentissage* / Paul Cyr. P.: CLE International, 1998. – 181 p.
8. *Dictionnaire actuel de l'éducation* / R. Legendre. – Montréal/P.: Guérin/Eska, 1993. – 1044 p.
9. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / Le Petit Robert* / P. Rober. – P.: Société du Nouveau Littre, 1989. – 1952 p.
10. Duquette L. La créativité dans les pratiques communicatives / L. Duquette // *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*. – Bruxelles: Boec, 1988. – P. 86–90.
11. Larsen-Freeman D. Second language acquisition research: staking out the territory / Larsen-Freeman D. *TESOL Quarterly*, 1991. – № 25/2. – P. 315-350 Cook V. *Second language learning and language teaching* / Cook V. – L.: Edward Arnold, 2001. – 262 p.
12. McCafferty S. Nonverbal Expressions and L2 Private Speech / S. McCafferty // *Applied Linguistics*. – 1998. – № 19. – P. 73–96.
13. McNeill D. *Hand and Mind* / D. McNeill. – Chicago: Chicago University Press, 1992. – 423 p.
14. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française* / M.-É. De Viller. – Québec: Éditions Québec / Amérique, 1992. – 1568 p.
15. O'Malley J. M. Learning strategy applications with students of English as a foreign language / J. M. O'Malley, A. U. Chamot // *TESOL Quarterly*, 1985. – P. 557–584.
16. Oxford R. L. *Language Learning Strategies: what every teacher should know* / Oxford R. L. – Boston: Heinle&Heinle, 1990. – 341 p.
17. Skehan P. *A Cognitive Approach to Language Learning* / P. Skehan. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 324 p.
18. Stern H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* / H. H. Stern. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 582 p.
19. Tardif J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive* / J. Tardif. – Montréal: Éditions Logiques, 1992. – 474 p.
20. Wenden A. L. *Learner strategies in language learning* / Wenden A. L., Rubin J. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 181 p.

В. Г. ТЕРЕЩУК

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ
АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

Описано методичний експеримент, в ході якого за допомогою статистичного критерію Стьюдента (t) перевірено гіпотезу про незначну відмінність між рівнями сформованості англomовної лексичної компетенції у студентів експериментальної та контрольної груп. Проаналізовано результати експериментального навчання та підтверджено, що розроблена методика формування англomовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища є ефективною.

Ключові слова: англomовна лексична компетенція, віртуальне навчальне середовище, методичний експеримент, майбутній фахівець безпеки життєдіяльності.

В. Г. ТЕРЕЩУК

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Описан методический эксперимент, в процессе которого с помощью статистического критерия Стьюдента (t) проверена гипотеза о том, что разница между уровнями сформированности англоязычной лексической компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп незначительная. Проанализированы результаты экспериментального обучения и подтверждено, что разработанная методика формирования англоязычной лексической компетенции будущих специалистов по безопасности жизнедеятельности в условиях виртуальной обучающей среды является эффективной.

Ключевые слова: англоязычная лексическая компетенция, виртуальная обучающая среда, методический эксперимент, будущий специалист по безопасности жизнедеятельности.

V. H. TERESHCHUK

**EXPERIMENTAL VERIFICATION OF METHODOLOGY OF TEACHING
ENGLISH VOCABULARY TO STUDENTS SPECIALIZING IN VITAL ACTIVITY
SAFETY**

In the article the methodological experiment has been described. With the help of statistic Student criteria (t) the hypothesis concerning the insignificant difference between the level of English lexical competence of students in control and experimental groups has been tested. The results of the experimental teaching have been analyzed and it has been proved that the created methodology of teaching English vocabulary to students specializing in vital activity safety in virtual learning environment is effective.

Keywords: English lexical competence, virtual learning environment, methodological experiment, future specialist in safety of vital activity.

Спрямування освітньої програми на задоволення світових вимог ринку праці та переорієнтацію навчальної діяльності студентів з пасивно-пізнавальної у професійно-практичну суттєво актуалізує потребу у формуванні англomовної лексичної компетенції, адже знання англomовної лексики та здатність її використання слугують пропуском до розуміння змістової інформації усних і письмових текстів та актуалізації майбутніми фахівцями вилученої інформації у власному мовленні.

Зростаючі вимоги до рівня сформованості англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, з одного боку, та відсутність належного дидактико-методичного супроводу, здатного підвищити у студентів наявний рівень володіння англомовною лексикою, з іншого, посилює потребу в створенні віртуального навчального середовища (ВНС), імерсивна властивість якого забезпечує інтенсифікацію навчального процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Про посилену увагу сучасних теоретиків і практиків вищої освіти до ВНС свідчить значна наукова література (О. О. Андрєєв, М. І. Вайндорф-Сисоєва, О. В. Горбачов, В. М. Кухаренко, Е. І. Сарафанюк, П. С. Царевський, С. Aldrich, S. Coquillart, A. Craig, D. Crookall, P. Dillenbourg, D. Hansen, J. Kim, W. Sherman). Роль ВНС в оволодінні іноземною мовою досліджували Л. І. Бронзова, Л. П. Вареніна, Р. С. Гуревич, М. М. Євстігнєєв, О. А. Обдалова, П. В. Сисоєв, О. В. Шестопал, L. Aniola-Jedrzejek, D. Boehm, P. Ferris, H. Godar, A. Irala, R. Marriott та ін.

Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених вказаній проблемі, траєкторія формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС не була розроблена. Тож створена нами методика формування англомовної лексичної компетенції згаданих фахівців в умовах ВНС дозволяє заповнити існуючу прогалину.

Метою статті є опис експериментальної перевірки авторської методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС.

Під час організації експерименту нами було перевірено гіпотезу, що ефективне формування англомовної лексичної компетенції в умовах ВНС є можливим у разі застосування методики формування цієї компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС, яка ґрунтується на системі вправ, спрямованих на досягнення високого рівня імерсивності ВНС та активізацію провідних психічних процесів студентів, поетапність оволодіння англомовною лексикою з урахуванням комплексу адекватних науково-педагогічних підходів, принципів і методів навчання.

У нашому дослідженні визначені вимоги до системи вправ зумовлені передусім закономірностями оволодіння англомовною лексикою, цільовою аудиторією та особливостями функціонування ВНС, в умовах якого формується англомовна лексична компетенція.

По-перше, вправи повинні бути спрямовані на оволодіння студентами правилами сполучуваності англомовних слів між собою. У зв'язку з цим англомовна лексика у вправах має бути представлена у складі різноманітних контекстів, що дасть змогу студентові не лише засвоїти широту сполучуваності англомовного слова, а й простежити тісні синтагматичні зв'язки між конкретними словами, виявити, які слова поєднуються між собою у визначених професійно-орієнтованих фахових текстах і комунікативних ситуаціях.

По-друге, вивчення англомовної лексики майбутніми фахівцями безпеки життєдіяльності орієнтоване на їхню професійну діяльність, отже, система вправ повинна забезпечувати перенесення предметних знань у ситуації іншомовної професійної взаємодії з використанням фахової лексики, а також відтворювати проблемні та конфліктні ситуації, що вимагають самостійного критичного мислення та аналізу, прийняття рішень з боку студента.

По-третє, створення та підтримка функціонування віртуального навчального середовища передбачає не лише вирішення навчальних завдань різного рівня проблемності, а передусім «особистісне привласнення» студентом тієї чи іншої представлені проблеми. Таким чином, вправи повинні спонукати суб'єктів навчання до саморефлексії та використання професійно-особистісного досвіду, що активізує їх власну позицію та зумовить актуалізацію засвоєної майбутніми фахівцями англомовної лексики у мовленнєвій діяльності.

По-четверте, з метою реалізації інтегрованого підходу англомовні слова у системі вправ мають взаємопов'язано відпрацьовуватися в усіх видах мовленнєвої діяльності. Так, система вправ для навчання лексики повинна включати спеціальні аудіовправи, виконання яких спрямоване на виокремлення студентами англомовних слів із звукового мовленнєвого потоку та співвіднесення цих слів з їхнім контекстним значенням. При цьому аудіовправи необхідно проводити на рівні мікроаудіотекстів (мікродіалогів і мікромонологів) та орієнтувати слухачів здебільшого не на деталізоване, а глобальне розуміння змісту.

Доцільність використання мікроаудіотекстів, не для прикладу окремих речень, зумовлена впливом контексту на розуміння незнайомої англомовної лексики, що проявляється через:

– синтаксичну зумовленість контексту, яка визначає наявність певних зв'язків між мовними одиницями;

- семантичну зумовленість контексту як смислового цілого, що визначає характер і сполучуваність мовного матеріалу;
- логічну зумовленість контексту, яка визначає певну послідовність думки;
- наочність контексту, що виявляється у властивості викликати у свідомості студента наочні уявлення, які відображають зміст почутого [3, с. 119].

На основі аналізу методик діагностики, розроблених Ю. К. Бабанським, В. П. Беспальком, П. Б. Гурвічем, В. В. Краєвським, І. Ф. Харламовим, Е. А. Штульманом й іншими науковцями, було визначено тип експерименту і його характер – природний, вертикальний, кореляційний [2, с. 43].

Методичний експеримент проводився у три етапи – констатувальний, формувальний і контрольний – серед студентів I курсу денної форми навчання зі спеціальності «Пожежна безпека» Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Всі етапи експерименту тривали впродовж двох навчальних семестрів у процесі вивчення студентами навчальної дисципліни «Професійна іноземна мова».

Неварійованими умовами експерименту стали: склад учасників експериментального навчання; кількість годин, відведених на практичні заняття і самостійну роботу; ВНС; критерії оцінювання сформованості англомовної лексичної компетенції; методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах ВНС. Варійованими його умовами були рівень сформованості англомовної лексичної компетенції студентів зі спеціальності «Пожежна безпека» та ефективність експериментальної методики.

З метою діагностування рівня сформованості англомовної лексичної компетенції студентів ми провели передекспериментальний зріз, за результатами якого всі академічні групи були розподілені на експериментальні (ЕГ) і контрольні (КГ). При цьому для полегшення обрахунків ЕГ і КГ об'єднали в одну експериментальну пару. Визначення рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції проводилося за 100-бальною шкалою ЄКТС (табл. 1).

Таблиця 1

Показники сформованості англомовної лексичної компетенції та її складових (лексичних знань і лексичних умінь) в студентів експериментальних та контрольних груп на початку експерименту

Експериментальна група					Контрольна група				
Середній показник рівня сформованості лексичних знань	Середній показник рівня сформованості лексичних вмінь у видах мовленнєвої діяльності				Середній показник рівня сформованості лексичних знань	Середній показник рівня сформованості лексичних вмінь у видах мовленнєвої діяльності			
	А	Ч	П	Г		А	Ч	П	Г
10,657	12,4 21	12,210	6,947	7,947	11,078	12,4 21	12,105	7,105	8,4 21
	39,525					40,052			
Сума балів середніх показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції 50,18					Сума балів середніх показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції 51,13				
Максимальні показники									
100					100				

Примітка: А, Ч, П, Г означає відповідно аудіювання, читання, письмо, говоріння.

Наведені дані свідчать, що рівень сформованості англомовної лексичної компетенції у студентів на момент вступу до ВНЗ не відповідав вимогам державного освітнього стандарту про володіння іноземною мовою на рівні В1 (нижчий середнього). Рівень сформованості англомовної лексичної компетенції у студентів ЕГ був кваліфікований як інтродуктивний (А1), у студентів КГ – як елементарний (А2)

Після завершення експериментального навчання нами було проведено післяекспериментальний зріз, результати якого дали можливість виявити позитивну динаміку зростання середніх показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції у студентів ЕГ порівняно із середніми показниками рівня сформованості цієї компетенції у студентів КГ (рис. 1).

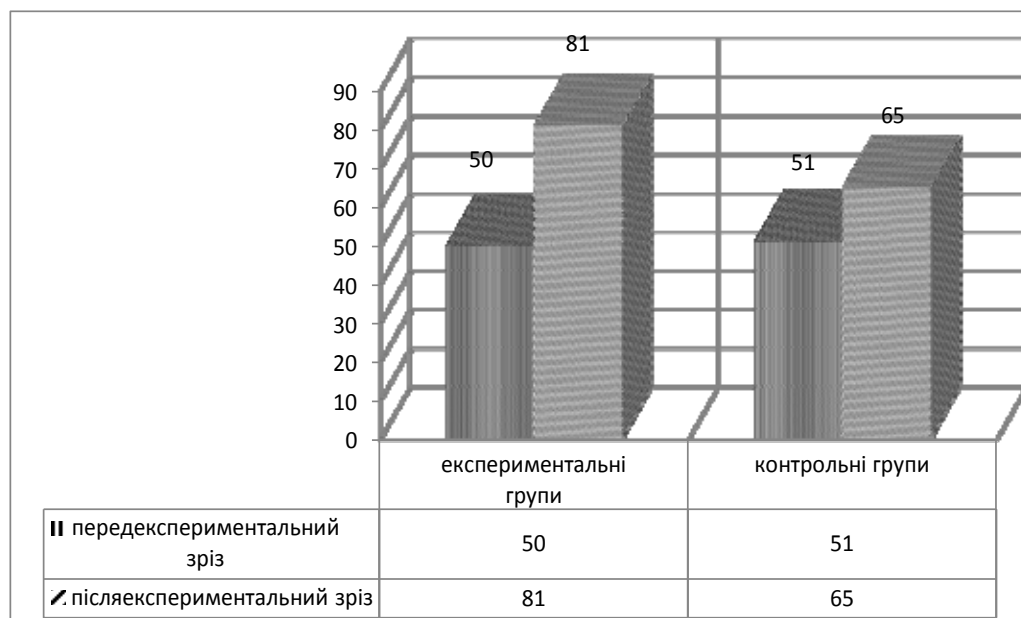


Рис. 1. Динаміка зростання середніх показників рівня сформованості англомовної лексичної компетенції у студентів ЕГ і КГ

На основі аналізу середніх показників рівня сформованості лексичних умінь у студентів експериментальної пари на початку та після завершення методичного експерименту була проаналізована динаміка зростання рівня сформованості лексичних вмінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності у студентів ЕГ і КГ за весь період тривалості формувального етапу експерименту (рис. 2, 3).

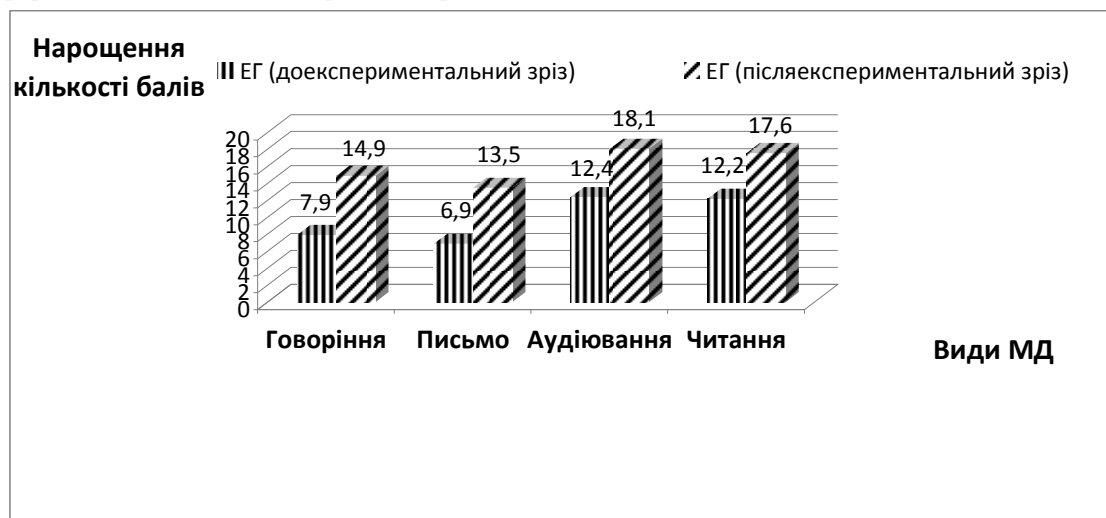


Рис. 2. Динаміка зростання рівня сформованості лексичних вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності в студентів ЕГ

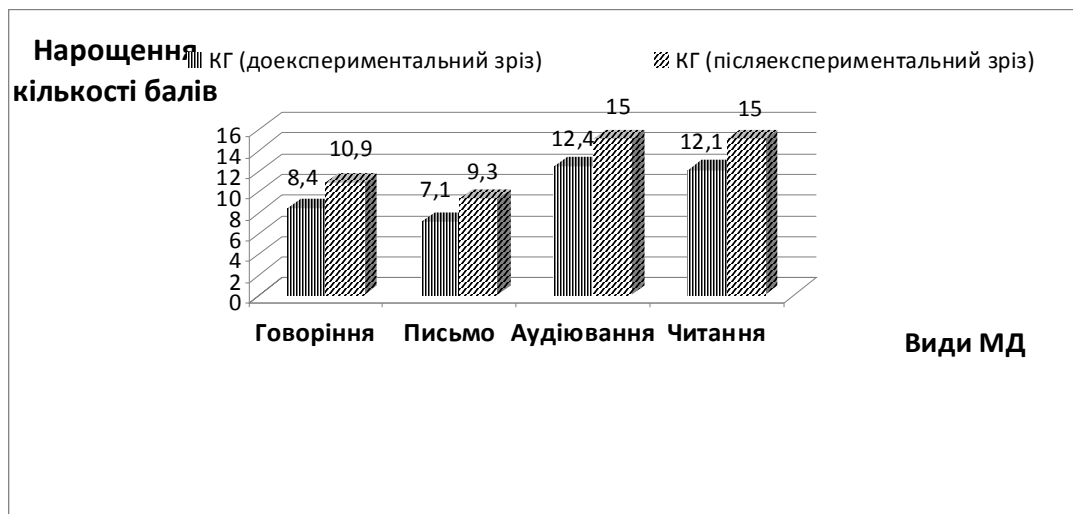


Рис. 3. Динаміка зростання рівня сформованості лексичних вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності в студентів КГ

Наведені дані яскраво демонструють перевагу «знаннєвої парадигми» навчання англійської мови в студентів КГ, що виявляється у домінуванні дедуктивних методів навчання, а, відповідно, у вищих показниках рівня сформованості лексичних вмінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Так, середній показник кількості нарахованих балів у говорінні та письмі в студентів КГ склав 2,5 і 2,2, тоді як у читанні та аудіюванні він був вищим – 2,9 і 2,6. Натомість в студентів EG значно зросли показники рівня сформованості лексичних вмінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, зокрема, зростання показника рівня сформованості лексичних вмінь говоріння та письма склало 7 і 6,6 бала, тоді як у читанні та аудіюванні – 5,4 і 5,7.

Разом з тим для перевірки достовірності отриманих емпіричних даних потрібно підтвердити, що рівні іншомовної підготовки у студентів EG і КГ практично не відрізняються. Для цього проведено математичні обчислення результатів передекспериментального зрізу з використанням критерію Стюдента [1, с. 233–244]. Гіпотеза про стабільність середніх значень у КГ та EG може бути хибною, якщо критерій Стюдента t буде більшим за абсолютну величину критичного розподілення Стюдента $|t| > t_{кр}$ при ступені значущості (α) для $t_{кр}$ 0,05. Отже, згідно з табличними абсолютними величинами критичного розподілення Стюдента $t_{кр}$ (0,05; 38+38-2) = 1,99. Критерій Стюдента обчислювався за формулою:

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{N_E P_x + N_K P_y}} \sqrt{\frac{N_E N_K}{N_E + N_K} (N_E + N_K - 2)} \quad [1, \text{с. 240–244}].$$

Емпіричне значення критерію Стюдента після проведення передекспериментального зрізу для EG і КГ склало $0,3 < 1,99$. Отже, математичний аналіз підтвердив, що рівень підготовки у цих групах на початку експерименту був приблизно однаковим.

Оскільки відмінність між рівнями сформованості англійської мовної лексичної компетенції у студентів обох вказаних груп є незначною, за допомогою уже згаданого нами параметричного критерію Стюдента можна визначити достовірність різниці середніх показників рівня сформованості англійської мовної лексичної компетенції у студентів EG і КГ (табл. 2).

Таблиця 2

Результати післяекспериментальних зрізів в експериментальній і контрольній групах

Групи	К-сть студентів	Дисперсія	Середні показники	Критичне значення розподілення Стюдента $t_{кр}$.	Критерій Стюдента t
EG	38	103,07	81,078	1,99	6, 28
KG	38	137,31	65,052	1,99	

Значення критерію Стьюдента t дорівнює 6,28. Як було зазначено вище, критичне значення розподілення Стьюдента $t_{кр.}$ становить 1,99. Отриманий показник критерію Стьюдента t потрапляє в межі критичних значень і доводить більшу ефективність формування в студентів ЕГ англомовної лексичної компетенції (рис. 4).

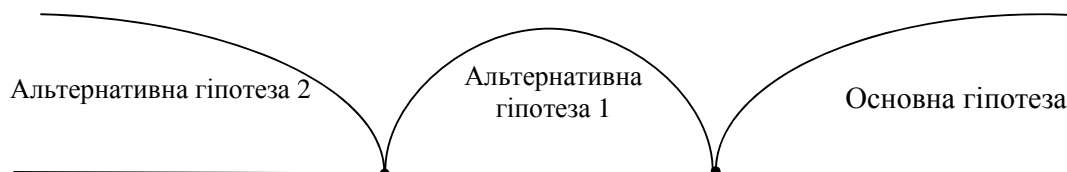


Рис. 4. Співвідношення основної гіпотези з альтернативними щодо формування в студентів англомовної лексичної компетенції.

Отже, проведений під час методичного експерименту кількісний аналіз даних діагностування рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції у студентів ЕГ і КГ за критерієм Стьюдента дав можливість зробити висновок про перевагу використання запропонованої нами методики порівняно з традиційними підходами до навчання лексики як загальнопобутового характеру, так і терміносистеми метамови. Цьому великою мірою сприяло забезпечення відповідних психолого-педагогічних умов навчання, занурення студента у ВНС, коректно визначені етапи й механізми формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності, реалізація розробленої системи вправ для оволодіння цими фахівцями англомовною лексикою в умовах ВНС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барковський В. В. Теорія ймовірностей та математична статистика / В. В. Барковський, Н. В. Барковська, О. К. Лопатін. – К.: Центр навч. л-ри, 2006. – 424 с.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гуревич. – Владимир: Владимир. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
3. Мокрєєва Н. Г. Про вплив контексту на розуміння незнайомої лексики при читанні / Н. Г. Мокрєєва // Методика викладання іноземних мов: Респ. наук.-метод. збірник. – 1970. – Вип. 5. – С. 119–123.

УДК 371.315:811.111

Л. О. МАКСИМЕНКО

ВІДБІР АУДІОТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Висвітлено один з актуальних напрямів методичних досліджень навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення майбутніх менеджерів невиробничої сфери, а саме: відбір фахових автентичних аудіотекстів. Визначено вимоги, яким мають відповідати навчальні аудітивні матеріали. Наведено визначення фахового автентичного аудіодіалога. Розглянуто проблему природи текстів та їх автентичності. Проаналізовано критерії відбору аудіотекстів, які відображено в методичних дослідженнях, та уточнено, які з них відповідають принципам, цілям та умовам навчання іноземної мови зі спеціальності.

Ключові слова: фаховий автентичний аудіодіалог, усне професійно спрямоване діалогічне мовлення, критерії відбору.

ОТБОР АУДИОТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Рассматривается одно из актуальных направлений методических исследований профессионально-ориентированного обучения диалогической речи будущих менеджеров непроизводственной сферы, а именно: отбор профессиональных аутентичных аудиотекстов. Определены требования, которым должны соответствовать обучающие аудитивные материалы. Дано определение профессиональному аутентичному аудиодialogу. Рассматривается проблема природы текстов и их аутентичности. Проанализированы критерии отбора аудиотекстов, нашедших отражение в методической литературе, и уточнено, какие из них отвечают принципам, целям и условиям обучения английскому языку для специальных целей.

Ключевые слова: профессиональный аутентичный аудиодialog, критерии отбора, профессионально-ориентированная диалогическая речь.

L. O. MAKSYMENKO

THE SELECTION PROBLEMS OF AUDIOTEXTS FOR TEACHING FUTURE MANAGERS PROFESSION ORIENTED DIALOGICAL SPEECH

The article deals with one of the urgent methodological research aspects of teaching future managers oral profession oriented dialogical speech, in particular with the selection of profession oriented authentic audiodialogues. The specifications of authentic audiomaterials functioning in profession oriented dialogical speech have been ascertained. The profession oriented authentic audiodialogue has been defined. The problem of the texts nature and their authenticity is under consideration. The selection criteria for audiotexts have been analyzed and specified according to the aims and conditions of teaching ESP.

Keywords: profession oriented authentic audiodialogue, oral profession oriented dialogical speech, selection criteria.

Підвищення конкурентоспроможності вітчизняного бізнесу на міжнародних ринках значною мірою залежить від рівня професійної підготовки фахівців у сфері економіки й управління. У зв'язку з цим все більшого значення набуває подальше вдосконалення методики навчання іншомовного спілкування за обраним фахом випускниками вищих навчальних закладів (ВНЗ) нелінгвістичних спеціальностей.

Одним з актуальних напрямів методичних досліджень щодо формування вмінь професійно спрямованого діалогічного мовлення (ПСДМ) майбутніх менеджерів невиробничої сфери є пошук засобів навчання іноземної мови. Ми припускаємо, що найефективнішими можуть стати автентичні аудіотексти. У такому контексті особливого значення набувають питання, якими повинні бути тексти для аудіювання професійного мовлення, які вимоги до них ставляться та за якими критеріями необхідно проводити їх відбір.

Проблеми відбору й організації навчального аудіоматеріалу для різних навчальних закладів освіти розглядалися в багатьох наукових працях з методики викладання ІМ Н. В. Слухіна, О. Б. Метьюлкіна, Р. П. Мільруд, Є. В. Носонович, Е. Н. Соловова та інші науковці визначили основні принципи відбору та вимоги до аудіотекстів для загальноосвітньої школи; І. Н. Алексеева, О. Ю. Бочкарьова, Б. І. Ліхобабін, Л. М. Шпінберг та інші дослідники займалися питаннями стосовно мовного матеріалу, змісту аудіотекстів, їх структури та обсягу для ВНЗ; О. В. Кміть, І. С. Онісіна, Н. Р. Петранговська, Д. Дуглас, Р. Робінсон, Р. Ундервут та інші вчені визначили вимоги до аудіотекстів за фахом, які необхідно застосовувати під час навчання у немовних ВНЗ.

Незважаючи на значну кількість досліджень, питання ефективного навчання майбутніх менеджерів професійно спрямованого іншомовного діалогу залишається відкритим. Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо в застосуванні нових підходів до навчання ПСДМ, одним із яких є використання автентичних аудіоматеріалів. Йдеться про особливі різновиди аудіо текстів:

діалог, трилог, полілог. Такі аудитивні тексти мають певні особливостей. Вони більшою мірою, ніж монолог, відтворюють картину мовлення, що функціонує в природному середовищі. Враховуючи специфіку виду мовленнєвої діяльності, що формується, аудіоматеріали як засіб для навчання мають бути представлені у вигляді фонограми (записані на аудіоплівку чи диск тексти) та посібника з друкованим варіантом аудіодіалогів, коментарями й інструкціями до завдань для зняття труднощів під час аудіювання. Це означає, що для успішного навчання майбутніх менеджерів ПСДМ із використанням автентичних аудіодіалогів важливим є вирішення питання відбору навчального матеріалу, його оброблення та організації в систему.

Метою статті є уточнити критерії відбору фахових автентичних аудіодіалогів, на матеріалі яких можливе навчання майбутніх менеджерів невиробничої сфери професійно спрямованого діалогічного мовлення. Відповідно завдання полягатиме у визначенні вимог та аналізі загальних критеріїв відбору аудіоматеріалів, що представлені у наукових дослідженнях.

Важливим критерієм підготовки матеріалів є їх відповідність принципам, на яких ґрунтується методика викладання. Розглянувши підходи, що існують у сучасній методиці, ми дійшли висновку, що навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення має ґрунтуватися на функціональному та ситуативно-тематичному підходах. Треба також враховувати той факт, що у ВНЗ нелінгвістичних спеціальностей зміст навчання визначається їхньою професійною спрямованістю. Це передбачає відображення в аудіотекстах різних жанрів (які містять професійно важливу інформацію), сфер, спеціальної тематики і ситуацій спілкування.

З існуючих видів аудіотекстів (фонограм) для досягнення мети нашого дослідження ми обрали автентичні аудіодіалоги з економічної тематики. Розглянемо безпосередньо вимоги до фахових автентичних аудіодіалогів (ФААД) і критеріїв їх відбору. Під ФААД ми розуміємо діалогічне за формою аудитивне повідомлення стосовно тематики майбутньої спеціальності.

Зазначимо, що поняття «критерії відбору» навчального матеріалу трактується методистами як основні ознаки (зміст, структура, обсяг) матеріалу, за допомогою яких оцінюється доцільність або недоцільність його використання з певною навчальною метою [2, с. 151]. Ґрунтуючись на такому підході, під критеріями відбору аудіофонограм ми розуміємо якісні та кількісні характеристики ФААД, за якими визначається їх придатність/непридатність для використання в навчальному процесі.

Відбір фахових аудіотекстів для розвитку вмінь ПСДМ має проходити згідно із загальними вимогами до мовленнєвого матеріалу, що стосуються мовного матеріалу, змісту, структури та обсягу аудіотекстів [8, с. 67]. Критерії відбору аудіотекстів повинні визначати умови їх пред'явлення: середній темп мовлення, паузацію, наявність різних дикторів, створення природного шумового і звукового фону, тривалість звучання тощо. При відборі діалогічних текстів-зразків для навчання говоріння, в методичній літературі визначаються такі критерії: жанрова і типологічна різноманітність, зразковість (для вирішення відібраних завдань з комунікативного мінімуму), тематичність та інформативність, логіко-структурна організованість і зв'язність, інтенціональність, ситуативність, модальність тощо [1, с. 117].

Практика організації процесу професійно спрямованого навчання іноземної мови свідчить, що навчальні матеріали повинні відповідати таким вимогам:

- відображати специфіку спеціальності;
- відповідати критеріям методичної автентичності;
- надавати лінгвістичну інформацію відповідного рівня;
- спиратися на принцип комунікативно-ситуативного навчання;
- сприяти розвитку комунікативних навичок;
- будуватися за принципом проблемності;
- враховувати рівень професійної та мовної підготовки студентів.

Вважаючи ці вимоги основними та враховуючи сучасні підходи та специфіку навчання студентів другого курсу економічних факультетів ВНЗ, розглянемо більш детально кожен зі згаданих вище вимог.

Під час відбору аудіоматеріалів для моделювання ситуацій ПСДМ постає проблема природи текстів. У сучасній методиці загальноприйнятим є положення про те, що навчання будь-

якого виду мовленнєвої діяльності може бути ефективним, якщо використовуватиме систему автентичних текстів.

Оскільки наша методика навчання майбутніх менеджерів ПСДМ ґрунтується на використанні автентичних аудитивних текстів, необхідно визначити, які з них ми вважатимемо автентичними. Безперечно, вони мають бути запозичені з реального життя носіїв мови. Такої думки дотримується більшість вітчизняних і зарубіжних методистів, які займаються цією проблемою.

Ми припускаємо за можливе розглядати автентичність з точки зору характеристики навчального процесу. Якщо мовні засоби використовуються з навчальною метою, то цілком припустиме їх методичне оброблення з метою досягнення більшого педагогічного ефекту. Однак мовний матеріал, який взято з оригінальних джерел, повинен відповідати всім параметрам автентичності [7, с. 12]. Це означає, що навчання ПСДМ майбутніх менеджерів повинно відбуватися на основі навчальних фахових автентичних аудіотекстів, які можна отримати шляхом скорочення, вилучення деяких частин аудіоматеріалу (менш важливих з точки зору відібраної тематики). З'єднувати відібрані частини необхідно так, щоб не порушити логіку викладення й отримати зв'язний завершений текст, тобто навчальний текст, який не втратив якості автентичності, притаманної оригіналу [9, с. 55].

Щодо відображення специфіки спеціальності, ми вважаємо цю вимогу характерною і важливою для навчання студентів економічних факультетів. Згідно з нею необхідно використовувати ФААД, які демонструють найтипівіші ситуації професійного спілкування в межах певних тем і сфер. Репрезентативність усного англomовного ділового дискурсу полягає у представленні особливостей реалізації типових усних висловлювань британськими й американськими менеджерами під час спілкування на фаховому рівні. При цьому треба враховувати мовні, мовленнєві та соціокультурні особливості таких висловлювань. Ця вимога є достатньо широкою, на нашу думку, тому вона передбачає декілька окремих аспектів, зокрема урахування комунікативно-професійних потреб і стилістичну диференціацію мовного та мовленнєвого оформлення.

Так, урахування комунікативно-професійних потреб майбутніх менеджерів передбачає відображення у ФААД реальних умов і ситуацій професійного спілкування. Ця вимога відповідає комунікативному підходу до навчання іноземної мови. Для студентів економічних факультетів ФААД повинні відображати типові ситуації професійного спілкування, наприклад, надання інтерв'ю, проведення переговорів, ділових розмов по телефону, дискусій тощо.

Стилістична диференціація передбачає відбір таких ФААД, які демонструють типові стилі мовлення менеджерів, зокрема офіційно-діловий, розмовно-побутовий. У межах цих стилів реалізуються особливості мовного та мовленнєвого оформлення британського й американського ділового дискурсу. На мовному рівні – це граматичні явища, притаманні мові менеджменту: модальні дієслова «зобов'язання» та «волевиявлення» (*must, shall, will*); складені прийменники (*according to, in compliance with*); розгорнуті повні речення; лексичні одиниці, що позначають універсальні економічні поняття (*balance of trade, liability*); безеквівалентна лексика (*marketing, mailshot*); фонова лексика, яка позначає аналогічні поняття в різних культурах, проте дещо відмінні за національними особливостями функціонування (*blue-collar, white-collar*); термінологічна лексика (*brand name, business failure, monopoly control*); афоризми (*When two men in business always agree, one of them is unnecessary.*); фонетичні особливості мовлення менеджерів, зокрема емпатичний характер наголосу, переважна кількість низхідних термінальних тонів, велика значущість пауз тощо.

Наступною вимогою до ФААД є їх тематичність. Вона передбачає, що ситуації спілкування відбираються не хаотично, а організуються відповідно до певної теми. Ця теза підтверджується і тим фактом, що в усіх підручниках і навчально-методичних посібниках з ділової іноземної мови відповідний матеріал викладається за тематичним принципом.

Інформативність і пізнавальна цінність полягає в отриманні студентами нових знань і стимулюванні їхньої інтелектуально-пізнавальної діяльності [2, с. 36]. Згідно з цією вимогою потрібно відбирати такі ФААД, які найбільш повно відображають зміст усного англomовного спілкування менеджерів, тобто мають тематичну значущість, відповідають особистим і професійним інтересам студентів, їхнім інформаційним потребам.

Однією з основних особливостей ФААД на економічних факультетах є можливість використовувати паралельно схеми, графіки, формули, малюнки, адже інформація професійного характеру краще сприймається слухачами, якщо вона підкріплена візуальними опорами. Отже, при відборі аудіодіалогів необхідно враховувати і наявність візуальних опор в ФААД. Не менш важливим фактором під час такого відбору є природні опори (ритміка, паузація, інтонаційне оформлення аудіотексту, фонові шуми тощо).

Наступною вимогою є доступність ФААД за змістом, характером мовного матеріалу й об'єктом висловлювання.

За змістом легшими для сприйняття на слух є аудіотексти, в яких реалізована послідовність викладення фактів, окреслено основні віхи змісту, за якими відбувається їх розкриття, представлено вже знайому слухачу тематику [11].

У процесі відбору враховується градація аудіотекстів за рівнем складності змісту, що передбачає поступовий перехід у межах тематичного циклу від діалогів-з'ясування, діалогів-пояснень до діалогів-обговорень.

Доступність ФААД за характером мовного матеріалу забезпечується за умови розуміння лексичного, граматичного та синтаксичного оформлення висловлювань. Як стверджує В. А. Коккота [5, с. 96], незнайома лексика в аудіоповідомленні не повинна складати більше 3 % усього матеріалу і не може представляти ключові слова та фрази, тобто мають бути враховані мовні знання студентів. З іншого боку, в умовах професійно спрямованого навчання іноземної мови складним лексичним аспектом є наявність професійних термінів, які необхідно знати студентам для адекватного розуміння повідомлень і продукування власних висловлювань. Значення незнайомих лексичних одиниць можна розкривати за допомогою словотворення, логічного контексту, наявності зорової опори, екстралінгвістичних факторів і паралінгвістичних засобів спілкування.

Побудова текстів на граматичних структурах, характерних для усних фахових аудитивних повідомлень, надає можливість зробити доступними аудіодіалоги з точки зору граматики [3, с. 235]. Згідно з твердженням О. Б. Тарнапольського, всі граматичні явища, необхідні для формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції рівня В2 (згідно з Програмою АМПС), були ними засвоєні в курсі загальної англійської мови на попередньому етапі навчання [10, с. 56]. Однак, вчений не виключає, що в процесі професійно спрямованого навчання іноземної мови необхідно розширювати граматичну компетенцію студентів. Під час відбору аудіоматеріалу варто звертати увагу на ті явища, які проявляються в певних уміннях. Так, наприклад, менеджер повинен уміти порівнювати один продукт з іншим і виділяти його переваги (це вимагає знання ступенів порівняння прикметників), або вести переговори й домовлятися з використанням умовного способу [12].

Однак зазначені вище вимоги до мовного матеріалу стосуються складених або методично оброблених автентичних аудіотекстів, у процесі створення яких дійсно може бути використання тих лексичних одиниць і граматичних структур, з якими реципієнт знайомий. У нашому дослідженні йдеться про відбір ФААД. Це означає, що автентичні зразки діалогічного мовлення з фаху можуть містити і складні синтаксичні структури, і більший відсоток незнайомої лексики.

Важливу роль для забезпечення розуміння аудіотекстів відіграє темп та обсяг мовлення. Дж. Флаурдью вказує, що високий темп мовлення спричиняє складнощі у розумінні для тих, хто вивчає іноземну мову. А. Р. Гриффітс дослідив, що швидкий темп звучання англійської мови (220 сл./хв.) призводить до суттєвих проблем у розумінні серед тих, чий рівень володіння мовою визначається як середній. Цікавим є також і той факт, що низький темп (100 сл./хв.) не ефективніший, ніж середній (150 сл./хв.) [13, с. 103]. На думку О. В. Кміть, посильним темпом для сприйняття аудіотекстів на слух вважається 230 складів за хвилину (110–115 слів) [4, с. 62]. Але, скільки експериментально було доведено, що середній темп усного англійського мовлення сприятливий для сприйняття на слух та розуміння становить 220 ск./хв. (105–110 слів), то ми вважаємо за доцільне використовувати його для навчання ПСДМ майбутніх менеджерів [6, с. 34].

Стосовно врахування тривалості ФААД, доступної для сприйняття на слух, ми поділяємо точку зору методистів (Н. І. Гезь, Н. В. Єлухіна, С. К. Кукушкіна, С. В. Мусницька та ін.), які вважають, що на початковому ступені навчання аудіювання як засобу розвитку вмінь

професійно спрямованих діалогічних висловлювань, треба використовувати невеликі, завершені за змістом 1–2 хвилинні фрагменти (900 друкованих знаків), збільшуючи в подальшому тривалість їх звучання до 3–4 хв. (2000 друкованих знаків) при темпі англійського мовлення 105–110 сл/хв.

Спираючись на вказані вимоги до ФААД, вважаємо за необхідне узагальнити їх, а також сформулювати критерії, що є найбільш актуальними та доцільними для відбору фонограм з аудіотекстами.

У формулюванні критеріїв відбору ми керувалися передусім, тим, що в межах нашого дослідження фонограма розглядається як одиниця навчання, тому її якісні та кількісні показники мають бути конкретизовані відповідно до мети навчання, зокрема, формування умінь ПСДМ за допомогою автентичного аудіодіалогу. Таким чином, ми пропонуємо проводити процедуру відбору аудіоматеріалів у два етапи. Спочатку необхідно відібрати фахові автентичні аудіодіалоги, а потім з них – фонограми. Отже, видається можливим розділити критерії відбору на дві групи. Перша група стосується відбору фахових автентичних аудіодіалогів і мовленнєвого матеріалу. До неї входять наступні критерії:

- професійної спрямованості інформації, представленої в аудіодіалогах;
- автентичності;
- урахування комунікативних потреб майбутніх фахівців;
- стилістичної диференціації мовного і мовленнєвого оформлення;
- інформативності та пізнавальної цінності.

До критеріїв відбору фонограм за доступністю змісту та мовного матеріалу відносимо такі:

- належність лінгвістичного наповнення аудіоматеріалу до усної форми професійного спілкування фахівців;
- доступність аудіотексту за характером його мовного матеріалу та обсягу висловлювань;
- урахування тривалості;
- нормативність та відносна правильність;
- тематичність;
- наявність візуальних і природних аудитивних опор.

Таким чином, підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що придатними для навчання ПСДМ майбутніх менеджерів невиробничої сфери можна вважати ФААД, пов'язані з певною тематикою. Вони повинні належати до усного офіційно-ділового стилю, відповідати професійним ситуаціям спілкування, мати інформативну та пізнавальну цінність, бути доступними за змістом, а також демонструвати нормальний темп мовлення (105–110 сл./хв.) з різним тембром і дикцією. Обсяг повідомлення має складати 2–5 хвилин, його пред'явлення передбачає наявність зорових або аудитивних природних опор і відповідність нормам вимови сучасної англійської мови.

Отже, визначення вимог до ФААД та узагальнення критеріїв їх відбору відкриває додаткові перспективи для підвищення рівня ефективності навчання майбутніх менеджерів, розроблення вправ для навчання ПСДМ з використанням автентичних аудіодіалогів, надає можливість удосконалення навчальних посібників і підручників для майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. . Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.
2. Бочкарьова О. Ю. Критерії відбору автентичних аудіотекстів для навчання майбутніх учителів англійської мови / О. Ю. Бочкарьова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – 2006. – №.11. – С. 33–40.
3. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. Леонтьев А. А. – М.: Рус. язык, 1991. – С. 226–238.
4. Кміть О. В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу (II курс, англійська мова): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Кміть. – К., 2000. – 178 с.

5. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование: научно-теоретическое пособие / В. А. Коккота. – М.: Высшая школа, 1989. – 123 с.
6. Кулиш Л. Ю. Психологические аспекты восприятия устной речи (зависимость восприятия от речевых характеристик говорящего): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Л. Ю. Кулиш. – К., 1984. – 48 с.
7. Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–17.
8. Петранговська Н. Р. Навчання студентів фізико-математичних факультетів професійно спрямованого монологу-міркування на основі англомовних фахових автентичних аудіотекстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Р. Петранговська. – К., 2004. – 290 с.
9. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
10. Тарнопольський О. Б. Підручник нового типу з ділової англійської мови: принципи побудови та результати експериментальної апробації / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко // Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті. – Дніпропетровськ, 2002. – С. 43–45.
11. Anderson A. Listening / A. Anderson, T. Lynch. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 154 p.
12. Ellis M. Teaching Business English / M. Ellis, C. Johnson – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 238 p.
13. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M.J. St John. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998. – 301 p.

УДК 378.143: 811.111

Д. Г. ТЕРЕЩУК

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ

Проаналізовано сутність англомовної лінгвосоціокультурної компетентності студента з точки зору сучасної методики викладання іноземних мов. Окреслено зміст навчання цієї компетентності. Обґрунтовано актуальність підходу «навчання через досвід» та конкретизовано особливості його реалізації у формуванні англомовної лінгвосоціокультурної компетентності студента філологічного профілю в умовах сучасного ВНЗ і розвитку українського й світового суспільств.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, англійська мова, навчання через досвід, студент філологічного профілю.

Д. Г. ТЕРЕЩУК

ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Проанализирована сущность англоязычной лингвосоциокультурной компетентности студента с точки зрения современной методики преподавания иностранных языков. Определено содержание обучения этой компетентности. Обозначена актуальность подхода «обучение через опыт» и конкретизированы особенности его реализации в формировании англоязычной лингвосоциокультурной компетентности студента филологического профиля в условиях современного вуза и развития украинского и мирового обществ.

Ключевые слова: лингвосоциокультурная компетентность, английский язык, обучение через опыт, студент филологического профиля.

FORMATION OF ENGLISH LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCY OF A STUDENT MAJORING IN PHILOLOGY-RELATED SPECIALITY: THEORY AND PRACTICE

In the article the author analyses the notion of English linguosociocultural competency of a student from the viewpoint of modern FLT methodology, defines the content of the competency formation, grounds the importance of experiential learning and concretizes peculiarities of experiential learning implementation in forming English linguosociocultural competency of a student majoring in Philology-related speciality in tertiary institutions and considering Ukrainian and world societies development nowadays.

Keywords: *linguosociocultural competency, the English language, experiential learning, student majoring in Philology-related speciality.*

Формування міжкультурної комунікативної компетентності студента нині є однією з пріоритетних цілей навчання студентів філологічного профілю. І хоча актуальність цієї проблеми окреслилася достатньо давно, в умовах динаміки розвитку сучасного українського суспільства постають нові аспекти формування цієї компетентності, які потребують вивчення, аналізу та нових способів роботи з ними.

Від останніх місяців 2013 р. і до сьогодні в Україні відбуваються події, що демонструють значну зміну у світогляді та соціальній поведінці української молоді. Це проявляється у її надзвичайно активній громадсько-політичній та соціально-культурній діяльності загалом і посиленій увазі до ролі мови у житті українського суспільства зокрема. Українська молодь, особливо студентство, постійно демонструє свою активну і свідому громадянську позицію у різних подіях глобального значення та розвитку суспільно-політичної ситуації в нашій країні.

Українські студенти філологічного профілю помітно проявили себе, зокрема, на Чемпіонаті Європи з футболу 2012 р. як волонтери, коли знання англійської мови було ключовою необхідністю в спілкуванні із зарубіжними вболівальниками і гостями, так і в нинішній «Революції гідності» як перекладачі актуальних матеріалів з достовірних джерел англійською мовою для різних закордонних ЗМІ з метою забезпечення громадян іноземних країн неупередженою і правдивою інформацією щодо розвитку подій в Україні.

Вищезазначене є прикладами суттєвих, подекуди різючих змін у підростаючому поколінні молоді, яка визначає нові пріоритети, проявляє нові цінності та особистісні якості, в т. ч. характеристики мовної і вторинної мовної особистості.

Очевидно, що сучасні реалії, те, що безпосередньо стосується студентів, міжнародна співпраця, передусім в умовах відкритого інформаційного простору – усе це стає актуальними вирішальними чинниками мовної освіти, зокрема формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів філологічного профілю у ВНЗ.

Мета статті – проаналізувати й обґрунтувати особливості формування англійської лінгвосоціокультурної компетентності студента філологічного профілю в сучасних умовах діяльності ВНЗ.

Завдання статті включають тлумачення сутності лінгвосоціокультурної компетентності, обґрунтування сучасної цінності англійської мови у міжкультурних взаєминах, зокрема для фахівця філологічного профілю, аналіз ефективних способів формування англійської лінгвосоціокультурної компетентності студента в умовах ВНЗ.

Питання міжкультурного англійського спілкування досліджували багато зарубіжних вчених, серед яких Т. Новінгер, Е. Роджерс, Т. Штейнфат, П. Франклін, Х. Спенсер-Оуті. Проблемою лінгвосоціокультурної компетентності та її формування у майбутніх фахівців займалися В. Біблер, Н. Бориско, Л. Голованчук, П. Кастро, М. Нацюк, С. Ніколаєва, Л. Серцу, В. Фурманова, Т. Чабала та інші науковці. Соціокультурний підхід у навчанні іноземних мов, що передбачає розвиток комунікативних умінь та здобуття знань про культуру країн, обґрунтували Г. Єлізарова, В. Сафонова, П. Сисоєв, О. Щук та ін.

Лінгвосоціокультурна компетентність є об'єктом дослідження численних наукових праць, однак за основу розуміння сутності цієї компетентності нами прийнято тлумачення

С. Ніколаєвої, оскільки позиція цієї дослідниці узагальнює здійснені раніше наукові пошуки та враховує останні тенденції розвитку галузі методики викладання іноземних мов.

Отже, лінгвосоціокультурну компетентність ми розглядаємо як сукупність соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетентностей. Вона є здатністю здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх і перетворювати відповідно до контексту, а також усвідомлювати зв'язки між мовами і явищами суспільного життя [3, с. 13–14].

Соціокультурна компетентність передбачає володіння сукупністю знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування з урахуванням звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови. Вона дає можливість вступати в комунікативні стосунки з іншими людьми, орієнтуватися у соціальній ситуації і керувати нею, володіти способами соціальної взаємодії [3, с. 14].

Загалом формування лінгвосоціокультурної компетентності передбачає оволодіння студентами знаннями про особливості життя людей країн, мова яких вивчається, їхніх культур, готовність до ведення діалогу культур, усвідомлення цілісності світу і необхідності міжкультурного співробітництва задля вирішення глобальних проблем людства, уникнення непорозуміння на рівні міжособистісного спілкування, бажання і вміння вступати в комунікативні стосунки.

Стосовно вивчення англійської мови, то лінгвосоціокультурна компетентність набуває ще більшої значимості порівняно з іншими компетентностями, якими має володіти майбутній фахівець філологічного профілю, оскільки англійська мова, по-перше, є офіційною державною мовою у щонайменше 75 країнах світу і рідною мовою для близько 375 млн. людей [2], а по-друге, вона вважається загальноприйнятною мовою міжнародної комунікації.

Із вищезазначеного логічно випливає, що у контексті формування лінгвосоціокультурної компетентності англійська мова повинна розглядатися в усіх аспектах: потрібно вивчати як її варіанти і діалекти, що існують у різних англійськомовних країнах і диктуються суспільством відповідних країн – носіями мови, так і мовні норми, загальноприйняті міжнародною спільнотою і зрозумілі для неї, мовленнєві кліше й правила їх вживання у ділових ситуаціях чи переговорах, інших ситуаціях міжкультурного спілкування.

Цінність становить окреслення методистами змісту формування лінгвосоціокультурної компетентності, відповідно до якого соціокультурний аспект навчання мови містить культурнокраїнознавчу і соціолінгвістичну складові [1, с. 249]. Культурнокраїнознавча складова включає країнознавчі і соціокультурні знання англійськомовних країн та основних фактів з географії, історії, державного устрою, права, економіки, культури, мистецтва тощо, а соціокультурна – знання важливих для спілкування особливостей мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови і вміння поводити себе у відповідності до цих знань [1, с. 249].

Окрім традиційно визначених вченими-методистами компонентів змісту лінгвосоціокультурної компетентності студентів, особливо важливими, на нашу думку, є фонові знання, а також знання певних теоретичних положень і прикладних аспектів міжкультурного спілкування й комунікативної лінгвістики. Це, наприклад, енциклопедичні знання, знання постулатів Г. Грайса, особливостей вербального і невербального спілкування, комунікативних стратегій й умінь їх застосовувати на практиці, розуміння значень певних символів, знаків, жестів, міміки тощо.

Вважаємо, що в умовах сучасного розвитку суспільства формування лінгвосоціокультурної компетентності студента філологічного профілю у ВНЗ повинно здійснюватись у тривимірному масштабі:

– *на рівні діалогу рідної культури та культур англійськомовних країн*, зокрема, Великої Британії, США, Канади, Індії, країн Азії, Австраландії та Африки – членів Британської Співдружності: здобуті знання й уміння студентів не повинні обмежуватись лише відомостями про одну-дві англійськомовні країни. В період всезростаючої мобільності у майбутніх фахівців треба розвивати широке бачення розмаїтості сучасного глобалізованого людського суспільства, розвивати у них цілісну картину світу й шанобливе ставлення до різних культурних і мовних надбань;

– *на рівні діалогу рідної та європейської культур*: Україна є частиною європейської спільноти внаслідок географічного розташування, тож така позиція нашої держави на карті

світу відповідно сприяє активній співпраці між Україною та іншими країнами Європи, європейськими організаціями, зокрема в освітній сфері;

– на рівні глобальному, тобто на рівні діалогу рідної культури з культурами світу усіх народів, у т. ч. неангломовних народів: англійська мова у такому випадку функціонує як загальноприйнята мова спілкування міжнародної спільноти.

Серед існуючих підходів у взаємопов'язаному вивченні мови і культури нині визначають такі три основні: крос-культурний, соціокультурний й міжкультурний [1, с. 246]. Однак, на нашу думку, в контексті найсучасніших обставин життя українського суспільства, в умовах навчання у ВНЗ України дедалі більше викликає зацікавленість і видається перспективним «навчання через досвід» (experiential learning). Основною його метою є включення студента у навчання через натхнення і запальність до навчального процесу, який стає усвідомленою щоденною діяльністю, спрямованою на відкриття й осмислення нових знань [4].

У рамках застосування цього підходу передбачається:

- розробка викладачами програми і видів навчальної діяльності з урахуванням особистого досвіду студента та його аналіз;
- акцент та індивідуальному сприйнятті студентами різних подій і ставлення до них;
- створення передумов для діяльності студента та його активної участі у навчанні;
- вищезгадані процеси разом впливають на зростання мотивації студента у навчанні, призводять до його усвідомленого й стійкого бажання постійно навчатися [4].

У формуванні англосовіокультурної лінгвосовіокультурної компетентності студента філологічного профілю «навчання через досвід» передбачає таке.

1. У процесі відбору навчального матеріалу потрібно обирати актуальні автентичні тексти на культурнокраїнознавчу й соціолінгвістичну тематику. Відібрані матеріали повинні бути актуальними у момент вивчення відповідної теми особисто для студента. Скажімо, на етапі підготовки та проведення Чемпіонату Європи з футболу 2012 р. в Україні й Польщі варто було обирати тексти сучасних англосовіокультурних ЗМІ з цієї тематики, організувати завдання, дотичні до цієї події. Це можна було робити, скажімо, під час проходження теми «Спорт», «Здоровий спосіб життя» тощо. Таким чином, студент насамперед проявляє значно більшу зацікавленість темою, оскільки мотивацією буде не саме вивчення англійської мови, а соціальний чи спортивний інтерес студента у події у конкретний момент його життя.

2. Формування лінгвосовіокультурної компетентності в умовах «навчання через досвід» передбачає використання соціальних мереж, зокрема англосовіокультурних, типу facebook і twitter, а також чат-програм, на зразок skype, viber, msn messenger. Такі соціальні мережі та програми створюють умови для автентичного спілкування з носіями мови, а також представниками європейської і світової міжнародної спільноти. Отож, студенти можуть виконувати завдання, використовуючи соціальні мережі.

Досвід викладання на факультеті іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка засвідчив, що ті завдання, для виконання яких студенти повинні спілкуватися із знайомими або незнайомими носіями мови чи представниками інших культур, значно більше активізують їхню навчальну діяльність і, крім того, забезпечують правдиві результати. Прикладом такого завдання для студента з використанням соціальних мереж може бути опитування, проведе серед жителів Великої Британії й Австралії, і порівняльний аналіз даних про представників цих країн.

Тематика такого опитування необмежена і визначається відповідною темою навчальної та робочої програм. Чат-програми перевершують усі інші можливості сучасних інформаційно-комунікаційних технологій щодо ведення усномовленого спілкування з людьми на протилежному кінці світу. Такі програми уможливають опосередковане, але реальне англосовіокультурне говоріння й сприймання на слух різних варіантів, діалектів, акцентів у спілкуванні англійською.

Існують також чимало навчальних веб-ресурсів, які пропонують бажаним вивчити англійську мову, спілкуватися нею між собою. Співрозмовників, як виявилось у процесі роботи зі студентами, знайти дуже легко; люди у соціальних мережах здебільшого мають бажання допомагати студентам у виконанні навчальних завдань. Це, відповідно, формує доброзичливе ставлення у студента до представників інших культур, культивує почуття вдячності, впевненості у своїх силах, довіри і готовності самому допомагати іншим. Загалом фактично уся

інформація, що отримана студентом у процесі технічно опосередкованого спілкування з представниками інших культур у соціальних мережах, стає частиною його лінгвосоціокультурного досвіду і компетентності.

3. «Навчання через досвід» передбачає, що зі всезростаючою мобільністю людей, з надто швидким розвитком технологій і пов'язаними з цим постійними змінами у житті усього людства, майбутній фахівець філологічного профілю повинен мати реальний лінгвосоціокультурний досвід перебування закордоном і взаємодії з людьми англомовної, європейської та інших культур не лише в Україні, а й закордоном.

Крім того, такий досвід повинен повторюватися з певною частотністю задля оновлення знань, набуття все нових умінь міжкультурної взаємодії, щоб бути в курсі останніх англомовних тенденцій. Звісно, для сучасних українських студентів вітчизняні ВНЗ не можуть стовідсотково гарантувати стажування за фахом в зарубіжних країнах. Однак фактично кожен студент має нагоду поринути в середовище іншої культури шляхом участі у волонтерських програмах, програмах навчального й культурного обміну, міжнародних культурних проектах, експедиціях, за робочими програмами тощо. Обсяг таких пропозицій – як короткотривалих, так і довготривалих – для студентської молоді щороку зростає. Тож кожен майбутній фахівець філологічного профілю може скористатися ними.

4. Для ефективної роботи зі студентами на практичних заняттях з англійської мови пріоритетними є такі види діяльності і завдань: робота з кейсами, ситуаційні ігри, проектна діяльність, інтерактивні завдання, дискусійні завдання, проблемні завдання для розвитку критичного мислення, завдання, що базуються на відеоматеріалах.

Таким чином, застосування при підготовці майбутніх фахівців філологічного профілю у навчальному процесі вітчизняних ВНЗ підходу «навчання через досвід» у навчанні англійської мови є вельми актуальним та необхідним з метою формування англомовної лінгвосоціокультурної компетентності студента.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні і практичному застосуванні підходу «навчання через досвід» у формуванні інших видів професійної комунікативної компетентності студента філологічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
2. Навчально-інформаційний ресурс Британської Ради. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.britishcouncil.org/learning-faq-the-english-language.htm>
3. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
4. Рауд Н. «Експериментальное» обучение как возможность активизации учащихся при изучении сквозных тем. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/Niina%20Raud.pdf

УДК: 378.147+811.111+81-25

О. С. РОМАНЮК

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВПРАВ ЩОДО НАБУТТЯ ЗНАТЬ ЛІНГВІСТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ, ВИБРАНОГО З АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Дано загальну характеристику вправ щодо набуття знань лінгвістичного матеріалу, вибраного з автентичних художніх творів. Вказана група вправ забезпечить досягнення одного із структурних компонентів змісту навчання англомовного розмовного мовлення – мовних знань.

Ключові слова: лінгвістичний матеріал, дидактичний принцип, компонент змісту навчання, англомовне розмовне мовлення.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УПРАЖНЕНИЙ ПО ПРИОБРЕТЕНИЮ ЗНАНИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА, ВЫБРАННОГО ИЗ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Дана общая характеристика упражнений по приобретению знаний лингвистического материала, выбранного из аутентичных художественных произведений. Указанная группа упражнений обеспечит достижение одного из структурных компонентов содержания обучения англоязычной разговорной речи – языковых знаний.

Ключевые слова: лингвистический материал, дидактический принцип, компонент содержания обучения, англоязычная разговорная речь.

A. S. ROMANIUK

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE EXERCISES ON THE ACQUISITION OF THE KNOWLEDGE OF THE LINGUISTIC MATERIAL SELECTED FROM THE AUTHENTIC WORKS OF ART

The article presents the general characteristics of the exercises on the acquisition of the knowledge of the linguistic material selected from the authentic works of art. This group of exercises will provide one of the structural components achievement of the teaching English colloquial speech content which is language knowledge.

Keywords: linguistic material, didactic principle, component of the learning content, English colloquial speech.

Методика навчання іноземних мов ґрунтується на структурі змісту складових її компонентів. Визначивши структурні компоненти змісту навчання англомовного розмовного мовлення: мовні знання, тобто лексичні і граматичні; мовні навички, тобто автоматизоване вживання досліджуваних мовних явищ у спрощених (навчальних) мовленнєвих умовах; мовленнєві вміння, тобто вживання досліджуваних мовних явищ в умовах реальної мовної комунікації, а також встановивши лінгвозмістові джерела наповнення англомовного розмовного мовлення, якими, в нашому випадку, були автентичні художні твори, ми забезпечили передбачуване нами мовлення природними філологічними проявами, а також скерували навчання на ту тематику неформальних бесід, яка типова для англомовних громадян [4, с. 79; 5, с. 36–37].

На основі розробленої структури змісту навчання англомовного розмовного мовлення засобами автентичних художніх творів зробимо спробу створити експериментальну методику, в якій будуть представлені вправи для досягнення кожного із встановлених компонентів змісту навчання. Тож система вправ з навчання англомовного розмовного мовлення складається з чотирьох груп: перша – вправи щодо набуття знань лінгвістичного матеріалу з автентичних художніх творів; друга – вправи щодо формування навичок їх вживання на прикладах мовлення героїв художніх творів; третя – вправи на розвиток вмінь англомовного розмовного спілкування в рамках певної тематики; четверта – вправи щодо розвитку вмінь англомовного спонтанного емоційно забарвленого неофіційного спілкування.

Для більш організованого та системного вивчення мовних явищ, які містяться в оригінальних творах, вважаємо за доцільне вивчати їх за тематичними блоками. Щоби не допустити забування лексики з однієї теми при вивченні лексики за наступною, рекомендуємо прийняти за основу висунутий Р. Мартиною дидактичний принцип повторення кожної дози нового мовного матеріалу у взаємозв'язку з усіма раніше вивченими [3]. Численні експерименти автора довели, що при реалізації названого принципу не допускаються прогалини у знаннях студентів, а найголовніше – відбувається накопичення лінгвістичної інформації та системне розширення словникового запасу тих, хто навчається. Міцно засвоєний і системно розширюваний словниковий запас дає змогу студентам продукувати дуже поширені за формою і змістовні за змістом діалоги. У них співрозмовники можуть вільно

переключатися з однієї теми на іншу і знову повертатися за необхідності до будь-якої частини поточної бесіди. Для досягнення такого природного вигляду англомовного розмовного мовлення рекомендується виконувати вправи, в яких демонструється наростаюче, тематично розширене говоріння, в якому предмет розмови з діалогу в діалог буде повторюватися, але в іншому лінгвістичному оточенні та смислового аспекті.

Наступним дидактичним принципом організації засвоєння іншомовного матеріалу Р. Мартинова пропонує «перехід до вивчення кожної наступної частини мовних явищ за умови відносно повного засвоєння попередньої частини» [3]. Його реалізація здійснюється шляхом проведення поопераційного контролю знань студентів, їх оцінювання за спеціально розробленими критеріями. Вважаємо названі методичні дії виправданими і доцільними стосовно нашої групи вправ з придбання знань лінгвістичного матеріалу з автентичних художніх творів.

Крім названих принципів, ми будемо ґрунтуватися на таких відомих загальнодидактичних положеннях організації навчального процесу, як: його доступності для більшості студентів; міцності засвоєння інформації; послідовності пред'явлення і викладу матеріалу; вмотивованості його вивчення; чіткості і наочності подання мовних явищ та їх однозначного семантичного трактування.

Враховуючи вищесказане, розглянемо першу групу вправ щодо набуття знань лінгвістичного матеріалу з автентичних художніх творів, враховуючи всі вищезгадані принципи її реалізації.

Вправа 1.

Мета. Познайомити студентів з новим мовним матеріалом і систематизувати його.

Завдання. Прочитайте уривок з художнього твору «Can you keep a secret?» автора Sophie Kinsella [6, с. 342–344]. Зверніть увагу на виділені в ньому слова і вирази. Відкрийте зошит і розділіть в ньому сторінку на три колонки, запишіть виділені слова і вирази в підготовлену таблицю: у першій колонці – англійською мовою, у другий – рідно. мовою, а третю колонку поки що не заповнюйте. Переклад рідною мовою спробуйте визначити самостійно за контекстом.

It's really strange. But it almost feels as though we're seeing each other properly for the first time in years. As though we're seeing each other and saying hello and kind of... starting again.

'We were wondering what you thought about taking a little holiday next year,' says Mum. 'With us.'

'Just... us?' I say, looking around the table.

'Just the three of us, we thought.' She gives me a tentative smile. 'It might be fun! You don't have to, of course, if you've got other plans.'

'No! I'd like to!' I say quickly. 'I really would. But... but what about' I can't even bring myself to say Kerry's name. There's a tiny silence, during which Mum and Dad look at each other, and then away again.

'Kerry sends her love, of course!' says Mum brightly, as though she's changing the subject completely. She clears her throat.

'You know, she thought she might visit Hong Kong next year. Visit her father. She hasn't seen him for at least five years, and maybe it's time they... had some time together.'

'Right,' I say dazedly. 'Good idea.' I can't believe this. Everything's changed. It's as if the entire family has been thrown up in the air and has fallen down in different positions, and nothing's like it was before.

'We feel, Emma,' says Dad, and stops. 'We feel... that perhaps we haven't been ... that perhaps we haven't always noticed...' He breaks off and rubs his nose vigorously.

'Cappuccino,' says the waiter, planting a cup in front of me. 'Filter coffee, cappuccino... coffee cake... lemon cake... chocolate —'

'Thank you!' interrupts Mum. 'Thank you so much. I think we can manage from here.' The waiter disappears again, and she looks at me.

'Emma, what we want to say iswe're very proud of you.' Oh God. Oh God, I think I'm going to cry.

'Right,' I manage.

‘And we...That is to say, we both - your mother and I - We’ve always... and always will...’ He pauses, breathing rather hard. I don’t quite dare say anything.

‘What I’m trying to say, Emma,’ he starts again. ‘As I’m sure you... as I’m sure we all... which is to say.’ He stops again, and wipes his perspiring face with a napkin.

‘The fact of the matter is that... is that...’

‘Oh, just tell your daughter you love her, Brian, for once in your bloody life!’ cries Mum.

‘I... I... love you, Emma!’ says Dad in a choked-up voice. ‘Oh Jesus.’ He brushes roughly at his eye.

‘I love you too, Dad,’ I say, my throat tight. ‘And you, Mum.’

‘You see!’ says Mum, dabbing at her eye. ‘I knew it wasn’t a mistake to come!’

‘You know... we’re all sacred links in the eternal circle of life,’ I say with a sudden swell of emotion.

‘What?’ Both my parents look at me blankly.

‘Er, never mind. Doesn’t matter.’ I release my hand, take a sip of cappuccino, and look up.

Вправа 2.

Мета. Перевірити вміння учнів самостійно семантизувати незнайомі мовні явища розмовного стилю мовлення за контекстом і скоригувати їх.

Завдання. Прочитайте виписані Вами з уривка художнього твору виділені слова і вирази разом з виконаним перекладом. При встановленні неадекватної семантизації запишіть у третій колонці варіант, узгоджений з викладачем. Наприклад:

It’s really strange.	Дійсно дивно.
Kind of	Як би
It might be fun!	Це може бути весело!
You don’t have to, of course, if you’ve got other plans.	Ти не повинна, звичайно, якщо у тебе є інші плани.
No! I’d like to!	Ні! Я із задоволенням!
I really would.	Мені дійсно хочеться.
But... but what about...	Але... але як щодо...
I can’t even bring myself to ...	Я навіть не можу змусити себе...
You know...	Знаєш / Розумієш...
Right!	Добре! / Правильно!
Good idea!	Гарна ідея!
I can’t believe this.	Віриться насилу / У це важко повірити.
Oh, God!	О, Боже!
Oh, God, I think I’m going to cry.	О, Боже, мені здається, я зараз розплачуся.
That is to say / Which is to say	Тобто / правильніше сказати / а точніше
I don’t quite dare say anything.	Я зовсім не можу зважитися щось сказати.
What I’m trying to say ...	Що я намагаюся сказати...
The fact of the matter ...	Справа в тому...
Oh, just tell ...	Ну, просто скажи...
For once in your bloody life	Хоч раз у твоєму нікчемному житті
Oh, Jesus!	О, Господи (Ісусі)!
You see ...	Бачиш / Розумієш...
Er, never mind.	Е-е, не бери в голову / Проїхали.
Doesn’t matter	Не має значення

Вправа 3.

Мета. Закріпити в пам’яті значення досліджуваних мовних явищ розмовного жанру, а також сприяти їх запам’ятовуванню.

Завдання. Прочитайте: а) про себе, б) вголос досліджувані мовні явища з їх перекладом і запишіть їх у словник.

♪ Вправа 4.

Мета. Відпрацювати вимову виписаних мовних явищ та сприяти їх запам’ятовуванню.

Завдання. 1) Прослухайте на аудіо CD вимову вписаних мовних явищ за диктором; 2) прослухайте вимову цих же виразів з паузами, під час яких повторіть вголос почуте; 3) прочитайте самостійно записані вирази, зверніть увагу на їх перекладу.

Вправа 5.

Мета. Ввести активізовану лінгвістичну інформацію в оперативну пам'ять студентів.

Завдання. Прочитайте про себе досліджувані слова і вирази та підберіть до них переклад з матеріалів, представлених нижче; висловіть результат своєї роботи у вигляді відповідних цифр. Наприклад: 1. – 3; 2. – 13, 3 – ...

1. It's really strange. 2. Kind of... 3. It might be fun! 4. You don't have to, of course, if you've got other plans. 5. No! I'd like to! 6. I really would... 7. But... but what about... 8. I can't even bring myself to... 9. You know... 10. Right! 11. Good idea! 12. I can't believe this... 13. Oh, God! 14. Oh, God, I think I'm going to cry. 15. That is to say / Which is to say... 16. I don't quite dare say anything. 17. What I'm trying to say... 18. The fact of the matter... 19. Oh, just tell... 20. For once in your bloody life... 21. Oh, Jesus! 22. You see... 23. Er, never mind. 24. Doesn't matter.

1. Віриться насилу / У це важко повірити 2. Бачиш / Розумієш 3. Дійсно дивно. 4. Справа в тому 5. Знаєш / Розумієш 6. Не має значення 7. Мені дійсно хочеться. 8. Ні! Я із задоволенням! 9. Але... але як щодо... 10. Ну, просто скажи 11. О, Боже! 12. О, Боже, мені здається, я зараз розплачуся. 13. Як би 14. О, Господи (Ісусі)! 15. Тобто / правильніше сказати / а точніше 16. Ти не повинна, звичайно, якщо у тебе є інші плани. 17. Гарна ідея! 18. Добре! / Правильно! 19. Хоч раз у твоєму нікчемному житті 20. Що я намагаюся сказати 21. Це може бути весело! 22. Е-е, не бери в голову / Проїхали. 23. Я навіть не можу змусити себе... / У мене навіть не виходить видавити з себе 24. Я зовсім не можу зважитися щось сказати. / Я навіть не можу зважитися вимовити слово.

🎵 **Вправа 6.**

Мета. Навчити сприймати на слух досліджувані мовні явища в ізольованому вигляді.

Завдання. Закрийте зошити і прослухайте досліджувані мовні явища англійською мовою у швидкому темпі; напишіть переклад тільки тих слів і виразів, які звучали.

Вправа 7.

Мета. Продемонструвати студентам семантичну можливість вживання досліджуваних мовних явищ.

Завдання. Прочитайте назву тем і запишіть під кожною з них слова й вирази, відповідні їм. Використовуйте список мовних явищ, представлених під рискою. Врахуйте, що один і той же вираз може вживатися в кількох темах.

Getting acquainted	At work	Pastime / Going out	Leisure activity and interests	Love and relations
--------------------	---------	---------------------	--------------------------------	--------------------

1. It's really strange. 2. Kind of... 3. It might be fun! 4. You don't have to, of course, if you've got other plans. 5. No! I'd like to! 6. I really would... 7. But... but what about... 8. I can't even bring myself to... 9. You know... 10. Right! 11. Good idea! 12. I can't believe this... 13. Oh, God! 14. Oh, God, I think I'm going to cry. 15. That is to say / Which is to say... 16. I don't quite dare say anything. 17. What I'm trying to say... 18. The fact of the matter... 19. Oh, just tell... 20. For once in your bloody life... 21. Oh, Jesus! 22. You see... 23. Er, never mind. 24. Doesn't matter.

Вправа 8.

Мета. Продемонструвати студентам семантичний взаємозв'язок досліджуваних мовних явищ.

Завдання. Виберіть зі списку слів і виразів, даних у попередній вправі 7, такі, які могли би бути об'єднані загальним змістом і запишіть їх як у цифровому, так і в буквенному варіанті. Наприклад:

1. – 12; It's really strange. I can't believe this...

9. – 3; You know... It might be fun!

21. – 16; Oh, Jesus! I don't quite dare say anything.

Вправа 9.

Мета. Оцінити якість запам'ятовування досліджуваних мовних явищ.

Завдання. 1) Відкрийте зошити і прочитайте по-англійськи досліджувані слова і вирази за 50 секунд; 2) закрийте праву частину сторінки (другу і третю колонки) та переведіть слова і

вирази рідною мовою за 50 секунд; 3) закрийте ліву частину сторінки (перші колонку) та переведіть ці ж слова і вирази вже англійською мовою за 50 секунд; 4) напишіть диктант-переклад досліджуваних мовних явищ (викладач диктує кожен вираз рідною мовою, а студенти пишуть іноземною).

У цій вправі, як і в усіх інших подібного типу, завдання регламентовані в часі, спрямовані на перевірку якості сформованості навичок виконання мовних операцій з мовними явищами, що містяться у цих вправах. Час виконання мовних операцій відповідає часу виконання аналогічних операцій рідною мовою. Тому цей час однаковий як при перекладі досліджуваного матеріалу з рідної мови іноземною, так і при перекладі цього ж матеріалу з іноземної рідною мовою [2; 3].

Вправа 10.

Мета. Проаналізувати результати запам'ятовування досліджуваних мовних явищ і визначити можливість переходу до формування мовних навичок їх вживання.

Завдання. 1) Перегляньте диктанти і зверніть увагу на підкреслені слова та вирази, виправте допущені помилки самостійно; 2) поміняйтеся один з одним роботами і порахуйте один в одного кількість помилок, які залишилися.

Якщо кількість помилок становить не більше 30 % від усього досліджуваного матеріалу, то перехід до формування навичок його вживання правомірний. Ми допускаємо можливість 30 % незасвоєних ізольованих мовних явищ, вибраних з автентичних художніх творів не тому, що вважаємо, що будь-які лексичні одиниці з усього досліджуваного обсягу не істотні для вживання в розмовному мовленні, а тому, що визнаємо труднощі в запам'ятовуванні ізольованого матеріалу, який наразі не активізується в мовній діяльності. Ми припускаємо можливість його запам'ятовування в процесі формування мовленнєвих навичок його вживання. Крім того, такий відсоток незасвоєних мовних одиниць, що дозволяє продовжити з ними складніше мовленнєве тренування, обґрунтовується коефіцієнтом рецептивного засвоєння матеріалу (K_1) – рівного чи більшого, ніж 0,7 ($K_1 \geq 0,7$), обґрунтованого В. Беспалько [1, с. 102]. З результатів дослідження цього вченого виходить, що учні, які запам'ятали 70 % введеного матеріалу, можуть просуватися вперед. Якщо ж цей показник виявиться менше 70 %, то їм треба затриматися на роботі з його засвоєння. Однак при цьому необхідно враховувати, що в 30 % незасвоєного матеріалу можуть увійти неоднакові для всіх мовні одиниці. Тому наступний етап роботи над їх засвоєнням має включати елемент диференційованого навчання.

Таким чином, запропонована група вправ щодо набуття знань лінгвістичного матеріалу з автентичних художніх творів забезпечить досягнення встановленого раніше такого структурного компонента змісту навчання англійського розмовного мовлення, як мовні знання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Городилова Г. Г. К вопросу о характеристике начального этапа через уровень сформированности навыков и умений говорения / Г. Г. Городилова // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе; под. ред А. А. Миролюбова. – М., 1976. – С. 39–45.
3. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
4. Романюк А. С. Рецептивные и репродуктивные речевые навыки как структурный компонент содержания обучения англоязычной разговорной речи / А. С. Романюк // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. № 7 (16): сб. статей по материалам XVI междунар. заочной науч.-практ. конференции. – М.: Междунар. центр науки и образования, 2013. – С. 79–85.
5. Романюк А. С. Лингвистические знания как первый структурный компонент содержания обучения англоязычной разговорной речи / А. С. Романюк // Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень». – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 36–39.
6. Kinsella Sophie. Can you keep a secret? / Sophie Kinsella. – Dell, 2005. – 416 p.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 378.14

Р. М. МОНЬКО

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТЕХНІКИ ТА ІНФОРМАТИКИ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ В ПОЛЬЩІ

Розкрито особливості підготовки вчителів техніки та інформатики в Республіці Польща. Окреслено специфіку навчання у ВНЗ країни. Наведено заклади технічно-інформаційної освіти в Республіці Польща. Визначено рівні загальнопедагогічної підготовки учителів техніки та інформатики: репродуктивний, евристичний, креативний. Описано процес підвищення кваліфікації вчителів. Наведено схему теоретичної, методичної і практичної підготовки вчителів.

Ключові слова: *технічно-інформаційна освіта, загальнопедагогічна підготовка, вчитель техніки та інформатики, методична підготовка.*

Р. М. МОНЬКО

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНИКИ И ИНФОРМАТИКИ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОЛЬШЕ

Раскрыты особенности подготовки учителей техники и информатики в Республике Польша. Очерчено специфику обучения в высших учебных заведениях страны. Приведены заведения техническо-информационного образования в Польше. Определено уровни общепедагогической подготовки учителей техники и информатики: репродуктивный, эвристический, креативный. Описан процесс повышения квалификации учителей. Приведена схема теоретической, методической и практической подготовки учителей.

Ключевые слова: *техническо-информационное образование, общепедагогическая подготовка, учитель техники и информатики, методическая подготовка.*

R. M. MONKO

TRAINING OF ENGINEERING AND INFORMATION SCIENCE TEACHERS AT THE FACULTIES OF INFORMATION AND TECHNICAL EDUCATION IN POLAND

The peculiarities of training of engineering and information science teachers in Poland are represented in this paper. The specifics of studying at higher educational institutions of the country have been outlined. The article presents examples of institutions of technical and informational education in Poland. The defined in the paper levels of general pedagogical training of engineering and information science teachers include: reproductive, heuristic, and creative. In the article the process of aftergraduate teacher training has been described. As well, an outline of the theoretical, methodological and practical teacher training has been presented.

Keywords: *technical and information education, general pedagogical training, a teacher of engineering and information science, methodological training.*

Активна трансформація українського суспільства ставить перед вищою освітою нові завдання, які зумовлені необхідністю поглиблення і розширення наукової мотивації

радикальних перетворень, що здійснюються в суспільстві та освітянській галузі на початку III тисячоліття.

У наш час проводяться інтенсивні пошуки найдоцільнішого змісту і структури професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у різних країнах Європи. Зміни, які переживає сьогодні освіта в Україні, вимагають перегляду питань щодо ролі історичних та психолого-педагогічних дисциплін у ВНЗ, де готують майбутніх учителів трудового навчання і технологій, а також перегляду цілей навчання предмета, змісту професійно-педагогічної підготовки та її обсягу.

Гуманізація і демократизація навчально-виховного процесу професійно-педагогічної підготовки вчителів України, впровадження нових педагогічних технологій, пошук найбільш оптимальних концептуальних підходів до розвитку національної педагогіки детермінують зростання наукового і практичного інтересу до вивчення європейського досвіду загальноосвітньої та вищої школи, зокрема Республіки Польщі.

Проблемі технічної освіти в Республіці Польща присвятили свої дослідження такі польські вчені Т. Новацький, З. Дамбровський, В. Зажецька, А. Маршалек, С. Шаек, Р. Польни, Х. Поханке, В. Фурманек та ін. Вплив технічної освіти на різнобічний розвиток особистості вивчали Б. Петрулевич, З. Француз, Й. Напюрковський, С. Стасилович, З. Волк, М. Фрейман та ін.

Проте в час запровадження ступеневої підготовки вчителів з'явилося багато проблем теоретичного, практичного й організаційного характеру. Виникла потреба у створенні якісно нового підходу до науково-технічної підготовки вчителя, що пов'язано із змінами в освітній галузі «Технології». Необхідно також виявити спільні підходи у розбудові національної системи освіти і реформування підготовки педагогів у вищих навчальних закладах України та Польщі.

Мета статті – розкрити особливості підготовки вчителів техніки та інформатики на факультетах інформаційно-технічного навчання в Республіці Польща.

Професійна кар'єра вчителя зароджується в навчальному закладі. Тут майбутній педагог пізнає самого себе і виявляє свої схильності чи вміння в обраній професії, тобто визначає (часто за допомогою академічної методології вчителя, психолога) власну «відправну точку» через розробку програми власного професійного вдосконалення [7, с. 115].

У Польщі підготовка вчителів здійснюється переважно у вищих педагогічних школах і університетах. Учитель техніки здобуває освіту як на денному, так і на заочному відділенні у рамках спеціальності, яка називається «Технічне виховання» [2, с. 235].

План навчання у ВНЗ охоплює три групи предметів: загальні, основні щодо спеціальності та спеціалізовані.

У групі загальних предметів виокремлюють кілька блоків [4, с. 87]:

- предмети допоміжні: економіка, обраний предмет із суспільних наук, іноземна мова, фізкультура;
- предмети педагогічні: психологія, педагогіка, технічні засоби навчання;
- предмети загальноосвітні, що відносяться до спеціальності: математика, фізика, технічна хімія.

До групи предметів, що відносяться до спеціальності, належать: проблеми сучасної техніки і охорони середовища, технічне креслення з нарисною геометрією, матеріалознавство, технологія, технічна механіка, машинознавство, електротехніка, основи електроніки, основи автоматики, конструкторська лабораторія, організація праці, дидактика техніки, обрані питання з галузі знань про професію.

До спеціалізованих належать предмети, що поглиблюють знання з тієї спеціальності, у рамках якої відбувається підготовка магістерських робіт («Дидактика техніки»). Поглибленню знань з обраних предметів слугують магістерський семінар і магістерська лабораторія, факультативне заняття, що включає монографічні лекції і спеціалізоване практичне заняття.

План навчання у ВНЗ передбачає також студентські практики: педагогічні (у початковій школі і загальноосвітньому ліцеї), технічні (на промислових підприємствах і підприємствах побутового обслуговування).

Характерною рисою системи навчання вчителів предметів «Техніка» і «Інформатика» є переважання годин, призначених на практичні заняття, над кількістю годин, що відводяться на лекції. Таке співвідношення характерне для загальнопедагогічної підготовки. Матеріалістична діалектика генетично первинною вважає практику, а теорію як форму її відображення в

суспільній свідомості – вторинною. Зв'язки між теоретичною підготовкою і практичною діяльністю вчителя, узяті разом, є певним циклом, в якому існує тенденція до теоретичних узагальнень емпіричних фактів, з одного боку, і переклад теоретичних положень мовою практичних дій, з іншого боку [3, с. 45].

Залежно від сформованості умінь «переводити теоретичні положення на мову практичних дій» можна умовно виділити три рівні загальнопедагогічної підготовки учителів техніки та інформатики:

- репродуктивний, пов'язаний із використанням готової наукової інформації;
- евристичний, пов'язаний із самостійною розробкою педагогом інструментальних схем з опорою на наявні знання і досвід;
- креативний, творчий, пов'язаний із самостійною розробкою самих принципів вирішення педагогічних завдань і проблем [3, с. 73].

Навчання вчителів технічного виховання, незалежно від інституційних або організаційних умов, має за мету підготовку їх до самостійного навчання і виховання в загальноосвітній школі, а також формування їх як таких, що володіють професійними компетенціями, в яких містяться професійні вміння, сформовані в процесі навчання (вивчення техніки та інформатики).

Вступ Польщі в Європейський союз (ЄС) в 2004р. і щораз ширше входження польських працівників на західні ринки накладає на вищу освіту країни обов'язки і ставить перед нею нові виклики. Роки в ЄС сприяють загальній освіті і навчанню компетенцій, на основі яких молоді люди мають можливість швидко перекваліфікуватися, знаходити актуальну інформацію для коригування своїх вмінь та інтересів.

Для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян, а також міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти поширено «Додаток до диплома», тобто документ, що додається до дипломів, які видають і підтверджують здобуття вищої освіти. Завданням такого додатка є надання об'єктивної та повної інформації для кращого розуміння і справедливого визнання академічних та професійних кваліфікацій в країні і за кордоном. Широке застосування «кредитних пунктів» ECTS (Європейської системи переводу кредитів) дає можливість розрахувати досягнення студентів через бальну систему, а також сприяє мобільності студентів, дає їм шанс на навчання за кордоном [1, с. 112].

Учитель техніки та інформатики повинен володіти ґрунтовними знаннями і необхідними вміннями не лише в галузі техніки, а також загальними та конкретними знаннями психології та педагогіки. У зв'язку з динамічним розвитком науки і техніки самоосвіта стає для вчителів техніки й інформатики необхідністю. Тому в сучасній дидактиці самоосвіта – це не тільки самостійне вчення, й процес, що полягає у роботі над собою, задоволенні власних інтелектуальних потреб, амбіцій, зацікавленості, а також оптимальному використанні вільного часу [1, с. 154].

Можна стверджувати, що в технічно-інформаційній освіті важливу роль відіграють як загальні знання, так і професійні вміння, а також вроджені здібності, пов'язані з орієнтацією на технічні потреби. Не має сумніву, що навіть найкращий ВНЗ не здатний підготувати вчителя на весь період професійної активності останнього. Після закінчення навчання кожен учитель повинен систематично доповнювати знання, вдосконалювати вміння, щоб відповідати вимогам сучасної школи, які постійно зростають.

За напрямом технічно-інформаційної освіти (ТІО) здійснюється вивчення технічно-інформативних предметів у початкових школах, гімназіях, надгімназійних школах. Слухачі напряму інформатики за додатком своїх педагогічних кваліфікацій також отримують схожі повноваження. Випускники напряму ТІО, а також інформатики можуть, крім того, працювати адміністраторами, особами, які обслуговують шкільні інформаційні системи, програми. Одночасна комплексна підготовка в сфері педагогіки, психології, соціології та управління людськими ресурсами дозволяє випускникам розпочати також роботу в різних галузях промисловості, господарської, а також наукової адміністрації [3, с. 49].

Підвищення кваліфікації вчителів – це процес, який відбувається після отримання диплома, а також шляхом підвищення професійних навичок під час стажування під керівництвом досвідчених педагогів.

Професійна ієрархія вчителів сприяє підвищенню ефективності роботи вчительського персоналу. Від 2000 р. в шкільній системі Польщі функціонують такі сходинки професійного підвищення вчителів, які пов'язані із розміром заробітної плати:

- учитель-стажист;
- контрактний учитель;
- призначений учитель;
- дипломований учитель;
- професор освіти – почесне звання [4, с. 123–133].

Підвищення на вищу сходинку залежить від постійного вдосконалення своїх кваліфікацій через інституціоналізовані форми професійного вдосконалення, а також кваліфікаційної поведінки комісії щодо рівнів сходинок. Професійний розвиток учителів повинен бути пов'язаний із стратегіями розвитку шкіл, що може підвищити ефективність навчання учнів.

У Польщі учителі отримують багато нових навчальних матеріалів, виданих міністерством освіти, державними установами, методичними центрами. Матеріали також доступні в Інтернеті. Однак їх дієвість, рівень засвоєння та адаптація до шкільної практики невеликі. Учитель збагачує свої знання, часто навчаючись на помилках, не завжди має час на рефлексію, пояснення допущених помилок і їх виправлення.

У системі вищої освіти Польщі в результаті переходу до масового навчання спостерігається формування мережі приватних шкіл. Ця нова ситуація спричиняє конкуренцію державних та приватних шкіл в агітуванні на навчання. Конкурують у цій сфері також окремі країни. Щоб перемогти конкуренцію та отримати вищий статус, необхідно провести дослідження, спрямовані на конструювання та розповсюдження нових знань про ефективну та оптимальну з погляду витрат освіту.

Розглянемо на рисунку 1 профіль сучасного вчителя техніки і інформатики, який, крім визначеного запасу знань і технічних вмінь, має володіти необхідними психолого-педагогічними знаннями, бути готовим до виконання функції вчителя [6].



Рис. 1. Теоретична, методична і практична підготовка вчителя.

Випускник університету повинен володіти вміннями і навичками професійної діяльності, що базуються на загальних і спеціалізованих знаннях. Він має володіти вміннями керувати учнівськими колективами, навичками до самоосвіти, піддаватися навчанню, керованому через директора школи, вчителя-радника, методичними центрами, професійного підвищення, післядипломного навчання, або брати участь в докторських семінарах.

Професійне вдосконалення можна визначити як доповнення знань, безпосереднє або непряме, наприклад, за допомогою відповідної інформації щодо професійної діяльності вчителя. Поглиблення знань є прерогативою амбіційних вчителів, творчих, новаторів. Воно полягає передусім у вивченні фахової літератури, а також у вигляді участі в конференціях, лекціях та інших формах донавчання. Актуалізація знань полягає в її оновленні та може відбуватися через вивчення новітньої літератури, участь у дискусіях, консультаціях, відвідування лекцій і семінарів. Особливістю цього процесу є те, що іноді потрібно змінити свої погляди на деякі події, факти і правила [5, с. 212–220].

У цьому доволі складному процесі вдосконалення слід розглядати як взаємопроникнення трьох понять: доповнення, поглиблення та актуалізації. Наприклад, поглиблення знань на

визначену тему часто вимагає від зацікавленої особи доповнення повідомлення, а актуалізація її є якоюсь мірою також її поглибленням чи доповненням.

Процес удосконалення полягає в отриманні допомоги у професійній адаптації, безперервній актуалізації через вправи, а також навчальні курси, семінари, знання і педагогічні навички, педагогічно-методичний консалтинг (директор, вчитель-консультант).

Загалом серед завдань у підготовці майбутнього вчителя техніки та інформатики в Республіці Польща основними є такі:

1) володіння досконалими знаннями в обох сферах, що дозволяє суміжне функціонування в площині техніки та інформатики;

2) володіння базовими навичками практичної діяльності в рамках обох предметів;

3) вироблення критичного мислення, що дозволяє здійснювати об'єктивний аналіз навколишньої дійсності;

4) вироблення творчого мислення, що сприяє професійній самореалізації та удосконаленню передового досвіду, самовдосконаленню вчителя;

5) вироблення здатності створення самостійного судження і думки про досліджувані та спостережувані явища;

6) оволодіння основами викладацької діяльності в школі [3, с. 43; 4, с. 76].

Здійснений нами аналіз підготовки вчителів техніки та інформатики на факультетах інформаційно-технічного навчання в Польщі дає змогу відзначити послідовність змін у системі навчання за вищеназваним фахом. Окреслена специфіка навчання у ВНЗ дозволяє нам виокремити практичний досвід формування технічно-інформаційної освіти в Республіці Польща.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brodziński T. Edukacja ogólnotechniczna w szkołach ogólnokształcących / T. Brodziński, G. Ruc. – Zielona Góra: Praca zawodów rynek pracy, 2002. – 210 s.
2. Goźlińska E. Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego / E. Goźlińska, F. Szlosek. – Warszawa: Random, 1997. – 267 s.
3. Duraj-Nowakowa K. Nauczyciel: kultura-osoba-zawód / K. Duraj-Nowakowa. – Kielce: Militaria, 2000. – 218 s.
4. Kwiatkowski S. Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki / S. Kwiatkowski. – Warszawa: IBE, 2001. – 153 s.
5. Pawlak M. Konieczność kształcenia zawodowych umiejętności nauczyciela z zakresu niewerbalnego komunikowania się z uczniem podczas lekcji w opinii studentów wychowania technicznego / M. Pawlak. – Warszawa: Dydaktyka techniki, 1985. – 337 s.
6. Poczesna J. Nauczanie i uczenie się w uczelni technicznej / J. Poczesna. Gliwice: Helion, 1993. – 227 s.
7. Taraszkiewicz M. Jak uczyć lepiej / M. Taraszkiewicz. – Warszawa: CODN, 1996. – 225 s.

УДК 377 (438)

М. ФРЕЙМАН, Д. ФРЕЙМАН

ТЕХНІЧНО-ІНФОРМАЦІЙНА ОСВІТА ОЧИМА БАТЬКІВ УЧНІВ ГІМНАЗІЙ У ПОЛЬЩІ

Представлено дослідження, метою якого було визначення та вивчення поглядів і очікувань батьків щодо технічної та інформаційної освіти у гімназіях Польщі. Отримані результати розглянуто як спроба виявлення проблеми та звернення уваги на її важливість.

Ключові слова: освіта, гімназія, батьки, учні, технічне та інформаційне навчання, респондент.

**ТЕХНИЧЕСКО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ
РОДИТЕЛЕЙ УЧЕНИКОВ ГИМНАЗИЙ В ПОЛЬШЕ**

Представлено исследование, целью которого было определение и изучение взглядов и ожиданий родителей относительно технического и информационного образования в гимназиях Польши. Полученные результаты рассмотрены как попытка рассмотрения проблемы и обращения внимания на ее активность

Ключевые слова: образование, гимназия, родители, ученики, техническое и информационное обучение, респондент.

M. FREIMAN, D. FREIMAN

**TECHNICAL AND INFORMATION EDUCATION TRACED BY PARENTS OF
GYMNASIUM PUPILS IN POLAND**

The article presents a research aimed at studying parents' views and expectations about technical and information education at gymnasiums in Poland. The results of the research have been considered as an attempt to state the problem and draw attention to its importance.

Keywords: education, gymnasium, parents, pupils, technical and information education, respondent.

Розглядаючи проблеми технічного та інформаційного навчання, неможливо не зауважити пов'язаних з ним поглядів, очікувань учителів, а також учнів їх батьків. На наявність думки останніх, адже ми будемо зосереджувати увагу саме на цьому аспекті, вказує кілька причин. По-перше, «ні більш уважні спостереження, ні результати наукових досліджень не підтверджують існування освітньої монополії школи, зокрема ефективності її роботи. Навпаки, молоді і старші люди, наводячи власні приклади, вказують на ціннісні в їх житті мотивацію та досвід, часто наводять приклади поза межами школи, навіть поза сферою впливу позашкільної освіти» [2, с. 52]. По-друге, батьки є соціальною групою, яка перебуває найближче до учня. Пізнання і розуміння учнями явищ, які відбуваються у середовищі, що їх оточує, відбувається при значній участі батьків і це сприяє учням у формуванні свої позицій стосовно предметів, явищ чи проблем. По-третє, ставлення батьків до технічної та інформативної освіти, їх схвалення, підтримка або ж, навпаки, байдужість чи виражена легковажність до певного шкільного предмета і взагалі діяльності школи у сфері технічної і інформаційної освіти не залишається без впливу на ставлення учнів до навчальних занять у цій галузі. Вагоме значення має й те, що батьки, як союзники школи, допомагають у пошуку спонсорів, які мають намір фінансувати діяльність школи.

Беручи до уваги вищенаведене, варто, дбаючи про плідну співпрацю школи з батьками, частіше, ніж до сих пір, аналізувати думки, очікування батьків стосовно школи. Відсутність досліджень щодо ставлення батьків до технічної та інформаційної освіти вказує на доцільність їх проведення.

Метою статті є опрацювання результатів дослідження, змістом якого було визначення і вивчення поглядів та очікувань батьків щодо технічної та інформаційної освіти в гімназіях. У процесі дослідження здійснена спроба виявити наступні проблеми:

Як батьки сприймають техніку та інформатику в ієрархії шкільних предметів?

Який рівень орієнтації батьків, зокрема щодо того, чого навчаються їх діти на заняттях з техніки та інформатики і які в них очікування у цій сфері?

Яке загалом у них ставлення до технічної та інформаційної освіти?

Чи і як погляди, очікування батьків щодо технічного і інформаційного навчання зумовлені їх освітою, територіальним походженням і статтю дитини?

За основу наявності зв'язків між поглядами, очікуваннями батьків стосовно технічного й інформаційного навчання та освітою, територіальним походженням і статтю дитини (дітей) прийнято відмінності у значеннях показників, що є в окремих категоріях респондентів.

Дослідження містить дані, отримані за допомогою анкетування 328 батьків учнів гімназій, розташованих у двох повітах Нижньосілезького воеводства Польщі. Респондентами

були вихідці з середовища невеликих містечок (70,7%) і сільського походження (29,3%). Найбільше з них (37,8%) мають середню освіту; наступні позиції займають відповідно основна професійна освіта (35,4%), початкова (14,6%) і вища (12,2%). Серед загальної кількості опитаних було виявлено 136 осіб (41,5%), у котрих є діти шкільного віку обох статей. Батьки дівчаток становили 31,7%, а хлопців – 26,8%.

Відповідно до принципів програми загального навчання техніка та інформатика становлять рівно рядні, поряд з іншими, навчальні предмети у початковій школі та гімназіях. Вони підлягають загальним цілям і вимогам загальної освіти й одночасно з точки зору їх специфічного характеру виконують особливу роль.

З очевидних причин постає питання, як ці предмети сприймають опитувані батьки. Без сумніву, погляди респондентів так чи інакше обумовлені рівнем зацікавленості шкільним навчанням власних дітей. Респондентів було також опитано, чи ведуть вони бесіди зі своїми дітьми на тему їх навчальних досягнень з окремих предметів. Отримання позитивних відповідей серед більшості учасників опитування (76,8%) було очікуваним, але те, що майже кожен четвертий респондент не бере участі у таких бесідах, важко було передбачити. Дещо частіше таке явище спостерігається серед опитаних – вихідців з міста (24,8%), на відміну від тих, що мають сільське походження (20,8%), а також серед батьків дівчат (30,8%), ніж у батьків хлопців (22,9%). Враховуючи освіту респондентів, помітне підвищення таких дій батьків із зниженням їх рівня освіти (вища – 10%, середня – 12,9%, основна професійна – 34,5% і початкова – 33,3%).

З метою вивчення та визначення меж ієрархії шкільних предметів, яку використовують батьки, респондентам ставилось питання щодо того, чи всі однаково ставляться до досягнень своїх дітей з усіх навчальних предметів. Їхні відповіді засвідчили наявність значних відмінностей у поглядах стосовно цієї проблеми. Більшість респондентів (53,7%) не підтримують однакового трактування досягнень дитини з усіх предметів. Дещо частіше таке бачення спостерігалось в опитаних зі сільського середовища (58,4%), ніж з міського (51,7%). Змінність у частоті виявлення таких поглядів обумовлена також освітою респондентів. Такої думки частіше дотримуються респонденти з основною професійною освітою (62,1%) і початковою (58,3%), на відміну від опитаних, котрі мають освіту середню (45,2%) й вищу (50,0%). Стать дитини в цьому разі не має значного впливу.

Навчальні предмети, які вважаються зазначеною групою респондентів як найменш важливі, це: мистецтво (68,2%), фізика (29,5%), фізичне виховання (22,7%), біологія (20,5%), хімія (18,2%) і техніка (18,2%). Зауважимо, що у цьому переліку немає предмета інформатики, що може свідчити про позитивне сприйняття респондентами його значення у сучасному світі. Наявність предмета «Техніка» у вище наведеному переліку не викликає задоволення, але порівняно з іншими предметами, які респонденти вважають менш важливими, цей предмет перебуває на найнижчій позиції. До предмета «Техніка» негативно ставляться найчастіше у сільському середовищі (21,4%), ніж у міському (16,7%). Найбільш негативно сприймають його батьки хлопців (9,1%). Враховуючи освіту опитуваних осіб, можна зауважити, що негативне ставлення до цього предмета найчастіше проявляється у респондентів з початковою освітою (49,9%), наступне місце займають особи з освітою вищою (30,0%) і середньою (14,3%). Зазначимо, що ніхто з респондентів, котрі мають основну професійну освіту, не визнав предмет «Техніка» як менш важливий.

Істотним чинником, що впливає на ставлення батьків до шкільних предметів, є ступінь їх обізнаності з тим, чого їх діти навчаються в школі. Ця тенденція обумовлена ступенем зацікавленості батьків шкільним навчанням їхніх дітей, оскільки інтерес до діяльності дітей є основною умовою можливої орієнтації батьків у змісті вивчення окремих предметів.

Із самооцінки респондентів випливає, що майже усі з них орієнтуються у змісті предмета «Техніка» (95,1%), тоді як значно менша кількість обізнана зі змістом предмета «Інформатика» (73,2%). За допомогою шкали оцінювання частина з них свою орієнтацію визнала на «відмінно» (у сфері техніки – 6,0%, інформатики – 11,0%), інші вибрали оцінку «добре» (у сфері техніки – 41,5%, інформатики – 26,8%). Проте найбільше учасників опитування виразили слабку обізнаність (у сфері техніки – 47,6%, інформатики – 35,4%). Переважно це були

респонденти з сільського середовища (у сфері техніки – 54,2%, «Інформатики» – 37,5%) та з основною професійною освітою (у сфері техніки – 48,3%, інформатики – 44,8%).

Зустрічаючись з різними позиціями батьків стосовно школи і навчальних предметів, основне питання полягало в тому, щоб виявити, їхню думку стосовно того, чи такі предмети, як техніка та інформатика, потрібні у гімназії.

Як і було очікувано, за потребу інформаційного навчання респонденти висловились однозначно (100,0%). У випадку технічного навчання однастайність не спостерігалася. Потребу загально технічного предмета у гімназії визнала більшість респондентів (87,8%). Найчастіше вживаними аргументами були: потрібність у житті (20,8%), зв'язок знань з практикою (16,7%), розвиває уміння (9,7%).

Ті, хто висловив думку, що такий предмет не потрібний для вивчення у гімназії (12,2%), свою позицію мотивували тим, що цей предмет мало потрібний (30,0%), не відповідає дійсності (20,0%), менш важливий, ніж інформатика (20,0%). До цієї групи опитаних входять майже однаково представники міського (12,1%) і сільського (12,5%) населення. Враховуючи стать дитини тієї групи респондентів, спостерігається, що найчастіше вони належать до групи батьків дівчат (23,1%). З точки зору освіти були представлені всі групи, але найчастіше це були вихідці з групи осіб, що мають освіту вищу (20,0%) і початкову (16,7%).

Респондентам було запропоновано відповісти, що конкретно, на їх думку, мають вивчати на заняттях із зазначених предметів. Частина з них не мала сформованої думки щодо цього питання (щодо техніки – 13,4%, інформатики – 23,2%). Інші розходились у своїх очікуваннях, особливо стосовно предмета «Техніка». Значна група респондентів (20,7%) не підтримує потреби змін, а ті, хто пропонував зміни, не внесли нічого нового. Стосовно інформатики найчастіше респонденти зосереджувалися на потребу розвитку умінь користування комп'ютером (45,1%) і використання різних програм (20,7%).

Відповідаючи на тему вибору змісту навчання з урахуванням статі учнів, майже усі учасники анкетування (96,2%) погодились, що у сфері інформатики дівчата мають вивчати однаковий матеріал, як і хлопці. Стосовно техніки значна частина респондентів (34,1%) була протилежної думки. За диференціацію змісту висловились дещо більше респондентів зі сільського середовища (37,5%), на відміну від вихідців з міста (32,8%), частіше батьки дівчат (46,2%), ніж хлопців (36,4%). Значно менше (23,5%) таку позицію підтримували батьки, котрі мають дітей шкільного віку обох статей.

Респондентам потрібно було також визначити ліміт часу, який, на їх думку, необхідний для технічного та інформаційного навчання. Більшість опитаних (понад 60,0%) визначила, що достатньо однієї години в тиждень для всіх класів гімназії. Процентне співвідношення респондентів, які пропонували дві години в тиждень змінювалось залежно від класів (для 1 класу – 26,8%, 2 класу – 23,2%, 3 класу – 12,2%). Кілька осіб висловили бажання про три години в тиждень (для 1 класу – 6,1%, 2 класу – 4,9%, 3 класу – 2,4%). Зауважимо, що респонденти з вищою і середньою освітою переважно підтримували більшу кількість годин, на відміну від учасників опитування з двох інших груп. Враховуючи територіальне походження респондентів, спостерігається, що більшої кількості годин очікують переважно особи, які походять з міста, ніж із сільської місцевості.

Щодо інформатики, то найбільше респондентів висловилися за дві години в тиждень. За таку кількість годин у 1 класі отримано 47,6% відповідей респондентів, у 2 класі – 70,7%, у 3 класі – 41,2%. Значно частіше, ніж стосовно техніки, звучали пропозиції про три години в тиждень (1 клас – 13,4%, 2 клас – 13,4%, 3 клас – 40,2%). Найбільший показник для 3 класу випливає з того, що частина респондентів висловилися за вивчення інформатики лише у 3 класі. Зазначимо, що аналогічно, як і стосовно вивчення предмета «Техніка», серед учасників дослідження більшу кількість годин частіше підтримували особи міського походження, які мають середню або вищу освіту, на відміну від інших груп.

Зосереджуючись на ставленні батьків до технічного та інформаційного навчання у гімназії, респондентам ставилось питання щодо того, який вид навчальних занять вони очікують при вивченні техніки й інформатики. Більшість опитаних (59,7%) дотримувалась думки, що при вивченні техніки мають переважати навчальні заняття практичного характеру. Такий вид занять частіше вибирали респонденти зі сільської місцевості (83,3%), ніж особи

міського походження (50,0%). Розглядаючи це питання у контексті освіти респондентів, легко зауважити, що особи з вищою освітою рідше (30,0%) від інших (61,3–66,7%) вибирають практичні заняття з техніки. В очікуваннях батьків дівчат і хлопців не було виявлено значних відмінностей.

Майже 30,0% респондентів надають перевагу заняттям теоретично-практичного характеру. Така позиція більше проявлялася в учасників опитування, які походять з міста (34,5%), на відміну від сільського населення (17,7%). Переважно це були батьки (41,2%), котрі виховують дітей шкільного віку обох статей.

Отриманні дані свідчать, що деякі з респондентів надають перевагу теоретичним заняттям у вивченні техніки. Ця група становила 11,0% загальної кількості опитаних, до якої належали вихідці з міста (15,1%) переважно з вищою освітою (50,0%).

Дещо по-іншому респонденти розглядали навчальні заняття з інформатики. Більшість з них вважають, що при вивченні цього предмета мають домінувати заняття теоретично-практичного характеру (53,7%). У цьому разі не спостерігалися значні відмінності у поглядах між вихідцями з міського і сільського середовища (різниця становила 3,4%). Найчастіше (61,8%) такий вид навчальних занять вибирали батьки, котрі мають дітей шкільного віку обох статей.

Значну групу респондентів (42,7%) становили особи, котрі вважали, що під час вивчення інформатики повинні переважати заняття практичного характеру. Такий вид занять однаково підтримували учасники опитування обох середовищ (міське населення – 43,1%; сільське – 41,7%), але найчастіше ними були батьки дівчат (57,7%), ніж хлопців (40,9%). Ті, хто при вивченні інформатики надають перевагу теоретичним заняттям є винятком (3,6%).

Проведені дослідження певною мірою вирішили поставлені завдання. З огляду на обмежений матеріал наукової роботи неможливо навести ширші дані спостереження. Представлений матеріал потрібно трактувати як спробу визначення проблеми та зосередження уваги на її актуальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Rogala S. Partnerstwo rodziców i nauczycieli. – Warszawa, 1989.
2. Szymański M. System wartości rodziców jako wyznacznik ich oddziaływań edukacyjnych // Edukacja. – 1991. – Nr. 4.

УДК 37.022.

І. А. КРАВЕЦЬ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ПОЛЬЩІ

Обґрунтовано, що альтернативність у педагогіці закладена в джерелах її методологічної основи – філософії та психології. Розглянуто ідеї гуманістичної психології та вказано, що вони стали психологічною основою альтернативної освіти. Наведено спільну класифікацію нових альтернатив гуманістичної педагогіки. Запропоновано авторську модель альтернативної освіти. Визначено методологічні засади становлення та розвитку альтернативної освіти у Польщі.

Ключові слова: альтернативна освіта, методологічні засади, гуманістична психологія, Польща.

И. А. КРАВЕЦ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПОЛЬШИ

Обосновано, что альтернативность в педагогике заложена в источниках ее методологической основы – философии и психологии. Рассмотрены идеи гуманистической психологии и указано что они стали психологической основой альтернативного образования. Приведена общая классификация новых альтернатив гуманистической педагогике. Предложена авторская модель альтернативного

образования. Определены методологические основы становления и развития альтернативного образования в Польше.

Ключевые слова: альтернативное образование, методологические основы, гуманистическая психология, Польша.

I. L. KRAVETS

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ALTERNATIVE EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE OF POLAND

It has been substantiated in this research, that alternative in pedagogy lies in the sources of its methodological basis – Philosophy and Psychology. The considered ideas of humanistic psychology have become a psychological basis for alternative education. A general classification of new alternatives of humanist pedagogy, and author's model of alternative education have been introduced in the article. The methodological principles of formation and development of alternative education in Poland have been defined in this research.

Keywords: alternative education, methodological principles, humanistic psychology.

У порівняльній педагогіці ідеї альтернативної освіти розглядаються як певне соціальне, культурне і особистісне явище, розвиток якого визначається об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Панівне становище цих ідей між традиційними і відмінними від них підходами в освіті зумовлено соціально-об'єктивними та індивідуально-суб'єктивними пріоритетами свободи особистості. Якщо об'єктивними чинниками, які визначають розвиток альтернативної освіти у Польщі, стали трансформація устрою та проведені освітні реформи у кінці ХХ – на початку ХХІ ст., то суб'єктивним чинником був світогляд педагогів, в основі якого лежало їх бачення сутності освітнього процесу.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що вагомий внесок у розвиток альтернативної освіти, пов'язаний з особистісним підходом до виховання, зробили прибічники гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерс і Ш. Бюллер, сутнісні характеристики альтернативи як педагогічного поняття визначив М. Сметанський, спільну класифікацію нових альтернатив гуманістичної педагогіки здійснили О. Волошин, З. Квецінський, С. Сліверський.

Метою статті є визначити методологічні засади становлення та розвитку альтернативної освіти у Польщі.

Грунтовний аналіз альтернативи як педагогічного поняття здійснив М. Сметанський. Вчений вказав, що значною мірою альтернативність у педагогіці закладена в джерелах її методологічної основи – філософії та психології. Різні погляди на значущість тих чи інших чинників у розвитку особистості спричинили появу альтернативних підходів щодо цього [3, с. 22].

Постулат про те, що мотиваційна сфера особистості впливає на розвиток людини, висунув А. Маслоу. Він визначив, що до цієї сфери входять різні потреби, серед яких найвище місце займає потреба в самоактуалізації. Для альтернативної освіти це стало загальним і важливим аспектом: дійсно, дитина повинна прагнути (а в школі їй необхідно цьому сприяти) максимально реалізувати весь свій потенціал здібностей, щоб «бути тим, ким вона може стати». Прагнення до самоактуалізації за своєю суттю є прагненням до самоствердження за рахунок прояву особистості своєї активності, рефлексії, творчості, створення власного способу життя і т. д. [1, с. 68].

Для Ш. Бюлер головною рушійною силою особистості (в контексті її саморозвитку) є особиста потреба в самодійсненні. Розроблений нею «коефіцієнт розвитку» особистості пов'язаний з чотирма співіснуючими базисними тенденціями, прояв яких можна спостерігати і в діяльності учнів альтернативних шкіл: задоволення потреб (вчитися згідно з інтересами і проводити дозвілля, враховуючи бажання на даний момент); адаптивне самообмеження (стримувати свої свободи і потреби, узгоджуючи їх зі свободою і потребами інших); творча експансія (розкріпачуватися в уяві і прояві своїх творчих задатків); встановлення внутрішньої гармонії (адекватно оцінювати власні сили і бути задоволеним собою) [4, с. 110].

Стосовно К. Роджерса, то для нього фундаментальним компонентом особистості є «Я – концепція», що формується в процесі взаємодії суб'єкта з навколишнім соціальним

середовищем і становить інтегральний механізм саморегуляції його поведінки. Для альтернативної освіти вкрай важливе є висунуте науковцем положення про те, що людина є суб'єктом свого життя, що вона вільна у своєму виборі, прийнятті рішень і що для неї характерне прагнення до прояву самостійності і відповідальності, саморозвитку та особистісного зростання. При цьому, стверджує К. Роджерс, завдання педагога, котрий працює в системі альтернативної освіти в контексті особистісно орієнтованого навчання, полягає в тому, щоб допомогти дитині прийняти і полюбити себе такою, якою вона є, розкрити себе як привабливий образ. Для цього вчений визначив п'ять умов ефективного навчання, («значущого вчення»), тобто такого, яке змінює поведінку людини, її відношення, особистість:

- головне завдання вчителя – створити атмосферу в класі, яка допомагає виникненню навчання, значущого для учня;
- проявлення вчителя з точки зору його конгруентності (бути щирим і нефальшивим у взаємодіях з учнями);
- прийняття вчителем дитини такою, якою вона є, розуміння її почуттів, що сприяє досягненню безумовного позитивного ставлення до учня;
- відмова вчителя від директивності у навчанні, щоб кожен учень міг вступати з ним у діалог і вибирати альтернативне вирішення проблеми;
- опора вчителя на самоактуалізуючу тенденцію своїх учнів для вільного прояву ними своїх здібностей і можливостей [2, с. 171–173].

Таким чином, саме ці ідеї стали психологічною основою альтернативної освіти.

М. Сметанський зазначає, що розбіжність у визначенні основних чинників розвитку особистості спричинила появу альтернативності в поглядах на навчання і виховання, відтак до появи двох конкуруючих шкіл, які представляють дві парадигми в навчанні та вихованні: технократичну та натуралістичну [3, с. 23].

Прихильниками першої були педагоги, котрі вірили, що навколишнє середовище повністю визначає становлення особистості, і дивилися на учня, говорячи відомими словами Дж. Локка, як на «чистий аркуш паперу, позбавлений будь-яких прикметних ознак». У навчальному процесі ці погляди найповніше виразив Й.-Ф. Герbart. Їхня суть зводиться до того, що головне завдання вчителя — передавати учням конкретні знання та вміння. Проти такого підходу виступала потужна когорта педагогів: Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Фребель, Дж. Дьюї та ін. Серед польських представників варто зазначити Б. Наврочинського, С. Хессена, Б. Суходольського, які стверджували, що в центрі навчання має бути учень, а головне завдання вчителя – стимулювати його пізнавальну діяльність. Таким чином, у педагогічній літературі дидактичну систему Й.-Ф. Герbart називають традиційною, а концепцію Дж. Дьюї – педоцентричною [3, с. 23].

Педагогічній науці, вважає М. Сметанський, властива притаманна альтернативність і в поглядах на співвідношення навчання та розвитку особистості, у визначенні змісту навчання, його форм і методів. На його думку, чітко простежуються три альтернативні погляди науковців на співвідношення навчання та розвитку особистості. Першого додержуються психологи біхевіористської орієнтації (Дж. Уотсон, Е. Торндайк, Б. Скіннер), які ототожнюють пізнавальний розвиток із засвоєнням учнями знань та вмінь. Розвиток, згідно з їх твердженням, – не що інше, як поступове накопичення нових уявлень, знань, умінь і навичок внаслідок формування умовних рефлексів. Ніякого особливого розумового розвитку, який відрізняється від звичайного засвоєння знань, немає, отже, за належної організації навчання можна навчити учнів будь-яких понять і вмінь, незалежно від їхнього віку та рівня пізнавального розвитку [3, с. 23–24].

Згідно з другим поглядом, пізнавальний розвиток відбувається незалежно від навчання, яке пристосовують до нього, а розумовий розвиток залежить від дозрівання нервової системи і відбувається спонтанно. Учень може зрозуміти й повноцінно засвоїти лише такі знання (поняття) та вміння, що відповідають рівню його пізнавального розвитку. Таким чином, розвиток постає радше як передумова навчання, ніж його результат (Ж. Піаже). Прихильники третьої групи теорій, поділяючи перші два погляди, доповнюють їх новим положенням: навчання може йти не лише слідом за розвитком, не лише нога в ногу з ним, але й попереду розвитку, просуваючи його далі. Цей новий підхід обґрунтував Л. С. Виготський [3, с. 24].

На межі XIX–XX ст. у США як відповідь на незадоволення теоріями матеріальної та формальної освіти з'являється і поширюється концепція дидактичного утилітаризму. Її обґрунтував психолог, філософ і педагог, представник альтернативної педагогіки Дж. Дьюї. Навчання він розглядав як організацію діяльності дітей щодо вирішення практичних завдань, узятих із повсякденного життя. Основні постулати цієї теорії: заздалегідь створені навчальні курси непотрібні; матеріал навчання потрібно брати з досвіду дитини; дитина має визначати якість і кількість навчання; навчання за допомогою діяльності – це основний метод у школі. Відповідно до цих настанов послідовник Дж. Дьюї В. Кілпатрик у 20-ті роки XX ст. розробив «проектну систему навчання» або метод проектів. Його сутність полягала в тому, що учні разом з учителем проектували виконання якогось цікавого завдання, наприклад, спорудження іграшкового будиночка, і в такій практичній діяльності засвоювали знання та вміння з мови, математики та інших навчальних предметів. Неважко зрозуміти, як зазначає М. Сметанський, що така організація навчання, хоча й викликала інтерес учнів, призводила до зниження рівня освіти в масовій школі [3, с. 25].

Наявність альтернативності в педагогічній теорії спричинила появу альтернативних шкіл, які вибудовували педагогічний процес на тій чи іншій освітній парадигмі. Здебільшого це здійснювалось на основі технократичної або натуралістичної теорій розвитку особистості. Звичайно, траплялися різні варіації їх використання в межах певної теорії з елементами запозичення з іншої. І, як слушно вказує М. Сметанський – це цілком закономірно, тому що жодна з зазначених альтернативних теорій навчання і виховання неспроможна дати вичерпну відповідь на всі педагогічні проблеми [3, с. 26].

Відмінною рисою останніх десятиліть XX ст. стала чергова хвиля альтернативних концепцій гуманістичної педагогіки, що трактуються як її специфічний розвиток. На думку, польського теоретика і дослідника педагогічних течій і напрямків С. Волошина, це пов'язано з розвитком радикальних рухів сучасної критичної педагогіки і є протестом, спрямованим проти розповсюдження високотехнічної цивілізації, що маніпулює людською особистістю в ім'я вродженої потреби людини в самореалізації [7, с. 124].

З. Квєцинський і Б. Сліверський здійснили спільну класифікацію нових альтернатив гуманістичної педагогіки XX–XXI ст., яку представили так: позитивістична педагогіка, педагогіка культури, персоналістична педагогіка, екзистенціальна педагогіка, педагогіка серця, педагогіка релігії, педагогіка нового виховання, Вальдорфська педагогіка, педагогіка прагматизму, педагогіка Марії Монтесорі, педагогіка Януша Корчака, педагогіка Петера Петерсена, педагогіка Селестина Френе, критична педагогіка, антиавторитарна педагогіка, емансипаційна педагогіка, міжкультурна педагогіка, екологічна педагогіка, педагогіка постмодернізму, антипедагогіка [5, с. 202].

Однією з найвідоміших і найпопулярніших останнім часом концепцій є антипедагогіка. Це один з напрямків сучасної альтернативної педагогіки, котра відкидає існуючу систему освіти, як репресивну і таку, що стверджує неприйнятні культурні зразки. Антипедагогіка заперечує сутність виховання яка сприймається як цілеспрямований процес, що має свідомо виховний характер. [8, с. 18]. Цей радикальний напрямок розвинувся в Західній Європі. Головними його представниками вважають Е. фон Браунмюля та Х. фон Шонебека (Німеччина), А. Міллер (Швейцарія), а попередником в Польщі – Я. Корчака.

На думку С. Волошина антипедагогіка радикально протистоїть будь-якій педагогіці авторитарного, репресивного виховання, що трактує людину як предмет. Таке виховання є неправомірним, оскільки нав'язує дитині іншу систему вартостей. Загальне визначення антипедагогіки – «підтримувати, а не виховувати». Це дозволяє будувати автентичні стосунки між дорослими і підростаючим поколінням, що опираються на взаємній приязні. Вчений вважає, які антипедагогіка – це один із шляхів ширшого руху сучасного пошуку «альтернативної гуманістичної педагогіки», педагогіки, яка робить з суб'єктності дитини основну і непорушну педагогічну категорію [7, с. 67–68].

У Польщі першим сигналом існування антипедагогіки у сфері сучасних гуманітарних досліджень була стаття німецького професора соціології виховання Х. Гресе «Соціалізація або виховання», яка з'явилася в 1984 р. й залишилась без уваги серед педагогів. Початкові розгляди з епістемологічних та антропологічних положень антипедагогіки ініціював Б. Сліверський

статтю «Чи повинні ми виховувати?». У 1988 р. С. Рудінський започаткував інший напрямок досліджень, а також боротьбу за зміну в Польщі педагогічної парадигми в дусі антипедагогіки на сторінках статті «Виховання як впровадження у ціннісне життя» [6, с. 52].

Зауважимо, що погляди антипедагогів викликають далеко не однозначну реакцію серед представників традиційної педагогіки. Зокрема, М. Вінклер, П. Магер, Я. Рутковський, М. Савіцький зазначають, що уявлення про звільнення дитини від виховання є ідеалістичним, оскільки антипедагоги не беруть до уваги діалектичну єдність свободи та примусу, права та обов'язків, особистості та суспільства. Якщо дитину не виховувати, то все починає виходити з-під контролю і може спричинити багато спотворень. Суспільство, крім свободи, вимагає ієрархії. Аналізуючи твердження антипедагогів, про розвиток дитини природнім шляхом, де дитина знає, що для неї краще, традиційні педагоги зазначають, що розвиток дитини вимагає створення для неї певних умов і при цьому певного спротиву. Крім того, будь-який розвиток відбувається під певним впливом суспільства [6].

XX століття стало часом серйозних інноваційних звершень у галузі педагогіки, які багато в чому визначили характер сучасної освіти в різних країнах, у т. ч. й в Польщі. Сьогодні можна спостерігати зіткнення двох основних підходів: авторитарного (позиціонування особистості в ролі пасивного об'єкта педагогічного впливу) і демократичного (приспосовування системи освіти до дитини, яка навчається, до її природи, тобто позиціонування особистості в ролі суб'єкта власного розвитку). До останнього підходу й належить альтернативна освіта, основною метою якої є розвиток в дітях якостей і здібностей, що дозволяють їм стати ініціаторами культурного, соціального та технічного прогресу.

Враховуючи це твердження, в галузі освіти можна виокремити наступні дві парадигми: педагогічний традиціоналізм та альтернативна педагогіка. Остання повною мірою сприяла утвердженню змісту нового напрямку виховання і вільного розвитку особистості дитини. Ця мета, на нашу думку, ставиться і на сучасному етапі гуманізації освіти у Польщі й спрямована на реалізацію таких ідей, як: можливість вибору власних програм та плану навчання; вільне і різноманітне освітнє середовище школи та суспільства; відкриті двері класу; орієнтація на самоврядування і співуправління; демократичні, дружні стосунки між дорослими і дітьми тощо. У цьому зв'язку ще раз відзначимо, що альтернативна педагогіка, представлена авторськими системами М. Монтесорі, Р. Штайнера, А. Нілла, Я. Корчака та інших педагогів, ставила на перше місце дитину, її цінності, особисту свободу, вміння конструювати власне життя.

Навіть поверхневий опис будь-якої альтернативної школи підтверджує, що вона – це місце, де взаємна повага є нормою, де діти і дорослі відчувають у взаєминах між собою комфорт і захищеність, де навчання інтегроване у процес життя, а доказом успіху школи є відкритість, жвавість, допитливість і тямущість дітей навчального закладу. Це свідчить, що, створюючи альтернативні навчальні заклади, педагоги вважали найважливішим аспектом цієї діяльності реалізацію права кожної дитини на вільну освіту, що дозволить найбільш повно розкритися її задаткам і потім перетворити майбутнє суспільство.

Загалом основні положення альтернативної освіти збігаються із сучасними загальноновизнаними педагогічними установками. Гуманізація освіти, творчий розвиток здібностей кожної дитини, повага її особистості, орієнтація на духовно-моральне виховання активно нині проголошуються в багатьох педагогічних концепціях і програмах. Однак, методи реалізації цих установок в традиційній і альтернативній педагогіці досі істотно розрізняються.

Узагальнення отриманих методологічних і теоретичних знань з досліджуваної проблеми дозволило побудувати авторську модель альтернативної освіти (рис. 1), яка може слугувати для аналізу зміни функціонування традиційної дидактично-виховної моделі навчання (знання – навчальна програма – вчитель – учень) на наступну:

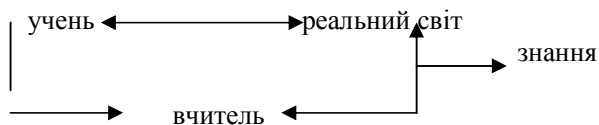


Рис. 1. Модель альтернативної освіти.

Таким чином, змінюється роль основного суб'єкта процесу навчання – учня – в його реальному життєвому світі. Альтернативна освіта пропонує широкий контакт, доступний через безпосереднє пізнання завдяки вчителю, який відіграє роль оператора методів і змісту, враховує потреби і захоплення своїх вихованців.

Як відомо, освіта в усі часи дотримувалась певних інтелектуальних і моральних традицій і поступово пристосовувалась до нових обставин. Однак, у кінці ХХ ст. у Польщі цей консерватизм втратив свою стійкість, відкривши можливості для розвитку альтернативних форм, методів і змісту освіти, які відповідали новим вимогам.

Аналізуючи науково-педагогічну літературу можна зробити висновок, що методологічними засадами альтернативної освіти в сучасній Польщі є:

– принцип гуманізації, оскільки альтернативна освіта як парадигма гуманістичної педагогіки орієнтована на особистість і єдиною ціллю своєї практики визнає щастя дитини. Особистісна орієнтація передбачає вміння вихователя бачити у кожному вихованці унікальну особистість. Одночасно вона домагається самоповаги дитини до себе як до особистості та формує вміння бачити особистість в інших. Гуманізація освіти також враховує всебічне пізнання потреб та освітніх прагнень дітей, стимулювання їх розвитку та задоволень;

– принцип демократизації, який означає відмову від авторитарного підходу до дитини з боку вихователя і затвердження суб'єкт-суб'єктних відносин у взаємодії вчителя і учня. Крім того, демократизація освіти передбачає надання дитині свободи для саморегуляції, самовизначення, самонавчання та самовиховання. Саме свобода, на думку альтернативних педагогів, дає головний поштовх саморозвитку творчих сил дитини. Свобода розглядається ними як природне, невід'ємне право дитини, отримане від народження, її природний стан, внутрішній світ, стрижень розвитку природних потенцій;

– принцип природовідповідності, згідно з яким альтернативні педагоги розглядають дитину як частину природи, оскільки вона – світ у зменшеному вигляді, мікрокосмос. У природі дитини ними бачиться величезний потенціал і невичерпні можливості, які можуть розвинути і реалізуватися за сприятливих умов. Тому педагогічний процес повинен будуватися відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, при цьому основною формою організації освіти є активна діяльність самих дітей. Альтернативні педагоги заперечують крайній інтелектуалізм шкільного виховання, натомість пропагують діяльнісний підхід, який ставить у центр виховного процесу самостійно здобутий дитиною досвід;

– принцип холистичності, тобто досягнення єдності та взаємозв'язку між усіма компонентами педагогічного процесу, а також цілісний розвиток здібностей і задатків дитини (прояв і вдосконалення інтелектуальної, емоційно-чуттєвої й вольової сфери дитини в їх єдності). Крім того, холистичність альтернативної освіти передбачає заміну традиційних засобів та методів навчання на такі, що підтримують освітню активність дітей (перцептивно-інноваційні методи), та зміну програми з функції реалізації на функцію інтерпретації, яка реалізовує завдання, враховуючи освітні потреби дітей і підтримуючи їх навчально-виховну діяльність;

– принцип культуровідповідності, що полягає у максимальному використанні культури того середовища, в якому перебуває конкретний альтернативний навчальний заклад.

– Розглянуті нами методологічні засади об'єднують головне – подальший розвиток альтернативної освіти. Вона впевнено відвоює собі місце у педагогічній дійсності, і це природно, оскільки ця гуманістична парадигма несе в собі, перш за все, потенціал загальнолюдських духовно-моральних цінностей. Незважаючи на те, що альтернативні освітні установи сповідують всі перераховані принципи, вони разом з тим являють собою великий спектр освітніх моделей як феномена у філософії освіти, який дозволяє побудувати єдину картину даного соціального явища в різноманітних його проявах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маслоу А. Мотивация и личность; пер. с англ. – 3-е изд. /А. Маслоу]. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
2. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: становление человека; пер. с англ. / К. Р. Роджерс– М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
3. Сметанський М. І. Сутнісні характеристики альтернативи як педагогічного поняття / М. І. Сметанський // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С.22–29

4. Bühler Ch. Bieg życia ludzkiego; tłum. z niem. / Charlotte Bühler. – Warszawa: PWN, 1999. – 454 s.
5. Krüger H.-H. Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu.; Wstęp i opracowanie Bogusław Śliwerski / Heinz-Hermann Krüger. – Gdańsk: GWP, 2005. – 254 s.
6. Szkrudalek T., Śliwerski B. Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki / Tomasz Szkrudalek, Bogusław Śliwerski. – Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2000. – 114 s.
7. Śliwerski B. Współczesne teorie i nurty wychowania. – Wyd. 5. / Bogusław Śliwerski. – Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2005. – 403 s.
8. Wołoszyn S. Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym. – Wyd. II poszerzone / Stefan Wołoszyn. – Kielce: Dom Wydawniczy «Strzelec», 1998. – 280 s.
9. Żłobicki W. Antypedagogika – czyli wspieranie zamiast wychowania: w kręgu rozważań o pedagogii pogranicza / W. Żłobicki // Wychowanie na co Dzień. – 1995. – nr 2. – S. 18–20

УДК 81.24 (73)

I. O. БІЛЕЦЬКА

ІНШОМОВНА ОСВІТА США: ПОЛІКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ

Розглянуто різні підходи до трактування поняття «полікультурна освіта». Обґрунтовано авторське бачення цієї категорії. Виокремлено провідні полікультурні засади здійснення іношомовної освіти у середніх навчальних закладах США: ефективна мовна освіта безпосередньо детермінована політикою на національному, регіональному та місцевому рівнях; формування нової парадигми освіти з іноземних мов, переосмислення функцій іноземної мови; модернізація змісту шкільної іношомовної освіти; вироблення власної політики полікультурної освіти шкільним округом і конкретним навчальним закладом; інтегрування двомовного навчання.

Ключові слова: іношомовна освіта, США, полікультурність, середня школа.

И. А. БИЛЕЦКАЯ

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ США: ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ

Рассмотрены различные подходы к трактовке понятия «поликультурное образование». Обосновано авторское определение данной категории. Проанализированы поликультурные основы осуществления иноязычного образования в средних учебных заведениях США: эффективное языковое образование непосредственно детерминировано политикой на национальном, региональном и местном уровнях; формирование новой парадигмы образования по иностранным языкам; переосмысление функций иностранного языка; модернизация содержания школьного иноязычного образования; выработка собственной политики поликультурного образования школьным округом и конкретным учебным заведением; раннее изучение иностранных языков; интегрирование двуязычного обучения.

Ключевые слова: иноязычное образование, США, поликультурность, средняя школа.

I. O. BILETSKA

U.S. FOREIGN LANGUAGES EDUCATION: MULTICULTURAL PRINCIPLES

The article examines different approaches to the interpretation of the term "multicultural education" and substantiates the author's vision of this category. Major multicultural principles of foreign language education at secondary schools in the United States have been singled out, namely: effective language education policy directly determined at the national, regional and local levels; the formation of a new paradigm of education in foreign languages, rethinking the functions of a foreign language; upgrade of content of foreign language school education, development of their own policies of multicultural education by a school district and the specific institution, integration of bilingual education.

Keywords: foreign language education, the United States, multiculturalism, secondary school.

Полікультурна освіта є порівняно новою галуззю наукового педагогічного знання та освітньої практики, проте вона викликає значний інтерес у суспільно-політичних діячів та науковців. Це зумовлено передусім гострими конфліктними напруженнями, що спостерігаються між націями, етнічними, конфесійними та іншими спільнотами як в окремих

держав, так і на глобальному рівні. Оскільки США – суспільство культурного, етнічного, расового і релігійного розмаїття (як і Україна), то узагальнення позитивного досвіду плюралізму і рівності у суспільному житті цієї країни може бути корисним для нашої держави.

Явище полікультурної освіти з'явилося у США в другій половині ХХ ст. як прагматична реакція американського суспільства на вимоги учасників значних соціальних рухів покласти кінець расизму, дискримінації, нерівності в правах, етнічному та іншим видам насилля. Цей протест дав багато позитивних наслідків для соціального життя американців. Зокрема відбулося розкріпачення розкріпачення індивіда, усвідомлення ним своєї значущості не лише в особистому, а й у більш широкому, загальнонаціональному масштабі і, відповідно, зростання його прагнення бути визнаним іншими членами суспільства як особистість з усіма її індивідуальними рисами, проявами, інтересами, орієнтаціями, що має всі права і можливості для повної, багатогранної та багатопланової самореалізації [2, с. 107].

За останні роки з'явилися чимало наукових публікацій, присвячених проблемі полікультурної освіти загалом і в США зокрема (О. Гаганова, З. Грищенко, Г. Дмитрієв, О. Литвинов та ін.). Вітчизняні та зарубіжні науковці, як свідчить пілотажний аналіз теоретичних праць, обґрунтовують різні підходи до трактування поняття «полікультурна освіта». Так, на думку О. Гаганової, його сучасна дефініція видається не дуже вдалою і досконалою, оскільки обмежується національною, расовою та етнічною культурою і вбачається у вихованні толерантного ставлення до інших культур, виробленні знань відмінностей і подібностей між ними. В той же час соціальна група, а також група, яка розмовляє діалектом, сексуальні меншини розглядаються як нормальні варіації в рамках єдиної культури і не стосуються полікультурної освіти [1, с. 87].

Мета статті – розкрити особливості іншомовної освіти в США на засадах полікультурності.

Термін «полікультурна освіта» особливо розвивається в 50–60-ті роки ХХ ст. В літературі початку 60-х років педагоги звертаються до таких понять, як «різноманітність», «культурний плюралізм» та «етнічний зміст». Багато із запропонованого у розробці вказаних термінів зводилося до того, що необхідно зробити: зміна позицій педагога, розробка навчального плану, вибір підручників тощо. Нечітко були сформульовані конкретні напрями і визначення щодо особливостей змісту або підходів, які мають бути покладені в основу освітньої практики. Дискусії стосовно «етнічного змісту» в шкільному навчальному плані, обмежувались навчанням негрів, американців мексиканського походження, корінних американців та азіатів.

У середині 60-х років в літературі почали зустрічатися терміни «етнічне навчання», «етнічна освіта» і, меншою мірою, «полікультурна освіта». Проте до початку наступного десятиліття ці поняття набули популярності і стали прийнятною термінологією, посиляючись на включення етнічного змісту в існуючі шкільні навчальні плани.

Аналіз сучасних наукових джерел підтверджує існування різноманітних дефініцій поняття «полікультурна освіта», які пропонуються широким колом науковців: від освітян до юристів. Тому закономірно, що всі вони мають різні погляди при обговоренні етнічного розмаїття та культурного плюралізму. Деякі з них базуються на культурних характеристиках різноманітних груп, тоді інші відзначають соціальні проблеми (особливо пов'язані з утисками), політичною владою і перерозподілом економічних ресурсів. Деякі дослідники обмежуються у своїх поглядах кольором шкіри людей, а інші включають всі основні групи. Існують визначення, що обмежують полікультурну освіту характеристиками місцевих шкіл, тим не менше інші передбачають напрями шкільної реформи у всіх сферах незалежно від їх особливостей. Ці види полікультурної освіти ставлять перед собою різні цілі: починаючи з того, щоб внести в підручники більше інформації про різноманітні групи, до боротьби з расизмом, до повного реконструювання шкільництва і реформування суспільства, щоб зробити школи більш культурно збалансованими.

Автори «Енциклопедії досліджень у галузі освіти» вважають, що полікультурна освіта повинна поширюватись на расові, етнічні, соціальні, статеві групи, учнів з різними відхиленнями. Американські дослідники Д. Голлнік та Ф. Чінн стверджують, що вона повинна бути концептуалізована так, щоб враховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей з фізичними та розумовими відхиленнями. Таким чином, питання про межі і суть полікультурної освіти в американській педагогіці лишається відкритим.

Існування різних концепцій і підходів зумовлено не лише розходженнями щодо включення тієї чи іншої групи до програми полікультурної освіти, а тим, як заклади освіти (школа, коледж, університет) повинні реагувати на властиві учням етнічні та культурні відмінності.

Підтримуючи ідеї О. Джуринаського, Г. Дмитрієва, І. Лощенової та інших дослідників, визначаємо полікультурну освіту як процес цілеспрямованого і планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтуються на визнанні багатоманітності культур, збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу і людей у ньому та супроводжується сприйманням та осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ.

В американській полікультурній освіті сформувались загальному два основні напрямки: радикальний, прихильники якого підкреслюють важливе значення етнічних, культурних особливостей у житті особистості, та помірний, що не заперечує існування єдиної національної культури і ставить за мету створення «мозаїки» расових та етнічних груп у складі єдиного цілого.

Одним з провідних експертів в галузі полікультурної освіти, який отримав міжнародне визнання, є американський вчений Д. Бенкс – директор Центру полікультурної освіти в Університеті штату Вашингтон. В основу розробленої ним концепції полікультурної освіти покладено розуміння культури і тієї ролі, що етнічна приналежність відіграє в американському суспільстві. Оскільки це суспільство складається з багатьох етнічних підсуспільств, які виступають носіями унікальних культурних характеристик, що не стали всезагальним надбанням, полікультурна освіта відіграє важливу роль у соціалізації багатьох американців і допомагає їм задовольняти важливі життєві потреби.

Майже кожний американець функціонує в рамках універсальної американської культури і суспільства, як і в рамках своєї етнічної культури і групи, тож Дж. Бенкс відзначає, що основна мета полікультурної освіти, яка впливає з ролі етнічного фактора в у США, полягає в тому, щоб допомогти підростаючим поколінням розвивати міжкультурну компетенцію [6, с. 104].

Отже, полікультурна освіта – це складне, багатоаспектне поняття, яке поєднує різні підходи до вирішення проблем, пов'язаних з культурною неоднорідністю американського суспільства. Разом з тим вона стала невід'ємною складовою загальної освіти у США.

Американська освіта завжди сприяла вдосконаленню окремої особистості та пристосуванню її до нових умов життя у полікультурному середовищі. Її сучасні тенденції, особливості та різноманітність на всіх рівнях пов'язані з американською культурою, вплив якої на освітній процес особливо значний, адже у США відсутня національна система освіти.

Американська ідея рівних можливостей починається з можливостей в освіті, незважаючи на соціальну диференціацію, національне походження, приналежність до певної расової, релігійної або етнічної групи. Освіта також традиційно слугує згуртуванню людей різного соціально-культурного підґрунтя.

В останні десятиліття тенденції полікультурної освіти у США набувають все більшої актуальності, посилились пошуки ефективних способів її впровадження. Один із найважливіших шляхів реалізації завдання вбачається у формуванні полікультурного підходу в навчанні мов, який дозволяє долати мовний і мовленнєвий расизм, від якого страждають діти мігрантів та емігрантів. На думку Г. Дмитрієва, реалізацію цього аспекта полікультурної освіти можна здійснювати кількома шляхами. По-перше, проводячи постійно у змісті освіти і виховання ідею толерантності до мовної відмінності; по-друге, через навчання школярів тому, що мовні відмінності – це частина життя, вони існували і будуть існувати, нічого поганого в тому, що люди розмовляють з акцентом, діалектом чи іншою мовою, немає, не існує хороших чи поганих мов, адже мова – це насамперед засіб комунікації між окремими особистостями, людьми, народами тощо [3, с. 7].

Щоб оцінити реальну ситуацію реалізації полікультурної освіти через вивчення мов, варто звернутися до історичних витоків становлення мовної освіти у США.

У 1642 р Верховний Суд Массачусетса прийняв закон, який вимагав від певної особи проведення опитування батьків та вчителів щодо того, якою мовою має відбуватись навчання їхніх дітей та учнів. Наприкінці XVII ст. через різноманіття мов і релігій серед іммігрантів колоніальний уряд змушений був дозволити відкриття шкіл з різними мовами викладання. У 1753 р. Б. Франклін

пропонував проведення американізації через освіту, усвідомлюючи політичну необхідність піднесення англійської мови, особливо в німецьких поселеннях у Пенсільванії.

Навчання іноземних мов у США почалось у колоніях вздовж східного узбережжя, де відбувалось ретельне і систематичне вивчення латинської мови. Переселенці з Франції та Німеччини заснували власні приватні школи, де їхні діти вивчали французьку і німецьку мови. У 1779 р. німецьку мову було введено до навчального плану коледжу Вільяма і Мері.

Нові припливи іммігрантів до США відбулися у 1830 та 1848 роках, спричинені революцією в Німеччині та в інших частинах Європи. З огляду на це в 50-х роках XIX ст. у багатьох великих містах школи запровадили викладання німецької мови, проте латинська та грецька мови зберегли своє домінуюче значення. Тоді одночасно англійська мова почала набувати статусу загальнодержавної, хоча й залишилась іноземною для частини населення.

У другій половині XIX ст. зросла цікавість американського населення до вивчення французької мови, оскільки лідери боротьби за незалежність від Англії були франкофілами. Навчання цієї мови здійснювалось у приватних школах. Війна за незалежність піднесла французьку мову до статусу найпопулярнішої іноземної мови у приватних школах, розташованих вздовж Атлантичного узбережжя, окрім Флориди. Проте престиж цієї мови впав після розгрому Франції Німеччиною у 1870–1871 роках.

У 1883 р. у США було засновано Асоціацію сучасних мов Америки, але це мало незначний вплив на розвиток навчання іноземних мов у навчальних закладах у першому десятиріччі XX ст.

У XIX столітті найбільш вживаною мовою на сході залишилась французька мова, у Пенсільванії та на середньому заході – німецька, у Флориді, на південному заході і на заході – іспанська, що зумовлено близьким розташуванням Куби та Мексики. Дві війни у XIX ст. (війна з Мексикою 1848 р., іспансько-американська війна 1898 р. спричинили зростання інтересу до культури Іспанії та вивчення мови цієї країни.

На початку XX ст. у середніх школах США навчальні плани укладались за зразком британських, французьких та німецьких навчальних закладів і, зазвичай, містили одну з класичних мов.

Кінець XIX – початок XX ст. характеризується поселенням італійських іммігрантів у найважливіших американських містах уздовж узбережжя Атлантичного та Тихого океанів, у північних і центральних штатах. Проте італійська мова не стала провідною іноземною мовою, яка би вивчалася у навчальних закладах, тому що кількість культурних людей, які були б зацікавлені у навчанні цієї мови, у місцевих спільнотах була незначною. Найбільша зацікавленість до вивчення італійської мови була у 30-х роках, але вона почала спадати після вступу Італії у війну як союзниці Німеччини.

Аналіз теоретико-методичних джерел засвідчує, що у 1900–1917 р. вивчення іноземних мов у США обмежувалось німецькою і французькою, частково італійською та іспанською мовами. Така ситуація залишалася до Другої світової війни, після якої розпочалося навчання китайської, японської, португальської та російської мов на рівні спеціальних програм.

Вступ США у війну проти Німеччини в 1917 р. спричинив оголошення викладання німецької мови поза законом законодавствами 22 штатів. Після Першої світової війни відновити вивчення цієї мови було нелегким завданням, яке ускладнилось Другою світовою війною.

На початку 50-х років XX ст. у доповіді ЮНЕСКО вимагалось забезпечити дітей різних країн світу освітою рідною мовою, що посилювало увагу до навчання етнічних та расових меншин у США. Так, у 1974 р. Верховний Суд країни зазначив, що діти китайських іммігрантів не отримують достатнього рівня освіти, що спричинено мовним бар'єром. Це стало причиною впровадження в країні двомовного навчання.

Теоретичні аспекти американської двомовної освіти було обґрунтовано наприкінці 60–70-х роках XX ст. Закон про двомовну освіту був прийнятий у 1968 р. У той час відбувалось відродження теорії культурного плюралізму, яка була запропонована школою Г. Каллена ще у 1920 році. За цим вченням двомовна освіта була одним з елементів культурної революції і мала за мету створення двомовної чи багатомовної нації. Теорія двомовної освіти базується на таких принципах: іноземна мова засвоюється краще тоді, коли учні володіють рідною мовою; навчання іноземної мови повинно відбуватись як мінімум шість років у школі; навчальні

предмети мають викладатись рідною мовою протягом кількох років, а англійська мова – вводиться поступово.

Необхідність функціонування двомовної освіти у США, що є одним з аспектів полікультурної освіти, підтверджується наступними фактами. За даними Бюро перепису, в США проживає більше 30 млн. афроамериканців, 4 млн. азіоамериканців, 2 млн. індіців і 20 млн. латиноамериканців [5, с. 105]. У зв'язку з неперервним потоком іммігрантів, особливо з країн Латинської Америки, в ряді штатів (Техас, Каліфорнія, Флорида тощо) для більше половини населення англійська мова не є рідною. У державі у повсякденному житті використовується понад як 300 різних мов (із них 200 – мови корінних жителів,), а в американських школах навчання здійснюється приблизно 80 мовами.

У США функціонує Дослідницький центр полікультурної освіти при Університеті штату Колорадо (м. Боулдер), який основну увагу зосереджує на білінгвальному навчанні, вирішенні проблем учнів – дітей емігрантів, підготовці вчителів до роботи з ними. Очолює центр відомий спеціаліст у галузі білінгвального навчання Л. Бака [1, с. 91].

На сучасному етапі білінгвічна або бікультурна освіта передбачає використання двох мов у певні моменти навчання і базується на положенні, що мова й культура, якими володіє учень, – це велика цінність. Найпоширенішою моделлю такої освіти у США є перехідна, яка полягає у тому, що у процесі вивчення англійської мови учні одержують завдання рідною мовою, яка використовується лише до певного моменту і розглядається як допоміжний засіб реалізації навчальних програм.

Наступний підхід пропонує впровадження підтримуючої моделі двомовної освіти, що не обмежує часу для переходу на мономовне навчання. Теоретично її можна використовувати протягом усього періоду навчання, оскільки основною метою є навчання дітей вільно спілкуватися двома мовами.

Крім вищезначених програм, що розраховані на учнів, які спілкуються англійською мовою, існує двостороння двомовна освіта – програмна модель «для расової інтеграції школярів, для яких рідною є англійська мова, з тими, для кого вона друга мова» [4, с. 124]. Метою цього підходу є розвиток білінгвізму в учнів, тому всі матеріали вивчаються рідною мовою.

Занурююча двомовна освіта полягає у зануренні в другу мову на кілька років, а пізніше завдання пропонуються рідною мовою. На п'ятому-шостому році навчання учні можуть отримувати однакову кількість завдань обома мовами.

Прихильники прямого методу навчання (М. Берліц, Ф. Гуен та М. Суїт) вважали, що кожна мова відображає різні світосприйняття народу, тому радили насичувати навчальний процес матеріалами, які містять інформацію про життя й культуру того чи іншого народу і цим сприяють полікультурній освіті підростаючого покоління.

Ідея про зв'язок вивчення мови з культурою народу розглянута у працях Ш. Швейцера, Е. Сімоні та інших американських науковців, які запропонували конкретну схему навчання, що містить основні відомості про звичаї й особливості носіїв мови, яка вивчається. Вчені стверджують існування культурознавчого аспекту в основі навчання мови, яка є відбитком духу народу, засобом пізнання його культури і мислення. У процесі оволодіння мовою людина набуває додаткових екстралінгвістичних знань щодо вживання мовних засобів.

Вітчизняний дослідник американської школи О. Литвинов визначає наступні спільні завдання двомовної освіти:

- побудова суспільства, компетентного з мовного погляду;
- ліквідація перешкод на шляху до повного опанування англійської;
- досягнення полікультурної писемності вчителів;
- розширення зони вживання двомовних програм із залученням до них учнів з різним рівнем володіння англійською мовою;
- відзначення політичних та економічних переваг полімовної освіти [4, с. 125].

Звичайно, двомовна освіта має багато вагомих переваг над іншими програмами. Передусім вона опосередковано впливає на мотивацію учнів навчатися, по-друге, пропагує та розвиває білінгвізм, по-третє, сприяє підвищенню статусу етнічних меншин і збереженню та розвитку вмираючих мов.

Таким чином, двомовна освіта є невід'ємною і важливою складовою частиною полікультурної освіти. Крім того, вона набуває все вагомішого значення у зв'язку з нинішніми та майбутніми змінами у структурі населення. Так, за даними дослідження, проведеного Дж. Стівенс (Іллінойський університет), загальна кількість американців, котрі не володіють англійською мовою як рідною, в 2000 р. становила 40 млн. Більш нещодавні прогнози засвідчують, що кількість американців з іспанською мовою як першою незабаром зросте від 18 до 20 млн.

Незважаючи на позитивні сторони двомовної освіти, не можна не вказати недоліки її функціонування. Двомовні програми можуть стати причиною скрути й навантаження двомовних вчителів, іноді вони розглядаються як нестабільні і такі, що знижують престиж школи. Також важко забезпечити кожен маленьку етнічну групу (а в одній школі їх може бути 6–8) необхідною кількістю підручників та вчителями. Двомовні програми за неправильного застосування можуть призвести до сепаратизму, якщо робитимуть надто великий акцент на національних відмінностях.

У результаті загального аналізу американського досвіду здійснення двомовної освіти нами виокремлені її провідні полікультурні засади, сутність яких полягає у наступному:

- ефективна мовна освіта безпосередньо детермінована політикою на національному, регіональному та місцевому рівнях;
- формування нової парадигми освіти з іноземних мов, переосмислення функцій іноземної мови з урахуванням ідеї діалогу культур;
- модернізація змісту шкільної іноземної освіти через інтегрування культури в практику шкільного викладання іноземних мов, врахування соціокультурної специфіки формування її змісту та реформування технологій навчання іноземних мов;
- вироблення власної політики полікультурної освіти шкільним округом і конкретним навчальним закладом, керуючись культурними, етнічними особливостями округу загалом та навчального закладу зокрема.
- раннє вивчення іноземних мов, основною метою якого є не лише вироблення практичних навичок іноземного спілкування, а й введення дітей у світ іноземної культури;
- створення таких шкільних програм з іноземних мов, які забезпечують вільний розвиток національних культур, традицій та мов національних меншин і базуються на принципах білінгвізму та мультилінгвізму з урахуванням соціокультурного аспекту навчання іноземних мов;
- інтегрування двомовного навчання, яке є одним із найважливіших шляхів здійснення полікультурної освіти, у практику середніх навчальних закладів має базуватися на використанні раніше набутого мовного досвіду учнів, послідовності двомовних і одномовних програм, за якими навчаються діти після закінчення терміну дії двомовних програм, одночасному вивченні рідної та англійської мов.

Отже, вплив ідей полікультурної освіти і двомовного навчання як необхідної її умови на систему американської освіти очевидний. Американські фахівці в галузі полікультурної освіти достатньо об'єктивно оцінюють як досягнуті результати, так і недоліки, усвідомлюють проблеми, поставлені перед ними, і готові їх вирішувати. Адже полікультурна освіта – це порівняно нова концепція, яка буде трансформуватись, рухаючись назустріч вимогам суспільства.

Перспективи подальших досліджень даної проблеми вбачаємо у вивченні змісту, моделей, концепцій іноземної освіти в США на засадах полікультурності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание / О. К. Гаганова. // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 86–95.
2. Дмитриев Г. Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 107–117.
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–11.
4. Литвинов О.І. Двомовний аспект полікультурної освіти у школах США / О.І. Литвинов // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 119–127.

5. Малькова З. А. Тринадцать лет спустя: американская школа-96 / З. А. Малькова // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 102–110.
6. Наушабаева С. У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) / С. У. Наушабаева // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 104–110.

УДК 378: 379.85 (494)

Н. І. ЗАКОРДОНЕЦЬ

ЗАКОНОМІРНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В ШВЕЙЦАРІЇ

З'ясовано закономірності функціонування післядипломної освіти фахівців сфери туризму в Швейцарії. Розглянуто компетенції працівника сфери туризму, на формуванні яких зосереджені програми післядипломної освіти. Окреслено переваги освітньо кваліфікаційного рівня магістра ділового адміністрування з основною спеціалізацією у сфері туризму. Визначено особливості навчальних планів підготовки докторів в галузі управління на прикладі окремих навчальних закладів туристського профілю. Розкрито критерії ефективності функціонування післядипломної освіти фахівців сфери туризму Швейцарії.

Ключові слова: післядипломна освіта, сфера туризму, магістр ділового адміністрування, доктор в галузі управління, Швейцарія.

Н. И. ЗАКОРДОНЕЦ

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА В ШВЕЙЦАРИИ

Выяснено закономерности функционирования последипломного образования специалистов сферы туризма в Швейцарии. Рассмотрены компетенции работника сферы туризма, на формировании которых сосредоточены программы последипломного образования. Обозначены преимущества образовательно-квалификационного уровня магистра делового администрирования с основной специализацией в сфере туризма. Определены особенности учебных планов подготовки докторов в области управления на примере отдельных учебных заведений туристского профиля. Раскрыты критерии эффективности функционирования последипломного образования специалистов сферы туризма Швейцарии.

Ключевые слова: последипломное образование, сфера туризма, магистр делового администрирования, доктор в области управления, Швейцария.

N. I. ZAKORDONETS

POSTGRADUATE EDUCATION FUNCTIONING PATTERNS OF TOURISM SPHERE SPECIALISTS IN SWITZERLAND

Functioning patterns of postgraduate education of tourism sphere specialists in Switzerland have been established. The competences of tourism sphere specialist, the formation of which programs of postgraduate education are focused on have been considered. The benefits of educational qualification of Masters in Business Administration with a major specialization in tourism have been outlined. The characteristics of the core curriculum of the Doctor of Management of leading universities in the field of tourism education have been determined. The performance criteria of postgraduate education system functioning of tourism sphere specialists in Switzerland have been revealed.

Keywords: postgraduate education, tourism sphere, Master of Business Administration, Doctor of Management, Switzerland.

У ХХІ столітті туристська освіта набуває особливого статусу, оскільки сприяє формуванню пріоритетів розвитку держави, забезпечує фундаментальну, наукову, загальнокультурну та професійно-практичну підготовку особистості майбутнього фахівця

сфери туризму. Для оновлення вітчизняної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму особливо значущим є зарубіжний досвід.

Зростання туристських потоків зумовлює необхідність зближення професійних кваліфікацій, знання мови, культури, економіки, правової та соціальної систем країн-партнерів, дотримання єдиних технологічних і гуманітарних норм. Звернення до європейського досвіду підготовки фахівців туризму, з одного боку, збагатить вітчизняну теорію освіти, а з іншого – сприятиме модернізації туристської освіти, інтеграції національної економіки з європейським простором.

Система професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму Швейцарії займає у світі провідні позиції щодо розробки та впровадження освітніх інновацій і вирізняється практико-орієнтованим підходом, який полягає в оптимальному поєднанні теоретичного та практичного компонентів навчання. У цьому контексті досвід Швейцарії для вітчизняної туристської освіти становить значний інтерес. Дослідження тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців індустрії туризму цієї країни та врахування її передового досвіду в цій сфері сприятиме впровадженню якісних змін у вітчизняну систему туристської освіти.

Аналіз сучасних вітчизняних наукових праць, в яких започатковано вирішення проблем туристської освіти, дає можливість визначити такі напрями досліджень: філософія туризму (В. Антоненко, І. Зязюн, В. Лях, В. Пазенок, Т. Пархоменко, П. Яроцький); стандартизація туристської освіти (Н. Фоменко); теоретичні та методичні засади підготовки фахівців сфери туризму (А. Конох, Л. Лук'янова, В. Федорченко); моніторинг якості туристської освіти (Г. Цехмістрова); теоретичні основи інтенсифікації навчання в системі професійної туристської освіти (П. Олійник); професійна підготовка фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму (В. Шафранський); формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери туризму (М. Галицька, І. Кухта); педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх фахівців сфери туризму (Н. Хмільчук, М. Пальчук, Л. Поважна); принципи і завдання туристського виховання (Л. Мороз, М. Скрипник); зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців сфери туризму (Л. Кнодель, Л. Чорна).

Мета статті полягає у виявленні закономірностей функціонування післядипломної освіти фахівців сфери туризму в Швейцарії та виокремленні компетенцій працівника сфери туризму, на формуванні яких зосереджені програми післядипломної освіти.

Станом на 2001–2002 навчальний рік швейцарські вищі заклади освіти адаптували свої навчальні програми відповідно до Болонської декларації та почали здійснювати підготовку бакалаврів і магістрів. Номінальна тривалість програм підготовки бакалаврів (програми першого циклу) в університетах і федеральних інститутах технологій становить 3 роки (180 ECTS). Успішне завершення програми веде до одержання ступеня бакалавр мистецтв у галузі ділового адміністрування, бакалавра мистецтв у галузі економіки, бакалавра мистецтв у галузі міжнародних відносин.

Програми підготовки магістрів (другий цикл програм) триває від 1½ до 2 років (90–120 ECTS). Цей цикл програм акцентує увагу на предметному змісті та спирається на знання, отримані під час першого циклу. Програми закінчуються написанням магістерської роботи. Успішне завершення програми дозволяє студентам отримати ступінь магістра мистецтв у галузі стратегії та міжнародного менеджменту, магістра мистецтв у галузі міжнародних відносин та управління, магістра мистецтв у сфері маркетингу, обслуговування і управління зв'язком, підприємництва та міжнародного туризму [8].

Університетська освіта третього циклу здійснюється винятково в університетах і федеральних інститутах технологій. Умовою зарахування на докторську програму є наявність ступеня магістра з хорошими результатами. Більшість програм тривають від 3 до 4 років і включають у себе незалежні наукові дослідження, які можуть або не можуть бути поєднані з навчальними програмами. Після офіційного захисту дисертації докторанти отримують ступінь доктора філософії у галузі ділового адміністрування, доктора філософії у галузі економіки та фінансів, доктора філософії у галузі управління, доктора філософії у галузі міжнародних відносин та політичної економіки [2].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу вирішення проблеми протиріччя між твердженням, що усі студенти повинні досягти ступеня магістра, з одного боку, і мети привернути тільки кращих студентів до аспірантури, з іншого (табл. 1). Було з'ясовано, що

Конференція ректорів вузів Швейцарії створила загальні та спеціальні магістерські програми. Загальні магістерські програми є відкритими для усіх успішних бакалаврів, тоді як допуск до спеціальних магістерських програм є строго обмежений [6].

Таблиця 1

Нова система додаткової освіти в Швейцарії

Тип	Вимоги	Умови вступу
Магістр поглиблених досліджень MAS (MBA, EMBA, MPH)	≥ 60 ECTS Дисертація	MSc (MA) еквівалент, професійний досвід роботи у сфері туризму
Диплом про поглиблений курс навчання	≥ 30 ECTS Дисертація	Вища освіта, професійний досвід роботи у сфері туризму
Сертифікат про поглиблений курс навчання	≥ 10 ECTS Дисертація	Вища освіта, професійний досвід роботи у сфері туризму
курси додаткової освіти	1–10 днів	Відносно відкриті

Л. Падуреан характеризує процес підготовки майбутніх фахівців сфери туризму як навчання протягом життя, оскільки основна програма залишається відносно короткою і пізніше доповнюється післявузівською підготовкою і курсами додаткового навчання. На її думку, такий підхід сприяє швидкому переданню знань і технологій між університетом і запитами ринку праці [7, с. 30].

К. Купер стверджує, що вирішальними компонентами у системі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму є два поняття: «трансфер знань, освітні технології і методи досягнення» та «курси післявузівської та додаткової освіти» [3, с. 60–61]. Перша концепція дуже об'ємна – передання знань може звертатися до широкого спектра ринків і ринкових стратегій, тоді як друга скорочує сферу ринку до класичного способу поставки: подальшої освіти.

Р. Маджі пропонує більш ширше тлумачення передачі технологій – науково обґрунтована інновація [5, с. 50]. Таке визначення ринку відкриє погляди на нові перспективні підходи, такі як поєднання подальшої освіти, консалтингу та управління змінами в комплексну стратегію обслуговування. Він відзначає, що більшість ВНЗ мають значний досвід, але їм часто не вистачає необхідних організаційних структур і їхні наукові співробітники занадто багато займаються викладацькою та науково-дослідницькою діяльністю, щоб бути доступними для консультацій на регулярній основі.

Додаткова освіта у сфері туризму в Швейцарії охоплює різні види постачальників і курсів (рис. 1) [1, с. 14–17].

Сферу додаткової освіти можна розділити на кілька підгруп – таких, як післядипломна освіта або вища (університетська) додаткова освіта. Перша дефініція може застосовуватися як відповідне визначення для університетського сектору в таких країнах, як Велика Британія, де не існує різниці між магістром і ступенем магістра поглибленого курсу (*Master of Advanced Studies – MAS*). На думку Л. Кантоні, у Швейцарії використання терміна університетська додаткова освіта (*university further education*) видається більш доцільним, тому що Конференція ректорів чітко диференціює між випускником ВНЗ та рівнем додаткової освіти [4, с. 45].

У процесі дослідження ми з'ясували, що модель додаткової університетської освіти в сфері туризму будується за трьома вимірами: масові продукти проти спеціалізованих продуктів; академічна орієнтація супроти проблемно-вирішального спрямування; місцевий акцент на протитягу міжнародній увазі.



Рис. 1 Сфера додаткової освіти в індустрії туризму.

Розглянемо компетенції працівника сфери туризму, на формуванні яких зосереджені програми післядипломної освіти: *спеціальні навички в туризмі* – випускники набувають навичок, необхідних для вирішення організаційних проблем в туристській діяльності; *стратегічне прийняття рішень* – менеджери, які набувають навичок стратегічного підходу і можуть передбачати дії партнера, мають вагомому перевагу на конкурентному ринку праці. Програма включає багато модулів, які навчають студентів принципам успішного стратегічного прийняття рішень, зокрема: *аналітичні вміння* – студенти вчаться аналізувати складні питання та проблеми у сфері туристської діяльності, шукати їх вирішення та успішно їх застосовувати на практиці, користуючись низкою стратегій. *Прикладні дослідницькі вміння* включають мистецтво застосування прикладних пошукових проектів, що полягає у використанні наукових принципів, при цьому не забуваючи про їхню перевагу в практичній сфері. Університет, зазвичай, надає перевагу саме таким взірцям дослідницької роботи.

Програми спрямовані на формування *міждисциплінарної компетенції*. Туризм є невід'ємною частиною соціального, політичного та фізичного середовища. І це означає, що сучасні менеджери повинні володіти засобами регулювання будь-яких конфліктів, які виникають. Випускники здатні застосовувати спеціальні знання з менеджменту та суміжних дисциплін, використовуючи системний підхід. *Виконавча компетенція* включає здатність організувати малий та середній проекти. Таке вміння, як розробка схеми інновацій, стає необхідним в умовах сучасного стану туризму. Студенти розвивають професійні вміння та навички шляхом їхнього залучення в практичні проекти і за допомогою методу кейсів.

Важливим критерієм функціонування програм післядипломної освіти є *міжкультурні вміння*. Працівник сфери туризму в процесі своєї діяльності неодмінно стикається з людьми різних культур: працівниками, гостями, діловими партнерами. Саме тому сервісні провайдери повинні тісно співпрацювати, щоб забезпечити висококваліфікований сервіс, який є основною причиною розвитку міжкультурних умінь та інтегральною частиною програм.

Зупинимося детальніше на розгляді програми підготовки магістра ділового адміністрування (*Master of Business Administration – MBA*), що є всесвітньо визнаним, найвищим рівнем професійної кваліфікації менеджера, управлінця та найпрестижнішою у світі програмою бізнес-освіти. Вона розрахована на керівників компаній, фірм, підприємств, установ і організацій та їх функціональних підрозділів, власників і співвласників приватних фірм та підприємств, співробітників, яких включено до кадрового резерву на керівні посади, усіх тих, хто зацікавлений в якісному підвищенні свого професійного рівня та кваліфікації.

MBA – це програма для осіб, які мають повну вищу освіту та досвід професійної роботи у сфері бізнесу не менше 1 року. Оволодіння цією програмою є основою для кар'єрного зростання та службового просування.

Мета програми – підготовка фахівців високого класу з управління підприємствами, установами та організаціями та їх функціональними підрозділами, а також власників і

менеджерів бізнесу, спроможних результативно та ефективно управляти вітчизняними і міжнародними суб'єктами економічної діяльності, сприяти розвитку кадрового капіталу національної економіки як основного чинника її економічного зростання в умовах глобального економічного середовища з урахуванням ризиків економічної та політичної нестабільності [6].

Особливостями програми MBA є: універсальність щодо галузей та сфер майбутньої діяльності; практична зорієнтованість на реальний бізнес, лідерство і комунікації, етичні аспекти ведення бізнесу, розвиток нових підходів до управління підприємством, організацією чи установою різних форм власності; відповідність національному і міжнародному бізнес-середовищу; інноваційність та спрямованість на розвиток лідерських здібностей тощо.

Освітньо кваліфікаційний рівень магістра ділового адміністрування з основною спеціалізацією у сфері туризму має такі переваги: *навчання з глибокою орієнтацією на виробництво* – програма максимально наближена до вимог індустрії туризму. Лектори з виробництва, індустріальні симуляції, метод кейсів та робота на виробництві – це лише кілька прикладів. Університет переконаний, що успішне поєднання практичного спрямування з прикладними компонентами програми значно підвищує перспективи випускників. *Міжнародне спрямування*: зміст програми пристосований переважно для організацій міжнародного спрямування. Деякі лектори приїжджають в швейцарські школи готельного менеджменту та туризму від партнерських університетів за кордоном, щоб викладати курс магістратури. Навчання відбувається англійською мовою. Обов'язковими є навчальні поїздки та екскурсії за кордон.

Наступною особливістю MBA є унікальне поєднання сервісного менеджменту та туризму: в перші два семестри студенти мають справу переважно з сервісним менеджментом, який є основою для оперативного прийняття рішень у туризмі. У третьому та четвертому семестрах студенти зосереджуються на стратегічних питаннях світового туризму. Для власників рівня MBA відкриті привабливі кар'єрні можливості, тому що програмою передбачена проектна робота, вивчення спеціалізованих сфер менеджменту.

Рівень академічного магістра (*consecutive Master's degree*) надається особам, які отримали ступінь бакалавра чи відповідної кваліфікації і є зацікавленими в здобутті додаткової кваліфікації або які переслідують наукові інтереси. Як правило, для здобуття рівня академічного магістра в університетах прикладних наук потрібно набрати 90 кредитів, що дорівнює приблизно 2700 годинам академічного навантаження, зазвичай, розподілених на 4 семестри.

Як продовження ступеня бакалавра, програма магістратури пропонує спеціалізацію у певній галузі академічної експертизи, застосовуючи прикладний підхід. Таким чином, програма магістратури особливо зосереджена на розвиткові аналітичних умінь студентів, забезпечуючи їм перспективи в сфері середнього та високого рівня менеджменту. Багато магістерських програм передбачають також можливість працювати, що дозволяє магістрантам одночасно поглиблювати знання, набувати практичні навички та продовжувати професійний розвиток. Завдяки Болонській реформі рівень академічного магістра набув міжнародного визнання та відкриває кар'єрні перспективи для випускників і за межами Швейцарії [2].

Новий рівень академічного магістра (*the new consecutive Master's degree*) вважається другим ступенем вищої освіти і його не потрібно плутати з рівнем магістра поглиблених досліджень (*the Master of Advanced studies*) чи виконавчого магістра ділового адміністрування (*Executive Master of Business Administration*). Обидві магістратури є програмами професійного розвитку та вимагають, щоб студенти мали кілька років практичного досвіду, тоді як рівень академічного магістра вимагає більшого академічного навантаження [8].

Підготовка фахівців вищої наукової кваліфікації у докторантурі здійснюється кантональними (державними) університетами та федеральними інститутами технологій. Докторська програма підготовки докторів ділового адміністрування (*Doctorate of Business Administration, DBA*) в Університеті Женеви охоплює 4 роки навчання та складається з двох основних частин: *попередній* (до дисертаційний) етап та *дисертаційний* етап. Мета підготовчого етапу полягає у забезпеченні студентів теоретичними основами і практичними навичками базових та споріднених галузей навчання і знаннями відповідних якісних методів дослідження і аналізу. Метою дисертаційного етапу є застосування теоретичних та практичних знань і аналітичних методів для вирішення дослідницької програми [6].

Розглянемо навчальний план підготовчого етапу програми підготовки в докторантурі. Навчальний план є описом того, які освітні інтереси і цілі будуть досягнуті в процесі підготовки та включає такий перелік фахових дисциплін: менеджмент, фінанси, економіка, стратегія маркетингу, поглиблений курс бухгалтерського обліку, управління людськими ресурсами, управління змінами, управління розвитком продукту, конкуренція і ринки.

Кожен навчальний курс триває три дні та проводиться у формі семінару восьмигодинного засідання. Навчальний план є унікальним завдяки акцентуванню уваги на науковій діяльності студентів, пов'язаній із довготривалими особистими і кар'єрними цілями.

Студентам настійно рекомендується бути творчими і новаторськими в своїх дослідженнях та не обмежуватися запланованими заходами в класі. Незалежні дослідження, публікації, консалтинг, подорожі, викладання та різні види діяльності, правильно розроблені і представлені, схвалюються Комітетом з докторантури.

Метою *дисертаційного етапу* є демонстрація синтезу знань, отриманих в ході попереднього етапу і надання можливості застосувати отримані знання для вирішення суттєвих наукових проблем.

Дисертаційний етап складається з п'яти основних видів діяльності: два докторські семінари (концентрація на теоретичні аспекти дослідження); три дисертаційні семінари (презентація та обговорення наукового дослідження); розвиток і захист плану роботи; виконання дослідження; остаточний захист (затвердження) дисертації. Докторнат повинен скласти усний іспит з дисертації. Вчена рада складається з зовнішніх експертів, які є фахівцями в певній сфері, а також старших учених [9].

Докторська програма в галузі управління (*Ph.D. Programme in Management – PMA*) Університету Санкт-Галлена (*The University of St.Gallen, HSG*) є найбільшою докторською програмою в Швейцарії. Докторанти мають змогу обрати одну із шести спеціалізацій: бухгалтерський облік, бізнес-інновації, фінанси, міжнародний бізнес, стратегія та управління, маркетинг. Всі ці напрямки спеціалізацій пропонуються школою управління, яка виступає за інтегровану і цілісну освіту в галузі ділового адміністрування та є однією із провідних бізнес-шкіл у Європі. Таким чином, докторантура в Університеті Санкт-Галлена (HSG) забезпечує академічною підготовкою, що дозволяє докторантам використовувати науковий підхід у теорії і практиці. Методологія, яка необхідна для цього, формується під час лекцій та семінарів протягом перших двох етапів та продовжується індивідуально, коли студенти пишуть свої дисертації [10].

Таким чином, зміст туристської освіти в Швейцарії визначається освітньо-професійною програмою підготовки, на основі якої розробляється навчальний план і робочі навчальні програми дисциплін. Структурно-логічною схемою підготовки закріплено послідовність і обсяг вивчення навчальних предметів нормативної (обов'язкової для засвоєння) та елективної (рекомендованої для засвоєння) частин змісту освіти [10]. Програма PMA забезпечує підготовку до науково-дослідної професійної кар'єри (стандартний напрямок) або для академічної кар'єри (науковий напрямок), детальний опис подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Докторська програма в галузі управління

Напрямок	Спеціалізація	Робота протягом курсу	Етап дослідження
Стандартний	Бухгалтерський облік; Інноваційний бізнес; Фінанси; Міжнародний бізнес; Стратегія та управління; Маркетинг.	5 курсів: 2 обов'язкових; 3 елективних.	2 семінари пов'язані з темою дисертаційного дослідження.
Науковий	Інноваційний бізнес; Фінанси; Міжнародний бізнес; Стратегія та управління; Маркетинг.	9 курсів: 4 обов'язкових; 5 елективних.	2 семінари пов'язані з темою дисертаційного дослідження.

Таким чином, проаналізований матеріал дає змогу визначити критерії ефективності функціонування післядипломної освіти фахівців сфери туризму Швейцарії: *проекткування* профільних освітніх програм і систем, що відповідають цілям і завданням особистості, потребам сфери туризму, системі освіти поточного та перспективного характеру; *коректування змісту освіти*, яке передбачає наявність безперервності, багатопрофільності та багатофункціональності, що допомагає особистості вибрати індивідуальну освітню траєкторію; *результативність навчання*, яка підтверджується створенням широкого спектра освітніх програм і освітніх структур, що забезпечують працевлаштування випускників на ринку праці, задоволення запитів туристського ринку у кадрах необхідного рівня підготовки і кваліфікації, підвищення ступеня задоволення потреб населення у туристсько-екскурсійному обслуговуванні, зниження рівня асоціальних процесів у поведінці молоді; *економічність туристської освіти*, яка забезпечується раціональним використанням ресурсів (педагогічних кадрів, технологій і термінів навчання); *керіваність*, що дозволяє здійснювати облік особливостей, традицій й можливостей кантонів.

До перспективних напрямків подальших досліджень швейцарського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму належать: проблеми організації самостійної роботи студентів; науково-методичне обґрунтування системи підготовки фахівців сфери туризму за окремими спеціальностями; теорія управління системою туристської освіти та моніторинг якості підготовки фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Annen M. Die Entwicklung der Volksschule im Kanton Schwyz: manuscript / M. Annen. – Zurich: University of Zurich, Institute of Education (Department of General Education), 2003. – 240 p.
2. BBT/OFFT [Federal Office of Vocational Training and Research] & SBBK/CSFP. Bezahlte Informatikerausbildung – die Hintergrunde [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bibb.de/en/index.htm>.
3. Cooper C. Network Science. A Review Focussed on Tourism / C. Cooper, R. Baggio, N. Scott // *Annals of Tourism Research*. – 2010. – Vol. 37. – P. 55–80.
4. Inversini A. MySwitzerland.com: analysis of online communication and promotion / A. Inversini, C. Brühlhart, L. Cantoni // *Journal of Information Technology & Tourism*. – 2012. – Vol. 13–1. – P. 39–49.
5. Maggi R. Higher tourism education in English – where and why? / R. Maggi, L. Padurean // *Tourism Review*. – 2009. – Vol. 64. – P. 48–58.
6. OPET. Vocational Education and Training in Switzerland 2008 – Facts and Figures. – Berne: Federal Office for Professional Education and Technology, 2008. – Режим доступу: [http://doc.rero.ch/lm.php?urlBI/maggi 2011.pdf](http://doc.rero.ch/lm.php?urlBI/maggi%2011.pdf). – [Електронний ресурс].
7. Padurean L. TEFI values in tourism education. A comparative analysis / L. Padurean, R. Maggi // *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. – 2011. – № 11 (1). – P. 24–37.
8. Studying in Switzerland: Universities: CRUS. – Режим доступу: www.swissuniversity.ch. – [Електронний ресурс].
9. United International Business Schools – UIBS. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uibs.org>.
10. University of St. Gallen. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unisg.ch/en.aspx>.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 93 (07)

Н. В. ІГНАТЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Досліджено проблему модернізації сучасної методики викладання історії у ВНЗ на засадах інноваційної педагогіки. Проаналізовано особливості застосування технології інтерактивного навчання як засобу активізації та інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів при вивченні історії у ВНЗ. Охарактеризовано мету, завдання, зміст і дидактичні принципи застосування технології інтерактивного навчання у ВНЗ. Розглянуто методику структурування навчальних занять з історії в системі інтерактивного навчання та специфіку застосування методів і прийомів інтерактивного навчання у підготовці майбутнього вчителя історії. Обґрунтовано переваги інтерактивного навчання у рамках парадигми нових педагогічних технологій.

Ключові слова: інтерактивна технологія навчання, методика навчання історії, традиційне навчання, інноваційне навчання.

Н. В. ІГНАТЕНКО

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Исследованы проблемы модернизации современных методов преподавания истории в университете на основе инновационной педагогики. Проанализированы особенности применения технологии интерактивного обучения как средства активизации и интенсификации познавательной деятельности студентов при изучении истории в университете. Характеризуются содержание и дидактические принципы применения технологии интерактивного обучения в ВУЗе, а также методы структурирования занятия по истории в системе интерактивного обучения. Изучена специфика использования методов и приемов интерактивного обучения в профессиональной подготовке будущих учителей истории. Обусловлены преимущества интерактивного обучения в рамках парадигмы новых педагогических технологий.

Ключевые слова: интерактивные технологии, методы преподавания истории, традиционное обучение, инновационное обучение.

N. V. IGNATENKO

PECULIARITIES OF INTERACTIVE HISTORY TEACHING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The problem of modernization of contemporary methods of teaching History at higher educational institutions on the basis of innovative pedagogy has been studied. The peculiarities of interactive teaching technology application as a means of activation and intensification of students' cognitive activity while studying History at higher educational institutions have been analyzed. The purpose, tasks and didactic peculiarities of interactive teaching technology application in higher educational institutions have been characterized. The methodology of History lessons structuring in the system of interactive teaching and the specifics of application of interactive teaching methods and techniques in History teacher training have been researched. The

advantages of interactive teaching in terms of the paradigm of new pedagogical technologies have been substantiated.

Keywords: *interactive teaching technology, History teaching methodology, conventional teaching, innovative teaching.*

Докорінні зміни, які відбуваються в усіх сферах сучасного українського суспільства, зумовлюють нові тенденції та напрями розвитку педагогічної науки і практики. Глобалізаційні процеси, євроінтеграція, спонукають переосмислити мету та зміст навчального процесу, активізують пошук ефективних форм і методів його організації.

Потреба реформування системи вищої освіти зумовлена також чіткою тенденцією до зниження рівня пізнавальної активності студентів, що виникає внаслідок невідповідності існуючих методик навчання сучасним вимогам інформаційного суспільства. Та, не зважаючи на широке обговорення окресленої проблеми, більшість викладачів, як і 20–30 років тому, надає перевагу традиційним лекціям і семінарам, інколи перериваючи їх стихійним обговоренням певної проблеми або бесідою. І лише незначна частина наукових працівників і педагогів ВНЗ застосовує елементи імітаційної чи рольової гри, роботу в малих групах, навчальні проекти тощо. Загалом подібні вкраплення живого активного навчання є епізодичними, а не системними.

Така ситуація зумовлена впливом певних педагогічних стереотипів. Наприклад, викладачі схильні обирати той стиль викладання, який спостерігається під час їх навчання. Крім того, багато педагогів переконані, що ефективне навчання дорослих не потребує високого рівня активності і швидкого темпу, адже студенти і статичним способом засвоюють матеріал. Можливо, у часи низького рівня інформативності змісту освіти такий підхід до навчання був задовільним. Однак сучасний студент, як продукт інформаційного суспільства, що характеризується динамічністю, рухливістю та мінливістю, потребує постійного зростання темпу навчання як додаткової можливості за мінімально стислі строки набути максимального обсягу фахових знань, умінь та навичок.

Інша причина усталеності традиційного навчання криється у збільшенні обсягу запрограмованих для засвоєння студентами теоретичних знань та одночасне зменшення часового навантаження на їх аудиторне засвоєння. У цьому випадку спрацьовує стереотип, міцні теоретичні знання потребують значних часових затрат. Отже, мовляв, не варто даремно витрачати і без того обмежений аудиторний час на роздуми студентів і їх спілкування. Переконання педагогів у тому, що серйозне навчання потребує засвоєння великого обсягу інформації в поєднанні з упевненістю, що інтерактивне навчання організаційно є занадто громіздким – це той аргумент проти, який найчастіше можна почути під час обговорення зазначеної проблеми.

Та головна, на нашу думку, причина домінування традиційного (пасивного) навчання полягає у відсутності простих, зрозумілих, доступних, ефективних методик організації інноваційного навчання у вищій школі.

Метою статті є дослідження особливостей інтерактивного навчання історії у ВНЗ на прикладі досвіду історичного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Дослідженню технології інтерактивного навчання в сучасній теорії і практиці присвячені роботи К. Баханова, І. Бома, Л. Буркової, Л. Даниленко, І. Дичківської, П. Дроб'язка, О. Дусавицького, В. Живодьора, І. Кларіна, О. Козлової, Н. Погрібної, О. Пометун, І. Пригожина, Г. Селевка, К. Ушакова, Н. Федорової, А. Хуторського.

Аналіз арсеналу педагогічних інновацій, розроблених та адаптованих до особливостей навчання у ВНЗ, власний практичний досвід нашої школи на ідею інтегрованого підходу до реформування методики викладання базових предметів у вищій школі. У контексті історичної освіти таким засобом інтеграції може бути інтерактивна педагогіка.

Термін інтерактивна педагогіка відносно новий: його ввів у 1975 р. німецький дослідник Г. Фріц [14, с. 6]. У дослідженнях цього вченого мета інтерактивного процесу (взаємодії між партнерами) полягає у зміні та покращенні моделей поведінки його учасників. Мається на увазі, що, аналізуючи власні реакції та реакції партнерів по навчанню в тій чи іншій ситуації, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює іншу, яка дозволяє говорити про інтерактивність як процес формування особистості.

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як організацію цілеспрямованої взаємодії усіх учасників навчального процесу, засвоєння знань і способів навчальних дій, які відбуваються в режимі діалогу (полілогу) та чітко спланованої спільної діяльності [2, с. 14]. Отже, це навчання через дію та на основі особистого досвіду. Включаючи процес осмислення, рефлексії та застосування комплексу набутих знань, умінь та навичок, інтерактивне навчання дає змогу його учасникам самостійно вирішувати складні загальноосвітні проблеми, а відтак – переходити від ролі спостерігача і споживача у навчальному процесі до самотнього творця інтелектуального продукту.

Застосування теоретичних основ інтерактивної педагогіки на практиці зумовлює трансформацію загальнодидактичної моделі у вужчу – технологічну. За такої умови інтерактивне навчання одразу набуватиме особливих, вузькоспеціалізованих ознак моделювання навчального процесу.

Характерною особливістю будь-якої дидактичної технології є її орієнтація на кінцевий результат: спочатку педагог повинен визначитися, чого він хоче, і лише після цього має вибрати найбільш придатну для досягнення поставленої мети технологію навчання. Такий підхід зумовлює потребу адаптації будь-якої дидактичної моделі до особливостей конкретної навчальної дисципліни. Зокрема, обираючи інтерактивну технологію навчання історії у ТНПУ імені Володимира Гнатюка, ми враховували особливості структури навчального курсу, вимоги державного стандарту до рівня навченості студента з предмета. Відповідно до цього визначається теоретична та практична мета навчального заняття.

Для студентів історичного факультету мета зумовлюватиметься не лише розширенням загального кругозору з предмета, а й набуттям професійних якостей учителя історії. Це означає, що, вивчаючи ту чи іншу тему, студент повинен не тільки засвоювати історичні знання на рівні фактів – теорії, й усвідомити, як застосувати їх на практиці – при викладанні історії в школі. Для досягнення цієї мети лише теоретичних знань не достатньо – студент має набути спеціальні уміння, як-то: переконливо доводити свою думку; чітко структурувати теоретичний матеріал, визначати у ньому головну ідею; пояснювати, ефективно використовуючи наявні засоби навчання; вільно володіти системою методів та прийомів навчання тощо.

Значна частина набутих умінь формується під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, однак специфіка історії як науки вимагає від майбутніх учителів, крім наявності методичних навичок, ще й системного історичного кругозору: сприймання історії як сукупності причинно-наслідкових зв'язків, взаємозалежності фактів і теорії, принципів і процесів.

Інтерактивна модель навчання спроможна забезпечити виконання окреслених завдань. Її перевага – у реалізації одного з головних принципів дидактики – «беручи участь у роботі, я мимоволі починаю розуміти, як її організувати» [1, с. 2]. У світлі останніх реформ, цей принцип для ВНЗ набуває особливого значення. Сучасна загальноосвітня школа переходить на технологічний підхід у навчанні, а тому потребує кваліфікованих педагогів, які, крім теоретичного знання предмета, могли б забезпечити практичну реалізацію навчально-виховного процесу на засадах інноваційної педагогіки. Таким чином, використовуючи інтерактивну технологію навчання, викладач не лише урізноманітнює теоретичні можливості засвоєння навчальної дисципліни, а й формує перспективний досвід використання інноваційних технологій на сучасному уроці історії.

Приймаючи рішення працювати на засадах інтерактивної педагогіки, викладач повинен бути готовим до зміни структури навчального заняття. Зазвичай, вона складається з трьох елементів: мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань (не більше 10 %); інтерактивних вправ – центральної частини заняття (60–70 % навчального часу); підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття (до 20 % часу) [8, с. 41].

Розглянемо кожен з цих елементів більш ґрунтовно, аналізуючи дидактичні складники його відтворення в рамках навчального заняття.

Етап мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань передбачає організацію роботи, спрямованої на концентрацію уваги студентів на проблемі заняття та формування пізнавального інтересу до неї. Отже, важливо пам'ятати, що кожна тема, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнання, може вважатися засвоєною лише за умови розвитку в суб'єкта пізнання власних новоутворень

(думок, життєвих позицій, переконань, умінь тощо). Оскільки рушієм будь-якої людської діяльності є внутрішній мотив, а за його відсутності учіння не ефективно, то усвідомлення того, що і для чого студент буде виконувати, формування інтересу до проблеми дослідження створює підґрунтя для якісного засвоєння нових знань і способів навчальних дій.

Етап мотивації та актуалізації безпосередньо пов'язаний із темою навчального заняття. Проводячи його, викладач акцентує увагу на ключових моментах теоретичного пізнання, необхідних для цілісного розуміння історичного процесу загалом та окремих його елементів зокрема. Як правило, вербалізований студентами під час мотивації навчальний матеріал наприкінці заняття підсумовується і трансформується у висновки та узагальнення.

Важливим моментом мотиваційного етапу є визначення кінцевих результатів роботи. Якщо студент на початку заняття отримає чіткі орієнтири своєї діяльності на певний часовий відрізок, то його навчання стане вмотивованим, цілеспрямованим, а в перспективі ще й спростить оцінювання результативності проведеної роботи.

Основним етапом навчального заняття є інтерактивна частина. Вона передбачає самостійне виконання групою студентів ряду (1–3) інтерактивних вправ, а відтак – реалізацію мети заняття. Інтерактивна частина займає приблизно 50–60 % навчального часу і складається з таких етапів:

1) інструктаж визначення мети вправи та роз'яснення особливостей її виконання – послідовності дій і часових затрат на виконання завдань (2–3 хв.);

2) об'єднання в групи, розподіл функцій між студентами (1–2 хв.), інші технічні дії (розташування меблів, підготовка обладнання й ін.);

3) виконання інтерактивних завдань: відбувається у формі навчання через співпрацю. Функція викладача обмежена консультативною діяльністю. Виконання одного завдання, зазвичай, обмежується 10–15 хв.;

4) презентація результатів виконання вправи (3–15 хв.);

5) рефлексія, тобто усвідомлення якості та значення отриманих результатів (5–15 хв.) [14, с. 63–72].

Кожна інтерактивна вправа обов'язково завершується підбиттям підсумків – рефлексією. Якщо ця складова не виконана, то говорити про інтерактивне навчання не можна.

Функція рефлексії буде зберігатися і на підсумковому етапі заняття, однак вона нагадуватиме зворотний інструктаж, під час якого аналізується рівень реалізації поставлених на початковому етапі навчальних завдань. Підсумкова рефлексія має кілька етапів: зупинка дорефлексійної діяльності (усяка попередня діяльність має бути завершена чи призупинена, процес подолання труднощів, що виникли під час вирішення проблеми, після рефлексії, може продовжуватись); відновлення послідовності виконаних дій (усно у формі дискусії або диспуту чи письмово у формі, творчої або аналітичної роботи відтворюється все, що зроблено). Параметри для аналізу рефлексійного матеріалу, як і оцінка навчальних досягнень студентів та формулювання результатів рефлексії, визначає викладач. Може бути виявлено декілька видів таких результатів: предметна продукція діяльності – ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на запитання тощо; способи, які використовувалися чи створювалися у процесі діяльності; гіпотези стосовно майбутньої діяльності.

Дотримання вимог щодо структури та складників інтерактивного заняття є обов'язковою умовою його ефективності.

Отже, результати аналізу змісту технології інтерактивного навчання та практичного досвіду в галузі методики викладання історії у ВНЗ переконливо свідчать про переваги технології як засобу інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Її використання дасть змогу студентам навчитись ґрунтовно аналізувати навчальну інформацію, висловлювати та аргументовано доводити власну наукову чи професійну позицію, навчить слухати і чути опонента, поважати альтернативну думку, творчо засвоювати навчальний матеріал.

Крім того, використання інтерактивних технологій дозволяє зробити навчання диференційованим та особистісно-орієнтованим; формує у студентів здатність моделювання і вирішення пізнавальних, життєвих, соціальних та педагогічних ситуацій; збагачує пізнавальний та професійний досвід майбутніх фахівців; розвиває уміння будувати конструктивні стосунки в групі, розуміти своє місце у ній, уникати конфліктів, вирішувати їх, шукати компроміси,

прагнути діалогу, знаходити шляхи подолання проблем; стимулює навички проектної діяльності, самостійної і творчої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева В. М. Інновації на уроках. Методична пам'ятка вчителя / В. М. Андреева // Історія та правознавство: Основи. – 2004. – № 20. – С. 1–7.
2. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії / К. О. Баханов. – К.: Генеза, 2004. – 150 с.
3. Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти / К. О. Баханов. – Донецьк: Юг-Восток, 2005. – 384 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. Посібник / уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.Н.Н., 2002. – 136 с.
6. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
7. Козлова О. Г. Методика інноваційного пошуку вчителя / О. Г. Козлова – Суми: «Мрія-1» ЛТД, 1998. – С. 20–27.
8. Сазоненко Г. Педагогічні технології / Г. Сазоненко – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи / Г.К. Селевко – М.: Народное образование, 1998.
10. Селевко Г. К. Педагогические технологи на основе эффективности управления и организации учебного процесса / Г. К. Селевко – М.: Народное образование, 1998.
11. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посібник / за ред. Г. С. Сизоненка. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
12. Педагогічні технології: навч. посібник / О. Падалка, А. Нісімчук та ін. – К.: Українська енциклопедія ім. М. Бажана, 1995. – 252 с.
13. Пилиповский В. Я. Неогуманистические идеи в западной педагогике / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 17–22.
14. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання / О. Пометун – К.: Шкільний світ, 2007. – 112 с.
15. Сучасні шкільні технології. Ч. I / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К.: Ред. Загально-педагогічної газети, 2004. – 112 с.

УДК 81'243-057.87

О. П. ДАЦКІВ

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПОРТФОЛІО СТУДЕНТА-ПРАКТИКАНТА – МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розглянуто застосування технології портфоліо у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Обґрунтовано доцільність застосування цієї технології як засобу формування професійно-орієнтованих компетентностей і форми контролю результатів діяльності студента-практиканта: подано визначення терміну «портфоліо студента-практиканта», виокремлено функції портфоліо. Описано структуру і зміст, запропоновано критерії оцінювання портфоліо студента-практиканта. Визначено послідовність впровадження європейського методичного портфоліо в освітньо-професійну програму підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: майбутній учитель іноземної мови, педагогічна практика, портфоліо студента-практиканта, технологія портфоліо, європейський методичний портфоліо.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА ПРАКТИКАНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Рассмотрено применение технологии портфолио в подготовке будущих учителей иностранных языков. Обоснована целесообразность применения этой технологии как средства формирования профессионально-ориентированных компетентностей и формы контроля результатов деятельности студента-практиканта. Предложено определение термина «портфолио студента-практиканта», определены функции портфолио. Описана структура и содержание, предложены критерии оценивания портфолио студента-практиканта. Определена последовательность внедрения европейского методического портфолио в образовательно-профессиональную программу подготовки будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: будущий учитель иностранного языка, педагогическая практика, портфолио студента-практиканта, технология портфолио, европейский методический портфолио.

O. P. DATSKIV

THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE TEACHER TRAINEE PORTFOLIO FOR FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The structure and content of the teacher trainee portfolio The use of portfolio in future foreign language teachers education programmes has been examined. The expediency of the teacher trainee portfolio as a means of forming professionally-oriented competencies and the teacher trainees' performance evaluation has been substantiated. The structure and content of the teacher trainee portfolio have been outlined. The assessment criteria of the teacher trainee portfolio have been offered. The consecution of the stages of implementing the European Portfolio for Student Teachers of Languages has been determined.

Keywords: future foreign language teacher, teacher training, teacher trainee portfolio, portfolio technique, the European Portfolio for Student Teachers of Languages

Сучасний учитель іноземних мов повинен бути фахівцем готовим аналізувати результати власної роботи, генерувати педагогічні ідеї, розуміти перспективність новітніх педагогічних технологій і вміти впроваджувати ці технології на практиці. Однією з таких технологій є технологія портфоліо.

У перекладі з італійської мови слово «портфоліо» означає «папка спеціаліста» або «папка з документами». Ідея створення і використання портфоліо в освіті виникла у США в середині 80-х років ХХ ст., потім поширилася у Європі та Японії. На початку нинішнього століття технологія портфоліо стала застосовуватись у навчальних закладах Росії [1; 3; 6], а в Україні поки що перебуває на початковій стадії впровадження [9, с. 47].

Сучасне розуміння портфоліо як засобу фіксації, накопичення та оцінки результатів і досягнень у різних сферах діяльності людини уможливує його використання як ефективного засобу формування іншомовної комунікативної компетентності, професійно орієнтованих компетентностей майбутніх учителів іноземних мов, оцінювання рівня сформованості у них цільових компетентностей, а також форми контролю результатів діяльності студента-практиканта – майбутнього вчителя іноземних мов.

У проаналізованих педагогічних та методичних дисертаційних дослідженнях висвітлюються питання використання портфоліо як засобу організації самостійної роботи [7; 12], розвитку умінь письма [2] майбутніх учителів іноземних мов, альтернативного методу оцінювання готовності випускників ВНЗ до професійно-педагогічної діяльності [3], однак, наскільки нам відомо, питання застосування портфоліо для формування професійно орієнтованих компетентностей і оцінювання результатів педагогічної практики майбутніх учителів іноземних мов залишилося поза увагою дослідників.

Актуальність статті зумовлена необхідністю якісного оновлення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням сучасних вимог до рівня підготовки та засобів діагностики навчальних досягнень випускників педагогічних ВНЗ.

Метою статті є визначення структури і змісту портфоліо студента-практиканта – майбутнього учителя іноземних мов на прикладі досвіду кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: 1) обґрунтувати доцільність застосування технології портфоліо як засобу формування професійно орієнтованих компетентностей і форми контролю результатів діяльності студента-практиканта – майбутнього вчителя іноземних мов; 2) описати структуру і зміст портфоліо педагогічної практики студента; 3) запропонувати критерії оцінювання портфоліо студента-практиканта; 4) визначити послідовність впровадження європейського методичного портфоліо в освітньо-професійну програму підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Заключною ланкою практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ВНЗ є переддипломна практика студентів, яка проводиться перед захистом дипломної роботи або складанням підсумкового комплексного кваліфікаційного іспиту. Під час цієї практики поглиблюються та закріплюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, дозбирається фактичний матеріал для виконання дипломної роботи.

Відповідно до «Положення про організацію та проведення практик Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка», зміст і послідовність практики, а також форми контролю та звітності визначаються програмою, яка розробляється кафедрою згідно з навчальним планом та затверджується першим проректором університету. Кафедри можуть розробляти й інші методичні документи, що сприятимуть досягненню високої якості проведення виробничої практики студентів [11, с. 3]. У статті ми пропонуємо портфоліо студента-практиканта як альтернативний засіб оцінювання результатів педагогічної практики студентів.

Спираючись на визначення європейського мовного [2, с. 2; 4, с. 7; 7, с. 151; 4; 5; 12] та методичного [13; 14; 15] портфоліо, ми визначаємо *портфоліо студента-практиканта* як набір документів, за допомогою яких студенти (власники портфеля) збирають, систематизують свої досягнення та відображають власний досвід навчання іноземних мов, зразки виконаних робіт, а також отримані ними нагороди і заохочення, що підтверджують зазначений рівень професійно орієнтованих компетентностей.

Аналіз наукової літератури з проблеми виявив наявність кількох класифікацій портфоліо, які застосовуються у вищій освіті. У дослідженні ми керувалися класифікацією С. Ю. Ніколаєвої [10, с. 48], оскільки ця класифікація, на нашу думку, є досить повною і точною та відповідає визначенням нами завданням.

Таким чином, портфоліо студента-практиканта за метою створення є комбінованим (портфоліо-процес і портфоліо продукт), за учасниками навчально-виховного процесу – портфоліо студента, за видами діяльності – оціночний, демонстраційний, рефлексивний, за кількістю власників – індивідуальний, за часом створення – семестровий (укладається під час проходження педагогічної практики у 10 семестрі за навчальним планом), за способом презентації – портфоліо на паперовому чи електронному носії.

Далі розглянемо функції портфоліо студента-практиканта. Аналізуючи застосування технології портфоліо у вищій професійній освіті, С. Ю. Ніколаєва виокремлює діагностичну, цілепокладання, мотиваційну, змістову, розвивальну, рейтингову функції портфоліо [10, с. 49].

І. П. Задорожна зазначає, що реалізація технології портфоліо здійснюється у самостійній роботі майбутніх учителів іноземних мов шляхом використання «Мовного портфеля для філологів», який виконує педагогічну (розвиток у студентів прагнення нового досвіду міжкультурного спілкування через, наприклад, особисті контакти, читання, використання медіа; заохочення студентів до рефлексії власних навчальних цілей, методів і прийомів, самооцінки процесу навчання та його результатів, планування; автономне навчання) та інформаційну (оцінювання результатів навчання, можливість отримання достовірного висновку

про досягнутий рівень володіння англійською мовою в єдиному для всієї європейської системи освіти форматі) функції [7, с. 152 – 153].

З огляду на перспективу використання технології портфоліо для навчання майбутніх філологів писемного мовлення І. В. Беженар визначає педагогічну і звітну функції портфоліо. Педагогічна функція полягає у розвитку здатності студента до усвідомлення характеру і процесу оволодіння писемним мовленням, до рефлексивної самооцінки свого мовленнєвого і навчального досвіду, у створенні умов для підвищення мотивації студента і якості оволодіння ним писемним мовленням. Звітна функція портфоліо – надавати вичерпну інформацію про досягнення і динаміку рівня володіння писемним мовленням, бути основою для адекватної оцінки рівня володіння писемним мовленням з орієнтацією на вимоги Ради Європи [2, с. 3].

Узагальнюючи викладене вище, вважаємо, що портфоліо студента-практиканта виконує педагогічну та звітно-оцінювальну функції.

Виконуючи *педагогічну функцію*, яка включає функції цілепокладання, змістову, мотиваційну і розвивальну, портфоліо студента-практиканта є засобом навчання, що відображає процес розвитку професійно-педагогічних знань, умінь та усвідомленості як складових відповідних компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов. Портфоліо створює умови для самостійного планування власної професійної діяльності під керівництвом вчителя і методистів; індивідуалізує процес проходження педпрактики; надає йому більш усвідомленого характеру; слугує довідником, що містить зразки вправ, навчальних матеріалів тощо; є основою для формування нових співробітницьких і партнерських взаємовідносин між учителем і учнями; допомагає студенту брати участь у керуванні процесом практики; заохочує творчість, ініціативність і відповідальність власника портфоліо. Висновки Н. Ф. Коряковцевої про те, що у процесі роботи з мовним портфелем студент вчиться експериментувати з прийомами оволодіння мовою: визначати найбільш продуктивні, накопичувати навчальний досвід, відстежувати свої успіхи і проблеми та вносити відповідну корекцію у свою роботу [9, с. 119], є релевантними до портфоліо студента-практиканта.

Виконуючи *звітно-оцінювальну функцію*, портфоліо студента-практиканта слугує засобом оцінювання, педагогічні можливості якого полягають у забезпеченні об'єктивного контролю і самоконтролю з боку студентів та створенні умов для реалізації контролю відповідно до загальноєвропейських вимог. Як засіб оцінювання портфоліо педагогічної практики допомагає студенту: визначати та документувати власні успіхи й досягнення, простежувати їх динаміку; здійснювати систематичну самооцінку своєї професійної діяльності; порівнювати результати власної самооцінки з оцінкою вчителя і методистів. Таким чином, звітно-оцінювальна функція поєднує в собі діагностичну та рейтингову функції.

Реалізація педагогічної та звітно-оцінювальної функцій здійснюється за рахунок змісту портфоліо студента-практиканта. Зміст визначається структурними складовими портфоліо

Титульний лист.

Зміст, у якому подані назви розділів(підрозділів) та номери сторінок.

Вступ. У ньому практиканти визначають місце педагогічної практики для власного професійного становлення, описують особливості виробничої практики на 5 курсі, коротко описують базу практики.

Розділ 1. Навчальна діяльність. У цьому розділі студенти представляють 10 повних планів-конспектів уроку з основної мови та 10 повних планів-конспектів з другої мови із зразками розробленої самими практикантами наочності.

Розділ 2. Виховна діяльність. У цьому розділі має бути план-конспект виховного заходу у класі, де практикант виконував обов'язки класного керівника, та два плани-конспекти позакласних виховних заходів (з основної та другої іноземних мов) у класах, де практикант вів уроки іноземної мови.

Розділ 3. Науково-дослідницька діяльність. Цей розділ містить зразки анкет, інтерв'ю й ін., що виконувались під час проходження практики та у межах дипломного дослідження, характеристику класного колективу.

Фото- та відеоматеріали. Наповнення цього розділу є особливо актуальним для студентів, які проходять практику за місцем проживання чи роботи.

Журнал педагогічної практики.

Щоденник педагогічної практики.

Портфоліо студента-практиканта пропонуємо оформити у файловій папці. Рекомендований обсяг – до 70 сторінок друкованого тексту. Вимоги до оформлення тексту є стандартними: текст розташований з одного боку на листку білого паперу формату А4 із полями: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє, нижнє – 20 мм, шрифт Times New Roman, 14 кегль, інтервал – 1,5. Художнє оформлення портфоліо не оцінюється.

Змістове наповнення портфоліо може коригуватися методистами з другої іноземної мови, кафедри педагогіки. Затверджена структура, вимоги до змісту і оформлення, критерії оцінювання портфоліо повинні бути повідомлені студентам на настановчій конференції з педагогічної практики.

Пропонуємо такі критерії оцінювання портфоліо студента-практиканта (ОКР «Спеціаліст»)

Критерії оцінювання портфоліо студента-практиканта

83–90 балів («відмінно») виставляється, якщо портфоліо студента-практиканта підтверджує його зрілість, здатність до реальної і дієвої самооцінки, уміння добиватися результату і вирішувати професійно орієнтовані завдання, сформованість професійно орієнтованих компетентностей, готовність відповісти на запитання про те, що змінилося у розумінні власної професійної діяльності після досягнення продемонстрованих у портфоліо результатів, відповідає усім вимогам до структури та оформлення.

74–82 балів («добре») виставляється, якщо портфоліо студента-практиканта загалом підтверджує його здатність до реальної і дієвої самооцінки, уміння добиватися результату і вирішувати професійно орієнтовані завдання, сформованість професійно орієнтованих компетентностей, готовність відповісти на запитання про те, що змінилося у розумінні власної професійної діяльності після досягнення продемонстрованих у портфоліо результатів, відповідає усім вимогам до структури та оформлення, але укладене з окремими недоліками.

60–73 балів («задовільно») виставляється, якщо портфоліо студента-практиканта загалом підтверджує його здатність до самооцінки, уміння вирішувати професійно орієнтовані завдання, сформованість професійно орієнтованих компетентностей, готовність відповісти на запитання про те, що змінилося у розумінні власної професійної діяльності після досягнення продемонстрованих у портфоліо результатів. Портфоліо відповідає вимогам до структури та оформлення, але укладене із значними недоліками.

0–59 балів («незадовільно») виставляється, якщо портфоліо студента-практиканта не підтверджує його здатність до самооцінки, уміння вирішувати професійно орієнтовані завдання, сформованість професійно орієнтованих компетентностей. Портфоліо не відповідає вимогам до структури та оформлення, укладене неохайно чи недбало.

Захист педагогічної практики проводиться у дні, визначені графіком навчального процесу факультету іноземних мов, у формі усної презентації методисту, що триває до 10 хвилин.

Критерії оцінювання захисту педагогічної практики

9–10 балів («відмінно») виставляється, якщо студент дав вичерпну відповідь на запитання методиста щодо ходу педагогічної практики, виконаних ним завдань, продемонстрував володіння відповідними знаннями та вміннями, передбаченими програмою практики, підготував портфоліо студента-практиканта.

7–8 балів («добре») виставляється, якщо студент загалом відповів на запитання щодо ходу педагогічної практики та виконаних ним завдань, продемонстрував володіння відповідними знаннями та вміннями (але з окремими недоліками), підготував портфоліо студента-практиканта.

5–6 балів («задовільно») виставляється, якщо студент відповів не на всі запитання щодо ходу педагогічної практики та виконаних ним завдань, продемонстрував володіння відповідними знаннями та вміннями, але зі значними недоліками, підготував портфоліо студента-практиканта з порушеннями його структури і недоліками у змісті.

0–4 бали («незадовільно») виставляється, якщо студент не зміг дати відповіді на більшість запитань щодо ходу педагогічної практики та виконаних ним завдань, продемонстрував незадовільне володіння знаннями та вміннями, передбаченими програмою, не підготував портфоліо студента-практиканта.

Вважаємо, що використання запропонованого нами портфоліо студента-практиканта як засобу формування професійно-орієнтованих компетентностей і форми контролю результатів діяльності студента-практиканта створить передумови для поступового впровадження європейського методичного портфелю майбутнього вчителя іноземної мови (далі – ЄМетП) у підготовку фахівців цієї галузі у нашій країні з метою забезпечення їх конкурентоспроможності і професійної мобільності.

ЄМетП – посібник для студентів університетів і педагогічних ВНЗ, які готують майбутніх учителів іноземних мов, розроблений фахівцями Європейського центру сучасних мов при Раді Європи під час роботи над проектом «Від профілю до портфоліо: рамки самоаналізу для майбутніх викладачів іноземних мов». Призначення посібника – бути опорою для аналізу дидактичних знань і педагогічних здібностей, оцінювання дидактичної компетентності, здійснення процесу документації успіхів та досвіду, отриманого під час проходження педагогічної практики [15].

До змісту ЄМетП увійшли шість розділів: 1) особиста анкета, яка сприяє роздумам над загальними педагогічними проблемами на початку навчання; 2) розділ самооцінки, в якому подано дескриптори методичних умінь для рефлексії і самоаналізу студентами рівня сформованості власної професійно-методичної компетентності; 3) дос'є, яке наочно демонструє результати самооцінки і містить конспекти уроків, зразки роздаткового матеріалу, записи, зроблені під час аналізу проведених уроків, власні статті, анкети тощо; 4) глосарій основних термінів, які вживаються в ЄМетП; 5) покажчик понять і термінів, використаних у дескрипторах; 6) інструкція користувача ЄМетП.

ЄМетП використовується під час усього періоду навчання у ВНЗ, проходження всіх видів практик. Його структуру і зміст розроблено так, що учителі іноземних мов можуть продовжувати працювати з цим документом після отримання диплома ВНЗ.

Послідовність впровадження ЄМетП в освітньо-професійну програму підготовки майбутніх учителів іноземних мов має циклічну структуру, оскільки щороку нові студенти починають працювати із цим документом. Окремі елементи зазначеної послідовності можуть модифікуватися. Так, ознайомлення викладачів із ЄМетП доцільно провести у формі методичного семінару, а студенти можуть дізнатися про цей вид портфоліо на занятті з практичного курсу англійської (німецької, французької) мови і почати роботу в розділі «Особиста анкета» під час вивчення тем «Я і моє оточення», «Робота і працевлаштування».

Робота з дескрипторами розділу «Самооцінювання» потребує попереднього аналізу їх змісту, ознайомлення з методичною термінологією іноземною мовою, а тому може частково проводитися на 2 курсі на заняттях з практичного курсу та на 3 – 4 курсах під час вивчення методики навчання іноземних мов. Далі доцільно інтегрувати ЄМетП у викладання інших дисциплін циклу професійно-педагогічної підготовки: педагогіки, педагогічної майстерності, практичної фонетики, практичної граматики, другої іноземної мови, а також застосовувати під час педагогічної практики.

Важливим етапом у визначеній нами послідовності є отримання зворотного зв'язку щодо використання ЄМетП у формі бесід із студентами-випускниками, проведення опитувань, захисту виробничої практики тощо.

Головними перевагами застосування запропонованого нами портфоліо студента-практиканта, а у перспективі і ЄМетП у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов є раціональність і прозорість цього засобу оцінювання готовності студента до майбутньої професійної діяльності, поступовий перенос педагогічного акценту з оцінки методиста на самооцінку і взаємооцінку студентів, забезпечення умов для самоконтролю і самооцінки практикантів, їх саморегуляції, самостійної експертизи власної діяльності.

Разом із беззастережними перевагами є деякі проблеми у застосуванні технології портфоліо: недостатня розробленість методичної бази, непідготовленість студентів і викладачів до організації роботи студентів над укладанням портфоліо. З метою вирішення цих проблем необхідно провести підготовчу роботу серед викладачів-методистів та студентів, здійснювати моніторинг процесу реалізації технології портфоліо під час педагогічної практики з обов'язковим аналізом проблем, які виникають у процесі впровадження зазначеної технології, підвести підсумки та обговорити результати впровадження технології портфоліо на методичних семінарах кафедр і факультету. За такого підходу портфоліо студента-практиканта допоможе сформувати нове розуміння освітнього процесу всіма його учасниками і стане підґрунтям для використання ЄМетП як одного із засобів створення загальноєвропейського освітнього простору у мовній освіті.

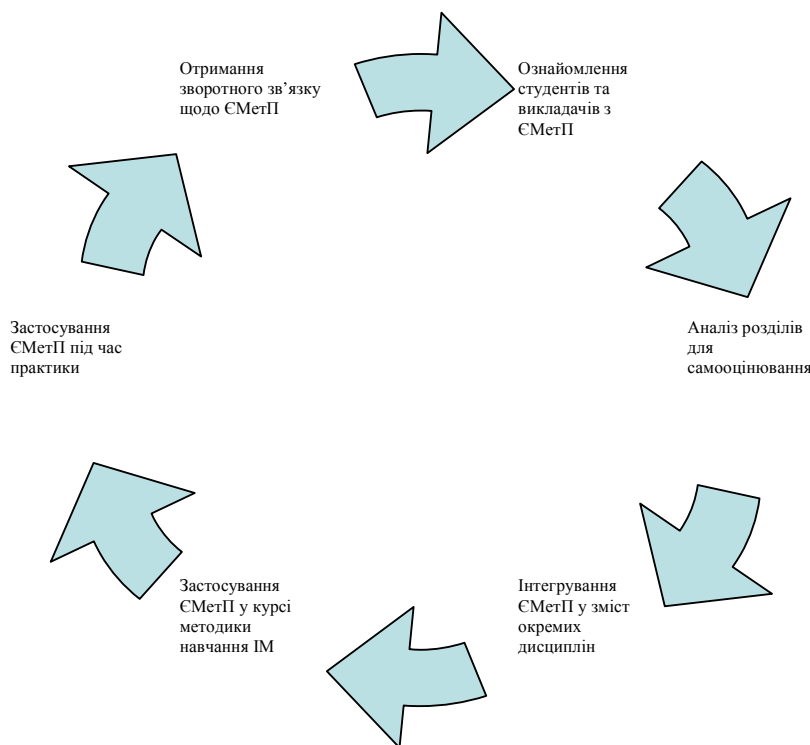


Рис. 1. Послідовність впровадження ЄМетП у освітньо-професійну програму підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні європейського методичного портфеля майбутнього вчителя іноземної мови у процес підготовки вчителів іноземної мови, а також застосуванні технології портфоліо для оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів з дисципліни «Практичний курс англійської мови».

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева Г. Н. Педагогические возможности портфолио как технологии оценивания учебных достижений студентов вуза / Г. Н. Артемьева // Вестник НГГУ. – 2010. – № 1. С. 71–74.
2. Беженар І. В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / І. В. Беженар. – К., 2012. – 22 с.
3. Бекузарова Н. В. Профессиональное портфолио как альтернативный метод оценивания готовности выпускников к профессионально-педагогической деятельности / Н. В. Беркузарова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – №5. [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-portfolio-kak-alternativnyy-metod-otsenivaniya-gotovnosti-vypusnikov-k-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti>
4. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6–11.
5. Европейский Языковой Портфель: предложения по разработке / И. Крист, Ф. Дебюзер, А. Добсон и др.; пер. с англ. – М.: Еврошкола, 1998. – 155 с.
6. Жидкова Р. А. Современные методы оценивания результатов обучения Р. А. Жидкова // Известия ГПУ им. В. Г. Беллинского. – 2012. – № 28. – С. 772–779.
7. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна – К., 2012. – 456 с.
8. Колодкина Л. С. Моделирование общедидактической подготовки студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. С. Колодкина – Ижевск, 2005. – 228 с.

9. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Аркти, 2002. – 175 с.
10. Николаева С. Ю. Технология «Портфолио» в высшем профессиональном образовании / С. Ю. Николаева // Иноземні мови. – № 2. – 2013. – С. 47–54.
11. Положення «Про організацію та проведення практик студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка». – 2012р. – 16 с.
12. European Language Portfolio. Portfolios. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html
13. European Portfolio for Student Teachers of Languages. David Newby Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowska, Kristine Soghikyan. Council of Europe 2007. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ecml.at/epostl>
14. Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) Editor David Newby (2012). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://epostl2.ecml.at/>
15. Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages Anne-Brit Fenner 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://epostl2.ecml.at/>

УДК 378

Л. П. ВАШКІВ, О. П. ВАШКІВ

КЕЙС-МЕТОД ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Розглядаються практичні аспекти застосування кейс-методу у процесі вивчення питань соціальної відповідальності бізнесу. Деталізується ситуаційна вправа на рівні її складових елементів. Характеризуються особливості кейс-методу та його переваги у порівнянні з традиційними формами навчання. Пропонується сценарій конкретної ситуаційної вправи «Хліб наш насущний», підготовлений в результаті участі авторів у державній програмі «Українська ініціатива», за якою передбачалось стажування на підприємствах Німеччини.

Ключові слова: кейс-метод, ситуаційна вправа, соціальна відповідальність бізнесу.

А. П. ВАШКІВ, Л. П. ВАШКІВ

КЕЙС-МЕТОД КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Рассматриваются методические аспекты использования кейс-метода в процессе изучения вопросов социальной ответственности бизнеса. Детализируется ситуационное упражнение на уровне его составных элементов. Характеризируются особенности кейс-метода и его преимущества в сравнении с традиционными формами обучения. Предложен сценарий конкретного ситуационного упражнения «Хлеб наш насущный», подготовленный в результате участия авторов в государственной программе «Украинская инициатива», согласно которой предполагалась стажировка на предприятиях Германии.

Ключевые слова: кейс-метод, ситуационное упражнение, социальная ответственность бизнеса.

A. P. VASHKIV, L. P. VASHKIV

CASE METHOD AS A MEANS TO INTENSIFY THE EDUCATIONAL PROCESS OF INTENDING ECONOMISTS

The article presents practical aspects of case-method usage in the process of researching social responsibility of business. The paper also gives a detailed insight into a situational exercise on the level of its constituting elements. Case-method has been characterized in terms of its peculiarities and the advantages, and

in comparison to the traditional teaching methods. This article also presents a scenario of a situational exercise «Our daily bread», which has been prepared as a result of authors' participation in the state programme «the Ukrainian Initiative», which presupposed training at the enterprises in Germany.

Keywords: *case-method, situational exercise, social responsibility of business.*

Курс України на євроінтеграцію, реалізація Болонських принципів в освіті потребують суттєвого перегляду навчально-методичного інструментарію, реалізації нових освітніх технологій, орієнтованих на формування людини і фахівця, що не лише володіє теоретичним матеріалом, а й досвідом і навичками фахового характеру. Натомість сучасна система освіти в Україні фокусує свою увагу виключно на тому, аби давати правильні, а почасти і єдині відповіді на ті чи інші питання. Це цілком справедливо, коли йдеться про точні науки, проте стосовно дисциплін соціального, зокрема економічного характеру часто спрацьовує як обмежуючий чинник.

Метою статті є аналіз особливостей застосування кейс-методу як засобу активізації навчального процесу, що дає можливість студентам генерувати різні шляхи вирішення економічних проблем і завдань.

Традиційне навчання будується навколо аналітичного мислення, творче ж при цьому залишається поза увагою навчального процесу. Вирішення цих проблем бачиться у зміщенні освітнього акценту з наративного у бік проблемно-орієнтованого навчання через рівноправний діалог дійових осіб пізнання – викладача і студента. Однією з таких методик є ситуаційне навчання (кейс-методика). У сучасній вищій школі України кейс-методика застосовується порівняно недавно. Функціонуючи разом з іншими активними освітніми методами, вона впевнено і обґрунтовано зайняла своє місце. Сутність кейс-методу дослідники визначають так: «Метод ситуаційного навчання оперує особливим видом істини. Йдеться про стохастичну, ситуаційну істину, що сама по собі не є однозначною, знаходиться у певному інтервалі істинних суджень. Ця істина максимально прагматизована. Вона пов'язана з практичною, багатоваріантною діяльністю людей» [6, с. 33].

Розвиток і поширення ситуаційної методики зумовлені як зростаючою динамікою соціальних змін, необхідністю подолання статичності традиціоналізму, так і потребою у реалізації творчого потенціалу студентів через різноманітність підходів у вирішенні практичних ситуацій. При цьому основне завдання кейс-методики полягає не у формуванні певного завершеного знання, а у виробленні навичок поведінки залежно від ситуації, що склалася.

На переконання І. Петрової та А. Венгера, важливою умовою успішного застосування вказаного методу є його «золоте правило»: він має сприяти поглибленню та кращому засвоєнню навчального матеріалу. Трактуючи кейс як «завжди подарунок, який викладач дарує студентам і собі», автори застерігають від втрати доцільності його застосування. Така ситуація стає можливою за умови «відриву від програми», випадання «з логіки курсу», перетворення методу в гру заради гри [5, с. 10–11]. У міркуваннях зазначених авторів ми поділяємо їхнє бачення можливостей використання ситуаційної методики у вищій школі України «не замість, а поряд з класичними навчальними методиками» [2, с. 16]. Національна освіта, в якій домінує «просте запам'ятовування обмеженого ядра інформації» [1, с. 49], все ж зобов'язана розвивати мислення, уяву, креативний підхід. А отже, цілком логічно, що ситуаційні вправи (кейс-методика) покликані *не замінити, а допомогти поглибити* такі усталені класичні форми навчального процесу, як лекція, семінар, практичні заняття.

У ситуаційній вправі студент має можливість і обов'язок реалізувати свої творчі потенції, відчути себе відкривачем, дослідником, зрештою, шукачем. В. Сухомлинський був переконаний, що така потреба особливо сильна у «дитячому духовному світі» [7, с. 480]. Досвід Тернопільського національного економічного університету переконує: ця потреба не втрачає своєї актуальності у період, який, зазвичай, визначаємо як час юнацького максималізму, коли віра у свої сили і потреба їх реалізації постає гостро і безповоротно. Спрямувати амбіції студентської молоді у потрібному руслі дозволяє, серед іншого, і кейс-методика. «Розглядаючи ситуаційну вправу, студенти мають займати активну позицію. Вони не тільки генерують ідеї, але й фактично створюють процес навчання. При цьому студенти активно взаємодіють один з одним, що імітує реальність, комунікативні залежності, які виникають між людьми у

процесі їх спільної діяльності. Навчальний процес набуває форми творчого пошуку. У процесі розгляду ситуації студенти самі створюють певне узагальнене знання концептуального характеру» [3, с. 6].

Серед багатьох проблемних питань, для творчого вирішення яких варто вдаватися до методу ситуаційного навчання, особливо актуальними нині є питання соціальної відповідальності бізнесу. Багатоаспектність і багатоваріантність цього питання можна розглянути за допомогою ситуаційної вправи, сценарій якої запропоновано нижче. У ситуаційній вправі описано досвід соціально-етичної поведінки керівника невеликої хлібопекарні. Мета ситуаційної вправи – формування у студентів чіткого розуміння соціально-етичної відповідальності керівника перед колективом працівників, споживачем і суспільством у цілому.

Сценарій ситуаційної вправи «Хліб наш насущний»

Наближалось Різдво Христове – одне з улюблених свят власника і менеджера невеликої тернопільської хлібопекарні Маркіяна Н. Його передсвяткові клопоти зумовлювала потреба випекти партію калачів, попит на які у ці дні, незважаючи на далеко не символічну ціну, завжди високий. Мотивували й замовлення від постійних партнерів. Найбільше турбувався пекар, як відтворити давній смак домашніх калачів на сучасному обладнанні.

Маркіян згадав, як життєві обставини змусили його змінити професію учителя на фах економіста. Він пройшов перепідготовку і стажування за державною програмою «Українська ініціатива».

У процесі опанування нових знань багато речей, на які до цього, здавалось, і не звертав уваги, виявились дуже важливими у забезпеченні ефективного функціонування і розвитку підприємства. Чи не найбільше – стосовно соціальної відповідальності виробника перед споживачами щодо якості продукції та відповідної правдивої інформації. Адже не секрет, що, розпочинаючи справу з випікання хліба і намагаючись здешевити його виробництво, довелося вибудовувати такий технологічний ланцюжок, в основі якого – використання поліпшувачів хліба: розпушувачів, метил-целюлозних стабілізаторів, антиоксидантів, вологоутримуючих агентів і т. д. Вплив останніх на організм людини до кінця не вивчений... А тут ще й документальний фільм «Уся правда про хліб» на каналі СТБ показали. У нас, звичайно, таких серйозних технологічних порушень, які зафіксовані у фільмі, немає, і наша продукція не потрапляє у ті 36% хліба, що в Україні не відповідають встановленим санітарно-гігієнічним і технічним вимогам. Але, думаючи про це, Маркіян відчував тривогу.

Згадалось також зовсім недавнє стажування в берлінській хлібопекарні «Märkisches Landbrot GmbH». Там дивувало буквально все. Мале підприємство з 39 працівниками щодобово забезпечує виготовлення і випікання 6 тис. буханців хліба, асортимент якого налічує 35 сортів. Як результат – річний оборот підприємства становить приблизно 4,5 млн. євро. При цьому чиста рентабельність становить лише 4 %. Як пояснив менеджер, головним поточним і перспективним завданням фірми є висока якість продукції. За своїми споживчими характеристиками хлібобулочні вироби МП «Märkisches Landbrot GmbH» відносяться до категорії біохліба (екологічно чистого хліба). Серед визначальних кроків пекарні у цьому напрямку є отримання на свою продукцію міжнародних сертифікатів якості престижної у Німеччині асоціації «Demeter». Такий сертифікат не лише підтверджує найвищий рівень якості продукції, а й означає, що продукція на 90 % виготовлена із сировини, що теж сертифікована цією асоціацією. Останнє є свідченням того, що збіжжя отримано в біодинамічних сільськогосподарських умовах. Основний принцип фермерів, що займаються таким видом господарства, – догляд за землею та утримання її у такому стані, за якого б основні репродуктивні та фізико-хімічні властивості землі з року в рік поліпшувалися. Це досягається за рахунок збільшення кількості різновидів насаджень, органічного їх підживлення та категоричного недопущення у своїй практиці застосування мінеральних добрив, препаратів для боротьби зі шкідниками, а також генетично-модифікованих організмів.

Виявляється також, що попри розмаїття ринку збіжжя, МП «Märkisches Landbrot GmbH», територіально розташовуючись на Бранденбурзькій землі, закуповує зерно для борошна лише у фермерів, які теж територіально належать до неї. І це при тому, що вартість місцевого збіжжя (сертифікованого асоціацією «Demeter») у 3–4 рази вища від ринкової. Зрозуміло, вартість борошна у собівартості хліба коливається від 2 до 7 % залежно від сорту і це суттєво не

впливає на ціну реалізації. Але ж, з погляду ефективності, такий підхід важко обґрунтувати. Це чимось нагадує відновлене в нинішній Україні гасло «Свій до свого по своє!». Проте, на жаль, у нас воно частіше згадується в мас-медіа (та й то вельми неоднозначно), аніж застосовується у практиці.

І Маркіянові пригадався переказ з Києво-Печерського патерика, в якому блаженний Феодосій відкрив князеві Ізяславу монастирську традицію випікання хліба. Її суть полягала у шанобливому підході до святої справи, у добрих думках і намірах, що супроводжували цей процес, у натхненній Божій благодаті, що сповнювала серця і руки пекарів-ченців [4, с. 51–52].

І Маркіян збагнув, що він має чинити далі.

Запитання і практичні завдання

1. Про який тип соціальної поведінки керівника підприємства йдеться у ситуаційній вправі? У чому її суть?

2. Чи є у вітчизняних споживачів на найближчу перспективу можливість придбання екологічно чистих продуктів харчування? Чи може цьому посприяти реалізація гасла-принципу «Свій до свого по своє!»?

3. Сформулюйте принципи морально-етичної поведінки виробника у контексті його соціальної відповідальності перед споживачами продукції підприємства і суспільством. Доведіть або спростуйте їх ефективність.

Методичні рекомендації до проведення ситуаційної вправи

Обов'язковою умовою ефективного проведення ситуаційної вправи є попередня підготовча робота як з боку викладача, так і студентів. У зазначеному конкретному випадку студентам варто самостійно ознайомитися зі специфікою біодинамічного сільського господарства (і землеробства зокрема) та його підтримкою з боку відповідних структур Європейського Союзу; з'ясувати основні принципи функціонування міжнародної екологічної асоціації «Demeter» та її системи сертифікації продукції; відстежити причини виникнення гасла-принципу «Свій до свого по своє!» та його відродження у сучасних вітчизняних економічних умовах.

Більшість дослідників обов'язковою складовою кейс-методу вважають оприлюднення авторського бачення відповідей на поставлені запитання і завдання. У нашому випадку бачимо їх так:

Авторське бачення відповідей на запитання

1. У ситуаційній вправі головна увага акцентується на морально-етичній поведінці керівника підприємства. Відомо, що етика тісно пов'язана із внутрішніми цінностями, а ті, відповідно, є частиною корпоративної культури і, впливаючи на прийняття рішень, визначають їх соціальну припустимість у межах існуючого зовнішнього середовища. Виробник повинен враховувати як інтереси колективу та споживачів, так й інтереси суспільства. Показовими щодо цього можуть бути міркування М. Фрідмана: «Існує одна й тільки одна соціальна відповідальність ділового світу – використовувати свої ресурси та займатися діяльністю, спрямованою на збільшення прибутку, за умови, що він додержується правил гри... (і) бере участь у відкритій конкурентній боротьбі, не вдаючись до обману та шахрайства» [9, с. 143].

2. Популярність екологічно чистих (органічних) харчових продуктів в Україні повільно, але впевнено зростає. Зараз їх частка на продуктовому ринку не перевищує 0,5 %. Отже, можна констатувати значну частку незадоволеного попиту. Крім того, в Україні почали проводитися ярмарки екологічно чистих продуктів. Спостерігаються зрушення й у сфері біодинамічного сільського господарства. Якщо у світі ринок біодинамічних продуктів перевищує 60 млрд. дол. США і до такого виробництва причетні продуценти із 141 країни, на потреби яких залучено понад 32 млн. га землі, то в Україні таких господарств заледве більше 100 і в їхньому розпорядженні перебуває понад 270 тис. га землі (20 місце у світі). Ще одним позитивним зрушенням у цьому напрямку є створення Федерації органічного руху України та прийняття у 2007 р. у першому читанні проекту закону «Про органічне виробництво».

Таким чином, реалізація принципу «Свій до свого по своє!», поряд з соціально-етичною поведінкою виробників, сприятиме розвитку в Україні сучасного ринку органічних харчових продуктів.

У руслі першого питання у сказаному вище вбачається й соціальна відповідальність бізнесу перед суспільством: грошові засоби обертаються в межах національної економіки, працюючи на неї і обслуговуючи її; створюються додаткові робочі місця; зростає суспільний добробут; поліпшується морально-етичний клімат у суспільстві; покращується здоров'я нації.

3. Робота над цим питанням передбачає поділ групи на кілька малих підгруп, кожна з яких працює над одним із напрямів соціальної відповідальності виробника і відповідними принципами морально-етичної поведінки: задоволення розумних потреб покупців з урахуванням інтересів суспільства; постійне оновлення асортименту за рахунок нових товарів, які, належно задовольняючи попит і потреби споживачів, більшою мірою відповідають суспільним інтересам; відмова від виробництва та реалізації товарів, які суперечать інтересам суспільства.

Репрезентуючи отримані результати, кожна підгрупа студентів намагається довести доцільність запропонованих принципів. Інші підгрупи або підтримують їхнє бачення, або ж спростовують його.

Отже, за умілого застосування кейс-метод (разом з іншими методами) здатен допомогти у вирішенні концептуальних завдань, причому не вузькофахового, а й загальнонаціонального характеру. Адже «розвинена нація – це не кількість хліба і штанів на душу населення, а здатність високоосвіченого, критично мислячого народу своєчасно виявляти і вирішувати суспільні проблеми, не породжуючи при цьому інших, ще жахливіших проблем» [8, с. 8]. Таке завдання якраз і стоїть перед вищою школою, що, власне, й покликана формувати майбутнє кожної нації – її молодь.

На завершення, відзначимо, що метод ситуаційного навчання, порівняно з традиційним, вирізняється низкою істотних переваг. Кейс-метод є методом інтенсивної освіти, реалізація якого мобілізує та активізує обидві сторони навчального процесу – студентів і викладачів; дає змогу залучати гносеологічний, праксеологічний і аксіологічний потенціал як студентської аудиторії, так і викладача, дозволяючи опановувати значні обсяги знань, формувати професійні якості у студентів, що легко інтегрується з іншими навчальними методиками, збагачуючи їх та підвищуючи функціональні можливості; має значні можливості для формування значущих соціальних і професійних якостей студентів, їх здатності адаптуватися до екстремальних ситуацій і приймати адекватні їм рішення; своїм демократизмом відповідає реаліям сучасного суспільства та його цінностей, що, відповідно, створює умови для духовної і творчої свободи студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драйден Г. Революція в навчанні; пер. з англ. М. Товкало / Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Літопис, 2011. – 544 с.
2. Конашук В. Українська бізнес-освіта: чи є межа для наслідування західного досвіду? / В. Конашук // Ситуаційна методика навчання: український досвід / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 13–18.
3. Менеджмент: Ситуаційні вправи: навч. посібник / упоряд. О. І. Сидоренко, П. С. Редько. – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2004. – 568 с.
4. Патерик Києво-Печерський / Упоряд., адаптувала укр. мовою І. Жиленко; відп. ред. В. Колпакова. – К.: Вид. дім «KM Academia», 1998. – 348 с.
5. Петрова І. Методика розвитку мислення і практичних навичок / І. Петрова, А. Венгер // Ситуаційна методика навчання: український досвід / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 10–12.
6. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
7. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю // В. О. Сухомлинський. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 419–654.
8. Фрейре П. Формування критичної свідомості; з англ. переклав О. Дем'янчук / Пауло Фрейре. – К.: Юніверс, 2003. – 176 с.
9. Мескон М. Основи менеджмента; пер. с англ. общ. ред. Л. И. Евенко / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 702 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 378.14

В. Г. ХОМЕНКО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ ДУАЛЬНОГО ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ

Визначено, що розробка дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю можлива лише за умови реалізації дуального підходу до розробки цього змісту. При вирішенні проблеми необхідно враховувати як складність відображення навчального матеріалу психолого-педагогічних дисциплін на предметну галузь технічних дисциплін для формування відповідних професійних компетентностей вказаних фахівців так і складність врахування психічних процесів та механізмів засвоєння цього навчального матеріалу на основі специфічної (інженерно-педагогічної) діяльності.

Ключові слова: інженер-педагог, дуальний зміст професійної підготовки, дуальні професійні компетентності.

В. Г. ХОМЕНКО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ДУАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Установлено, что разработка двойного дуального содержания профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля возможна лишь при условии реализации дуального подхода к разработке этого содержания. При решении проблемы необходимо учитывать как сложность отображения учебного материала психолого-педагогических дисциплин на предметную область технических дисциплин для формирования соответствующих профессиональных компетентностей указанных специалистов так и сложность учета психических процессов и механизмов усвоения этого учебного материала на основе специфической (инженерно-педагогической) деятельности.

Ключевые слова: инженер-педагог, дуальное содержание профессиональной подготовки, дуальные профессиональные компетентности.

V. H. KHOMENKO

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF WORKING OUT A SYSTEM OF DUAL CONTENT OF FUTURE ENGINEERS AND TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

It has been determined in the article, that the development of dual content of professional training of future engineers-teachers majoring in computing is possible only under such condition as realization of the dual approach to the this content development. In solution of this problem it is necessary to consider not only the complexity of the reflection of study material of psychological and pedagogical disciplines in the field of technical sciences for the formation of corresponding professional competences, but also the complexity of considering psychological processes and mechanisms of mastering this educational material on the basis of specific (engineering and pedagogical) activity.

Keywords: engineers-teaches, dual content of professional training, dual professional competencies.

З метою визначення концептуальних психолого-педагогічних засад розробки теорії дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів розглянемо особливості сучасної психолого-педагогічної теорії.

Головною ознакою освітніх теорій є гуманістичний підхід, мета якого полягає у становленні і вдосконаленні цілісної особистості, котра самостійно формує власний досвід, прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого та обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих і навчальних ситуаціях.

Концепції та принципи розробки змісту професійної підготовки навчання розроблені Л. Клінбергом, О. Коваленко, В. Красевським, В. Ледньовим, О. Романовським, М. Скаткіним та ін. Однак практично не дослідженою залишається система дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Аналіз сучасного стану інженерно-педагогічної освіти засвідчив нездатність сучасної освіти подолати проблему розірваності інженерної та психолого-педагогічної підготовки. Сучасні підходи до розробки змісту професійної підготовки інженерів-педагогів мають описовий, дескриптивний і декларативний, а не системний науково обґрунтований характер. Це пояснюється непевним теоретичним обґрунтуванням філософських, загальнонаукових та системних підходів до розробки змісту професійної підготовки інженерів-педагогів.

Теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема обґрунтування та розробки психолого-педагогічних основ для системи дуального змісту професійної підготовки ще не була предметом наукового дослідження.

Метою статті є визначення та обґрунтування дуального підходу для розробки системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Розглянемо характерні якості сучасних інноваційних психолого-педагогічних підходів з метою визначення можливості і доцільності їх використання для розробки системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Для аналізу та структурування результатів використаємо елементи системного підходу, зокрема компоненти поліізоморфної моделі М. Лазарева [5] обраної за основу в розробці системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Цими компонентами є множина ієрархічних ознак S , які репрезентують структуру та склад психолого-педагогічного підходу, а також множина ієрархічних ознак D , що репрезентує принципи та механізми дії того чи іншого психолого-педагогічного підходу.

Діяльнісний ґрунтується на положенні, що психологічні здатності людини є результатом трансформації зовнішньої предметної діяльності у внутрішню психічну діяльність шляхом послідовних перетворень. Таким чином, особистісний, соціальний, пізнавальний розвиток студентів визначається характером організації їх діяльності, передусім, навчальної.

У вказаному підході обґрунтоване положення, згідно з яким зміст освіти проектує певний тип мислення: емпіричний або теоретичний залежно від змісту навчання (емпіричні чи наукові поняття). Навчання здійснює свою провідну роль у розумовому розвитку, насамперед через зміст. В основі засвоєння системи наукових понять, що визначають розвиток теоретичного мислення і прогрес пізнавального розвитку студентів, лежить організація системи навчальних дій.

Особливістю реалізації діяльнісного підходу в системі дуального змісту професійної підготовки інженерів-педагогів є те, що цілі професійної підготовки представлені у вигляді системи ключових бінарних завдань, які відображають дуальний напрямок формування якостей особистості (така побудова цілей дозволяє обґрунтувати не тільки способи дуальних дій, які повинні бути сформовані в навчальному процесі, а й зміст навчання в їхньому взаємозв'язку). Цей підхід забезпечує перехід внутрішніх пізнавальних структур суб'єкта навчання на більш високий рівень і лише за активної взаємодії суб'єкта навчання з об'єктами і процесами інженерної та психолого-педагогічної підготовки в їх дуальній взаємодії можлива якісна реалізація пізнавального процесу.

Використання діяльнісного підходу в системі дуального змісту професійної підготовки інженерів-педагогів дасть змогу збільшити її ефективність внаслідок:

– реалізації дуалізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців за рахунок одночасної діяльності у ролі студента та викладача при вивченні технічних дисциплін;

– забезпечення умов для особистісного розвитку студентів на основі формування універсальних навчальних дій, як для інженерного, так і психолого-педагогічного змісту навчання, що забезпечують не тільки успішне засвоєння знань, умінь і навичок, а й формування картини світу, компетентностей у інженерно-педагогічній (дуальній) предметній сфері пізнання.

– більш гнучкого й глибокого засвоєння знань студентами, можливості їх самостійного руху в досліджуваній галузі;

– реалізації диференційованого навчання зі збереженням єдиної структури інженерних та психолого-педагогічних знань.

Вказаний підхід у системі дуального змісту професійної підготовки дає змогу визначити основні результати навчання, виражені в термінах ключових завдань розвитку студентів, і формування в них універсальних способів навчальних і пізнавальних дій, які повинні бути покладені в основу вибору й структурування зазначеного змісту.

Компетентністний підхід у системі дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів передбачає розвиток професійно важливих якостей особисті та засвоєння професійно важливих знань та умінь, а також досягнення високого рівня професійної самореалізації.

Аналіз сучасного розуміння професійної компетентності інженерів-педагогів виявив, що вона розглядається як: сукупність знань та умінь, які визначають результативність професійної праці; комплекс професійних знань і професійно значущих особистісних якостей; прояв єдності професійної та загальної культури.

Принцип функціонування компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців полягає у поступовій переорієнтації домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок для опанування комплексу компетентностей, що означають потенціал, здібності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності [9, с. 138].

Для реалізації компетентнісного підходу в системі дуального змісту професійної підготовки навчання має бути здійснена на високому рівні інтеграція інженерної та психолого-педагогічної компонент професійної діяльності як основа до формування професійних дуальних компетентностей. Цій вимозі повинні відповідати моделі змісту. Для побудови моделей необхідно залучити системні методи проектування на основі симантичних ознак і симантичних мереж, запропоновані М. Лазаревим [5].

Особистісно орієнтований підхід – це методологічна орієнтація у педагогічній діяльності викладача, яка покликана забезпечити і підтримати процеси самопізнання, самореалізації особистості та розвиток індивідуальності [2, с. 44–46].

Його структура характеризується антропоцентричністю, гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю та має за мету всебічний, вільний та творчий розвиток особистості як суб'єкта діяльності. Функціонування вказаного підходу у навчанні реалізується: поданням елементів змісту у вигляді різнорівневих особистісно-усвідомлюваних завдань; засвоєнням змісту в умовах педагогічного діалогу, що забезпечує потяг до розуміння іншого, пошук нової істини; організацією ігрової діяльності, яка забезпечує реалізацію особистості в умовах конфліктності.

У системі дуального змісту професійної підготовки особистісно орієнтований підхід покликаний забезпечити розвиток інженерно-педагогічних професійних якостей майбутніх фахівців. Для реалізації цього на етапі розробки системи дуального змісту необхідно забезпечити розробку та використання проблемних ситуацій професійного характеру. Розроблені проблемні ситуації повинні містити як інженерну, так психолого-педагогічну змістові компоненти та інтегрувати їх на високому рівні, отже, бути дуальними. Управління цими ситуаціями має організовуватися на рівні функціональних моделей дуального змісту.

Використання *диференційованого* та *індивідуального* підходів у розробці теорії дуального змісту є необхідною вимогою для розвитку професійно важливих якостей майбутніх інженерів-педагогів.

Розробкою ідей диференційованого та індивідуального підходів у галузі освіти займалися Г. Краус [4], І. Унт, [10], І. Якиманська [13]. Диференційованим підходом у навчанні вони вважають створення різних умов навчання для різних шкіл, класів, груп з метою врахування особливостей їх контингенту. Його реалізація в реальному освітньому процесі розглядається як

основний засіб здійснення індивідуалізації освіти, під якою розуміється орієнтація на індивідуальні особливості учня в процесі навчальної взаємодії. Аналіз праць вказаних авторів показав, що структура диференційованого підходу у навчанні складається з таких компонентів: навчального матеріалу, розділений за рівнями складності; груп студентів, що поділені за рівнем здібностей та інтересами; засобів навчання, які виокремлені з технологій навчання для адекватних засвоєнню навчального матеріалу.

Функціональний компонент диференційованого підходу полягає в ефективній педагогічній допомозі студентам у процесі навчання, навчанні кожного на рівні його можливостей і здібностей, пристосуванні навчання до особливостей різних груп студентів, забезпеченні комфортності навчального процесу для кожного [11].

У системі дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів індивідуалізація навчання передбачає можливість обрання індивідуальної траєкторії навчання, вибору рівня і методів оволодіння змістом навчання. Перспективним напрямком реалізації цього є розробка і використання функціональних моделей змісту, які репрезентують індивідуальну траєкторію навчання кожного студента. Диференціація навчання в системі дуального змісту професійної підготовки інженерів-педагогів передбачає для кожного студента використання базових функціональних моделей змісту такої підготовки з можливістю провадження варіаційної частини моделей. В цій частині включені додаткові завдання, які забезпечують диференціацію за складністю і широтою вибору.

Розглянемо можливість використання *технологічного* підходу при розробці теорії дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Використання технологічного підходу у навчанні ставить за мету сконструювати навчальний процес відповідно до заданих вихідних установок: соціального замовлення, освітніх орієнтирів, цілей і змісту освіти.

Під педагогічною технологією розуміють інваріантну систему конкретних педагогічних дій, які базуються на закономірностях перебігу педагогічного процесу, що застосовуються з визначеною логічною послідовністю разом з педагогічними засобами, спрямованими на досягнення запланованих результатів з найбільшою часткою вірогідності.

Системна модель ознак структури та принципу дії для технологічного підходу повинна включати структурний компонент у вигляді системи технологічних одиниць, орієнтованих на конкретний педагогічний результат, якому сприяє сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний добір і комбонування форм, методів, способів, прийомів і виховних засобів [7, с. 81].

Ознаки принципу дії технологічного підходу складаються з наступних компонентів: постановка цілей і їх максимальне уточнення; підготовка навчальних матеріалів та організація навчання відповідно до навчальних цілей; оцінка поточних результатів і корекція навчання для досягнення поставлених цілей; заключна оцінка результатів [6, с. 16].

Використання технологічного підходу в системі дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів передбачає науковий аналіз їх навчальної діяльності і природних психічних процесів та явищ. Це дозволить сформулювати два види моделей дуального змісту професійної підготовки: структурні (просторові) та функціональні (часові). Їх використання сприятиме досягненню гарантованого результату дидактичного процесу.

Одним із важливих підходів для розробки системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є *інтегративний підхід*.

У навчанні він дає змогу досягти природної цілісності пізнавального процесу на основі встановлення зв'язків між розділеними компонентами педагогічного процесу.

Сучасний стан інженерно-педагогічної освіти характеризується незв'язністю та відсутністю узгодження змісту в середині інженерних та психолого-педагогічних дисциплін, а також відсутністю необхідної системи зв'язків між змістом інженерної та психолого-педагогічної підготовки

Структура інтегративного підходу складається з інтегрованих наукових знань із різних систем завдяки загальній методології та універсальним логічним прийомам сучасного системного мислення [3, с. 46]. Цей підхід у педагогіці передбачає розгляд різних аспектів педагогічного процесу як єдиного цілого, що дає якісний результат, нове системне і цілісне утворення.

Принцип функціонування інтегративного підходу передбачає здійснення об'єднання процесів на чотирьох основних рівнях [3]:

1) міжпредметна інтеграція – інтеграція на рівні основоположних ідей, принципів, методів різних дисциплін, що забезпечує цілісне усвідомлення, розуміння сутності творчої діяльності та методологічну готовність до її здійснення;

2) внутрішньопредметна інтеграція, яка спрямована на встановлення смислових, змістовних, структурних і технологічних зв'язків між розділами однієї дисципліни. Вона дає можливість виявити системоутворюючі зв'язки, а також зв'язки теорії з практикою;

3) міжособистісна інтеграція, що характеризується встановленням ділового співробітництва і співтворчості через багатосторонню відкритість простору діалогічної взаємодії;

4) внутрішньоособистісна інтеграція, яка забезпечує дослідження досягнень і формування нового особистісного досвіду, що виражається в рефлексивній готовності до діяльності та сформованості професійного мислення.

Використання інтегративного підходу передбачає використання системної інтеграції інженерних та психолого-педагогічних дисциплін для одержання нових системних властивостей та переходу до стану системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Завдяки такому підходу можна одержати одночасне вивчення технічного об'єкта чи технологічного процесу та відповідної методики навчання (перший тип дуалізації), що дозволить поліпшити методичну підготовку й здійснить обґрунтовану актуалізацію інженерних та психолого-педагогічних знань. На другому етапі використання інтегративного підходу на рівні внутрішньої особистої інтеграції забезпечує другий тип дуалізації: формування особистісного досвіду майбутнього фахівця під час виконання діяльності у ролі студента та викладача на основі саморефлексії.

Модульний підхід до побудови змісту професійної підготовки є одним з основних [1, с. 21]. Сутність модульного навчання полягає в тому, що студент більш самостійно чи повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка складається з цільової програми дій, банку інформації і методичного керівництва для досягнення поставленої дидактичної мети [12].

Ознаками складу для модульного підходу у навчанні є структуризація змісту навчання, чітка послідовність всіх компонентів дидактичної системи (цілей, змісту, прийомів управління навчальним процесом), варіативність структурних організаційно-методичних одиниць. Модульне навчання окреслюється як інноваційний вид навчання, заснований на діяльнісному підході і принципі усвідомленості, який характеризується замкнутим типом управління завдяки модульній програмі і модулям.

Модульна технологія сприяє засвоєнню знань та умінь у дискретно-неперервній навчальній діяльності за завчасно заданою модульною програмою, що складається з логічно завершених частин навчального матеріалу із структурованим змістом кожного модуля та системою опорних знань.

Отже, ознаками принципу дії модульного підходу є наступні етапи його реалізації:

- визначення конкретних навчальних тем і мети навчання;
- характеристика особливостей певної групи студентів;
- визначення бажаних результатів (обсяг знань, умінь і навичок);
- розробка та викладення змісту конкретних навчальних тем або курсів відповідно до мети навчання;
- попереднє тестування студентів з метою визначення їх загальної підготовленості до навчання та рівня знань із конкретної навчальної теми;
- обґрунтування та вибір методів і засобів навчання з конкретної теми;
- координація діяльності, що пов'язана з комплектацією штату навчального персоналу, складанням розкладу занять, визначенням необхідного бюджету витрат;
- оцінювання знань та внесення змін згідно з результатами коректив у навчальний процес [8, с. 47].

Таким чином, в рамках системи дуального змісту професійної підготовки інженерів-педагогів модульний підхід забезпечує визначення функціональних блоків дидактично

підготовленої навчальної інформації – навчальних елементів, а також включення до них можливості керування пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців. Модуль у системі дуального змісту професійної підготовки повинен відображати взаємодію інженерних та психолого-педагогічних знань на основі структурної та функціональних моделей дуального змісту. Дуальний підхід до професійної підготовки фахівців бінарних спеціальностей – це організація освітнього процесу, відповідно до якої освіта розглядається як процес і результат педагогічної дуалізації (між компонентами кожного напрямку бінарної підготовки, між внутрішньо особистісними компонентами діяльності студента під час навчання на основі саморефлексії).

Дуальний підхід забезпечує об'єднання наукових знань з різних систем на основі узагальненої методології, універсальним логічним прийомом системного підходу до процесу розробки системи подвійного дуального змісту. Методологічне призначення дуалізації професійної підготовки фахівців бінарних спеціальностей дозволяє визначити ключові можливості використання дуального підходу.

Отже, реалізація дуального підходу дозволяє:

- 1) подолати відірваність, рівнобійність та незв'язність у структурі змісту професійної підготовки фахівців бінарних спеціальностей, за яких одні структури та принципи функціонування матеріальних та ідеальних об'єктів вивчаються ізольовано від інших, тісно пов'язаних з ними;
- 2) розкрити нові сторони і компоненти дуальної діяльності у професійній підготовці фахівців бінарних спеціальностей;
- 3) зняти суперечності між науковими галузями, в межах яких виконується професійна підготовка;
- 4) визначити узагальнений науковий термінологічний апарат;
- 5) сформувати методологічну єдність системи змісту професійної підготовки на основі дуальної інтеграції її елементів.

Засобами дуального підходу відбувається взаємне підвищення рівня сформованості професійних компетентностей внаслідок перенесення знань та умінь з однієї дисципліни в іншу.

Реалізація дуального підходу передбачає здійснення процесу дуалізації за двома напрямками:

- структурна дуальність – дуалізація спрямована на встановлення змістових, структурних, технологічних зв'язків на рівні принципів та методів різних дисциплін для забезпечення цілісної сутності бінарної професійної підготовки;
- функціональна дуальність – дуалізація забезпечує досягнення та формування одночасної навчальної діяльності в ролі майбутнього фахівця і ролі студента для формування нового особистісного досвіду на основі саморефлексії.

Дуальний підхід до професійної підготовки фахівців бінарних спеціальностей дає новий якісний результат у створенні цілісного дуального змісту професійної підготовки.

Отже, дуальний підхід є формою вираження єдності діяльності, компетентностей, змісту, форм організації навчального процесу. Дуалізація діяльності, компетентностей, змісту виражається в розробці системи структурних та функціональних моделей для відповідної бінарної спеціальності, що забезпечує досягнення цілей навчання.

Подальше дослідження передбачає використання філософських, загальнонаукових та психолого-педагогічних основ для розробки системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.



Рис. 1. Психолого-педагогічні основи дуального підходу до професійної підготовки фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко В. Модульне навчання. Концепція Міжнародної Організації Праці / В. Аніщенко // Професійно-технічна освіта. – 1999. – № 1. – С. 21–23.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех // Виховання особистості : навч.-метод. посібник : У 2 кн. – Кн. 2. – К. : Либідь, 2003. – С. 44–46.

3. Галицких Е. О. Интегративный подход к профессиональному становлению учителя на этапе вузовской подготовки / Е. О. Галицких // Вестник ВГПУ. – 1999. – № 2. – С. 34–38.
4. Краус Г. Введение в дифференциальную психологию учения : пер. с нем. / Г. Клаус. – М.: Педагогика, 1987. – 173 с.
5. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія / М. І. Лазарев. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
6. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. – М. : Пед. общ-во России, 1999. – 96 с.
7. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2005. – С. 81–82.
8. Освітні технології: навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А. С. К., 2001. – 256 с.
9. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
10. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 188 с.
11. Шишмаренков В. К. Дифференциация обучения как педагогическая проблема / В. К. Шишмаренков. – Челябинск : ЧелГУ, 1996. – 207 с.
12. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас: Шиеса, 1989. – 272 с.
13. Якиманская И. С. Особенности познавательных интересов старшеклассников в условиях дифференциации обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 27–32.

УДК 378+004.415.004.14

С. В. КОЗИБРОДА

ЗАСТОСУВАННЯ ОНТОЛОГІЇ КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМ ПІД ЧАС ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Розглянуто проблему використання онтології комп'ютерних систем у професійній діяльності майбутніх інженерів-педагогів галузі комп'ютерних технологій. Обґрунтовано завдання автоматизованого обміну формальними описами моделей як головного чинника дослідження в застосуванні онтологій. Доведено доцільність застосування онтологій комп'ютерних систем в таких напрямках підготовки інженера-педагога, як штучний інтелект, інтерфейс, обробка природної мови, системах питання-відповіді, класифікації товарів і послуг, семантичний розмітці тексту, моделюванні організаційної структури підприємств, системах нормативно-довідкової інформації (НДІ).

Ключові слова: онтологія, інженер-педагог, комп'ютерні системи, описи, експертна система, база знань.

С. В. КОЗИБРОДА

ПРИМЕНЕНИЕ ОНТОЛОГИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Рассмотрена проблема использования онтологии компьютерных систем в профессиональной деятельности будущих инженеров-педагогов в области компьютерных технологий. Обосновано задачи автоматизированного обмена формальными описаниями моделей как главного фактора исследования в применении онтологий. Доказана целесообразность применения онтологий компьютерных систем в таких направлениях подготовки инженера-педагога, как искусственный интеллект, интерфейс, обработка естественного языка, системах вопросы-ответы, классификации товаров и услуг, семантической разметке текста, моделировании организационной структуры предприятий, системах нормативно-справочной информации (НСИ).

Ключевые слова: онтология, инженер-педагог, компьютерные системы, описания, экспертная система, база знаний.

APPLICATION OF COMPUTER SYSTEMS ONTOLOGY IN THE PROCESS OF FUTURE ENGINEER AND EDUCATOR'S PRACTICAL ACTIVITY

This article develops the problem of the use of computer systems ontology in the professional activity of future engineers and teachers in the sphere of computer technology. The tasks of automated exchange of formal model descriptions as a main factor of a research performing in the sphere of ontology use have been grounded. The expediency of use of the ontology of computer systems in the following fields of intending engineers and teachers' training: artificial intelligence, interface, natural language processing, question-answer systems, classification of goods and services semantic mark-up of text, modelling organizational structure of enterprises, systems of reference information (NSI).

Keywords: *ontology, engineer and teacher, computer systems, descriptions, expert system, knowledge base.*

Розвиток інформаційних технологій в останній чверті XX ст. характеризувався розробкою технологій баз даних і масового їх впровадження. На початку нинішнього століття подібні процеси спостерігаються в розробці технологій, пов'язаних з онтологічним моделюванням. У більшості дослідників уже сформувалось розуміння того, що використання бібліотек онтології в організації інформаційних процесів у найближче десятиліття буде настільки поширеним, як використання баз даних зараз. Попри це, літератури українською мовою про інформаційні інженерні онтології та технології їх використання практично немає.

У інженерії «онтологічні» методи, зазвичай, застосовуються для побудови моделей процесів. Інженерна модель процесу і є онтологією. Точніше, онтологія – це опис цієї моделі. Такі описи моделей, як правило, формальні, тобто створені спеціально розробленою для цієї мети мовою, конструкції якої завжди інтерпретуються точно й однозначно. Це дозволяє зберігати опис в комп'ютерній пам'яті для того, щоб далі використовувати його в іншій задачі або для перевірки за допомогою комп'ютера, чи не містить опис логічних протиріч.

Тому завдання автоматизованого обміну формальними описами моделей є головним чинником початку дослідження в галузі застосування онтологій у процесі підготовки до професійної діяльності інженера-педагога комп'ютерного профілю.

Детально процес розробки і використання онтології в загальному вигляді розглянуто в роботі Н. Ноя [1]. Проблема онтології і використання їх в комп'ютерних системах розглядалася В. Лапшиним [2]. Побудова онтології не завжди є кінцевою метою, переважно її використовують інші інтелектуальні системи для вирішення практичних цілей – цією проблематикою займались С. Ніренбург і В. Раскін [3].

Метою статті є розкриття особливостей використання онтології комп'ютерних систем під час практичної діяльності інженера-педагога.

З урахуванням змісту основних умінь інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій, що вказані в державному стандарті, можна сказати, що використання онтологій комп'ютерних систем є невід'ємною складовою загально кваліфікаційної підготовки. Такий фахівець повинен: вибирати та перетворювати математичні моделі явищ, процесів і систем для їх ефективної програмно-апаратної реалізації; аналізувати, теоретично та експериментально досліджувати методи, алгоритми, програми апаратно-програмних комплексів і систем; створювати та досліджувати математично моделі обчислювальних та інформаційних процесів, пов'язаних з функціонуванням об'єктів професійної діяльності; визначати цілі проектування, критерії ефективності, обмеження застосування інформаційних систем; проектувати елементи математичного та лінгвістичного забезпечення інформаційних систем; проектувати людино-машинний інтерфейс інформаційних систем; здійснювати структурне та функціональне тестування системи [8, ст. 28].

У процесі розширення та поглиблення науково-педагогічної підготовки інженера-педагога у галузі комп'ютерних технологій, залучення у дослідження нових питань, що обумовлені потребами суспільства у розвитку, важливе місце у підготовці такого фахівця повинно посідати використання онтології комп'ютерних систем.

Термін «онтологія» вперше з'явився в роботі Т. Грубера [4, с. 601–602]. Він розв'язував інженерну задачу, створюючи механізм взаємодії баз знань програмних систем одна з одною. Для вирішення проблеми він запропонував такі методи:

- визначити в системі управління знаннями рівень так званого декларативного знання – це знання про те, з чого складається середовище, реалізоване в певній системі. Воно становить опис даного середовища. На протипагу декларативному знанню можна ввести процедурне знання, наприклад, знання про те, як на основі опису середовища можна робити логічні висновки щодо тих чи інших його властивостей. Інакше кажучи, пропонувалось відділити знання від його обробки;
- база знань надає опис свого декларативного знання іншим програмам управління знаннями. До того ж цей опис має бути зрозумілим як людині, так і машині, тому видається у двох видах: 1) у канонічній формі, що становить опис знання на звичайній мові логіки предикатів; 2) у формі онтології, як її представляв Т. Грубер, тобто у вигляді набору опису термів (класів, відносин, констант і т. д.) і визначень, що зв'язують ці терми один з одним;
- побудувати на основі вибраних описів бібліотеки онтологій, які можна було би використовувати в різних базах знань.

Отже, Т. Грубер є автором поняття «онтологія» в інженерії.

Завдання побудови опису знання є специфічним. Тому Т. Грубер виокремив для цього завдання окремий термін – «специфікація концептуалізації». Під концептуалізацією він розумів «абстрактний, спрощений погляд на світ, який використовується людьми для здійснення певної мети» [4, с. 602]. Особливість її завдання полягає в тому, що для обміну знаннями між програмними системами необхідно відкрито специфікувати їх концептуалізацію, тобто побудувати опис цих знань, до того ж достатньо формальний, щоб його розуміли інші системи. Результат такої специфікації був названий Т. Грубером терміном «онтологія».

Отже, поняття «інженерна онтологія» можна визначити як специфікацію (формальний опис) якоїсь концептуалізації (подання предметної галузі досліджуваного завдання так, як це необхідно для певної задачі). Якщо із специфікацією тут все зрозуміло, то що таке концептуалізація – не зовсім зрозуміло. Т. Грубер вважав, що концептуалізація проводиться у термінах класів і атрибутів. Середовище досліджуваного завдання представляється у вигляді понять, які описуються класами разом з їх властивостями (атрибути) і конкретними об'єктами – екземплярами класів. Наприклад, проектуючи програмну систему, що містить інформацію про автомобілі, цілком природно ввести класи, що представляють марки автомобілів (Тойота, Лада, Ніссан і т. д.), а конкретні автомобілі розглядати як екземпляри відповідних класів. Такий підхід є дуже популярним і на ньому базуються принципи об'єктно-орієнтованого програмування [2, с. 16].

Вперше завдання побудови формального опису моделі виникло в програмних системах управління базами знань. Бази знань – це систематизована вибірка фактів, які керують спеціально розробленою для цих цілей програмою. База реалізується як експертна система, тобто програма, яка є як фахівець = експерт у деякій галузі. Наприклад, зараз дуже популярні експертні системи в педагогіці. База знань містить таку надзвичайно велику кількість педагогічних фактів, що одна людина не в змозі їх запам'ятати. Експертній системі на вхід можуть бути подані результати зрізу знань студентів і програма, зіставивши факти своєї бази знань, може видати за результатами цих даних рекомендовану оцінку. Експертну систему можна навчати, додаючи в неї нові факти.

Тепер припустимо, що існують дві такі експертні системи, зроблені різними виробниками і розташовані в різних вузах, а Міністерство освіти і науки України вирішило створити нову експертну систему на основі двох існуючих. Якби експерти були людьми, а не машинами, то все було б просто: вони б зустрілися і розповіли один одному все, що знають. З машинами ситуація інша: вони один одному просто так розповісти нічого не можуть. Тому необхідно формально описати вміст бази знань кожної експертної системи, щоб цей опис був зрозумілим програмі, яка реалізує їх об'єднання. І тут виникають такі труднощі:

1) треба розробити мову, яка була б зрозумілою кожній з трьох програм. Ця мова має бути формальною, щоб описи баз знань (онтології) однозначно інтерпретувалися машинами;

2) побудувати опис вмісту бази знань цією мовою. Зрозуміло, що людина такий опис зробити не може, оскільки вона не може запам'ятати вміст всієї бази знань експертної системи, тому опис повинна робити програма;

3) за описом бази знань, який зроблений даною мовою, додаються нові факти в базу знань третьої експертної системи; це також має зробити програма.

Згідно з традиціями інженерної науки виникає потреба стандартизувати мову опису знань, щоб не витратити зусиль на її розробку. Тоді другий і третій пункти із вищезазначеного переліку звелися би просто до написання перекладачів з внутрішньої мови бази знань у цю мову, та з мови опису – мовою подання знань в експертній системі.

Структура обміну знаннями між експертними системами представлена на рис. 1.

У штучному інтелекті онтології використовуються для формальної специфікації понять і зв'язків, які властиві певній сфері знань. Оскільки комп'ютер не може розуміти, як людина, стан речей у світі, йому необхідно подавати всю інформацію в формальному вигляді. Таким чином, онтології служать своєрідною моделлю навколишнього світу, а їх структура є такою, що легко піддається машинній обробці та аналізу. Онтології постачають систему відомостями про добре описану семантику заданих слів і вказують ієрархічну будову середовища, взаємозв'язок елементів. Все це дозволяє комп'ютерним програмам за допомогою онтологій робити висновки з наявної інформації та маніпулювати ними.

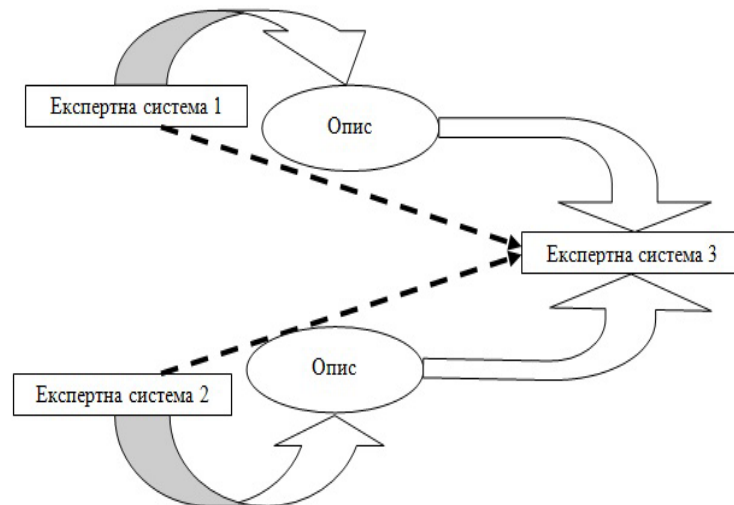


Рис. 1. Обмін знаннями між експертними системами.

М. А. Попова [7, с. 130] розглядає онтологію як модель онтологічного інтерфейсу, вважаючи, що нині інформаційні ресурси, використані в процесі прийняття рішень, є розподіленими. Сучасні мережеві технології і широке поширення Інтернету надають можливість доступу та використання цих ресурсів шляхом об'єднання територіально розподілених джерел інформації такого роду. Онтологічний інтерфейс дає змогу візуалізувати у легкодоступній наочній формі результат процесів інтеграції та агрегації розподілених інформаційних ресурсів у процесі організації взаємодії користувачів.

Комп'ютерна онтологія предметної сфери – це:

- ієрархічна структура кінцевої множини понять, що описують задану предметну сферу;
- структура онтографу, вершинами якого є поняття, а дугами семантичні відносини між ними;
- поняття і відносини, що інтерпретуються згідно з загальноприйнятими функціями, які взяті з електронних джерел знань;
- визначення понять і відносин, яке виконується на основі аксіом і обмежень (правил) їх сфери дії;
- засіб існування формального опису онтографу;
- функції інтерпретації та аксіоми, описані в нотації формальної теорії.

Онтологія визначає загальнозживані, семантично значущі «понятійні одиниці інформації», якими оперують інженери-розробники інформаційних систем. На відміну від інформації, закодованої в алгоритмах, онтологія забезпечує її уніфіковане і багаторазове використання багатьма групами інженерів на різноманітних комп'ютерних платформах при вирішенні багатьох завдань.

Тому онтологією можна вважати певну базу знань, перетворену в опис цих знань, які можуть виконувати роль інтерфейсу для користувача при роботі з нею.

Онтологію як інтерфейс до бази знань схематично зображено на рис. 2.

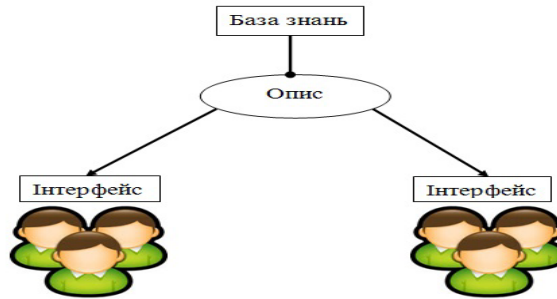


Рис. 2. Онтологія як інтерфейс до бази знань.

Онтології також використовуються у процесі побудови вибірки визначень бази довідкового матеріалу для складних процедур обробки природної мови, наприклад, запобігання омонімії у контексті, для обґрунтування висновків, необхідних для розуміння тексту на глибинно-семантичному рівні, що є необхідним для високоякісного машинного перекладу і базою для розширення та уточнення інформаційного пошуку. Глибокий аналіз тексту необхідний і для систем автоматичного реферування. Варто нагадати, що онтології сприяють систематизації понять. На їх базі може здійснюватися автоматичне анотування і розбір текстів, які надалі можуть використовуватися в інформаційному пошуку, а також при різних видах аналізу інформації.

Наведемо деякі приклади існуючих систем, які містять онтологічні додатки. У сфері інформаційного пошуку варто згадати європейський дослідницький проект під назвою CROSSMARC. Його учасники акцентують увагу на необхідності широкого використання онтологій для розділення галузевих і загальноприйнятих знань, вважаючи, що це полегшить вилучення інформації з різних джерел, звузить пошукові запити і поліпшить якість виданих результатів. Це завдання подібне до автоматичної рубрикації тексту, у процесі якої проводиться розподіл тексту за рубриками на основі автоматичних методів і використання онтологій.

У сфері машинного перекладу відома система OntoLearn, яка використовується при перекладі багатослівних термінів з англійської мови на італійську. Система автоматично виокремлює і будує предметні онтології. Проміжні онтологічні побудови використовуються для прямого машинного перекладу.

IAMTC (Interlingual Annotation of Multilingual Text Corpora) можна віднести до систем розуміння мови. Цей багатосторонній проект займається анотацією 6 великих паралельних корпусів з метою вилучення міжмовних відповідностей. Система використовує 110 000 записів онтології OMEGA для чотиризначної розмітки і подальшого аналізу природної мови. Для її розуміння можуть використовуватися також аксіоми і висновки, що містяться в онтологіях, а також великий набір окремих прикладів, примірників.

Як уже згадувалося, онтології лежать в основі різних систем питання-відповіді і сприяють поліпшенню аналізу запитів і точності відповідей, які застосовують у професійній діяльності майбутні інженери-педагоги. Можна навести приклад демонстраційної системи питання-відповіді YAWA. Вона за запитом видає інформацію про голів держав і урядів країн світу, володіє інформацією про те, хто займає зазначену посаду в даній країні. Крім цих зв'язків, у неї закладені знання про співвідношення назви і основної функції вищих державних посад в окремо взятій країні залежно від типу системи державного управління. Таким чином, при видачі відповідей за запитом система враховує закладені в неї відомості про навколишню

дійсність: набір понять, відносин між ними, обмежень на відносини і список конкретних екземплярів [5, с. 30].

У праці Ю. Діна, Д. Фенсела, М. Кляйна [6, с. 130] розглядається напрям робіт у сфері електронної комерції, де онтології надають класифікацію товарів і послуг та забезпечують наявність стандартизованого представлення інформації. Таким чином, відбувається систематизація понять у сфері бізнесу, впорядкування їх описів. Онтології надають ефективний доступ до інформації, можливість краще її зрозуміти та провести ширший і складніший аналіз цієї інформації. Це є яскравим прикладом застосування онтологій «для спільного використання загального розуміння структури інформації людьми або програмними агентами», згадуваного Н. Ноєм [1].

У цій же роботі Ю. Діна, Д. Фенсела, М. Кляйна [6, с. 201] описується ще одне перспективне застосування онтологій – їх використання при семантичній розмітці тексту. Облік семантичних категорій, описаних в онтології, дозволяє зробити розмітку більш точною, зменшити неоднозначність, оскільки шаблони, за якими проводиться розмітка, пов'язані з категоріями в онтології. Така семантична розмітка надалі дозволяє проводити семантичний аналіз тексту, різні статистичні дослідження, витягувати міжмовні відповідності.

Ще одним сучасним проектом, широкого використання онтології є компанія Онтос [9], що розробляє різні семантичні технології. За допомогою цих систем, заснованих на обробці текстів природною мовою (NLP), користувач може генерувати і зберігати релевантні знання, необхідні для різних завдань. Ці системи орієнтовані на інженера, якому треба обробляти великий обсяг інформації, витягувати структуровану інформацію. Для вирішення даних задач можливе використання тих продуктів Онтоса, що забезпечують автоматичну обробку необхідних неструктурованих даних та отримання прямого доступу до аналітичних (оброблених) даних.

Як згадується на сайті компанії, їх системи успішно вирішують такі завдання:

- підтримка прийняття рішень при проведенні досліджень;
- візуалізація інформації за допомогою семантичних мереж;
- автоматична генерація семантичних анотацій з неструктурованого тексту;
- дайджестування великих документів на базі їх семантичного змісту;
- резюмування великих обсягів анотованого тексту;
- підтримка метаданих відповідно до стандартів RDF / OWL;
- семантичний пошук із застосуванням технології триплетів (об'єкт – відношення – об'єкт).

Варто згадати, що онтології широко розповсюджені для моделювання організаційної структури підприємств. Онтологічне уявлення знань про суб'єкти економічної діяльності, які входять до будь-якої системи, можна використовувати для об'єднання їх інформаційних ресурсів у єдиний інформаційний простір. Онтологія підприємства включає в себе організаційну онтологію, що описує організаційно-функціональну структуру підприємства: склад штатного розкладу (працівники, адміністрація, обслуговуючий персонал), партнери, ресурси тощо та відносини між ними, а також онтологію за технологіями, яка описує їх термінологію. Розроблені онтології дозволяють співробітникам однієї галузі корпорації використовувати загальну термінологію і уникати взаємних непорозумінь, які можуть ускладнити співпрацю і привести до серйозних збитків.

Як приклад практичного використання онтологічних моделей технологій у практичній діяльності інженера-педагога можна привести систему онтологій [10], призначену для створення та підтримки розподілених систем НДІ, ведення словників, довідників і класифікаторів та підтримки системи кодування об'єктів обліку. Онтологія забезпечує не конфліктне накопичення будь-якої кількості інформації в стандартній структурі класифікації. Такий підхід гарантує однозначну ідентифікацію ресурсів незалежно від різних трактувань їх найменувань різними виробниками. При використанні цієї системи здійснюється ефективний контроль і верифікація даних, перевірка коректності, повноти і несуперечності даних як на етапі аналізу інформатизації існуючих даних, так і при занесенні нових елементів даних [5, с. 35].

Н. Ной [1] запропонував кілька способів використання онтологій для:

- спільного використання людьми або програмними агентами загального розуміння структури інформації;

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

- можливості повторного використання знань в предметній сфері;
- того, щоб зробити допуски в предметній сфері явними;
- виокремлення знань у предметній сфері від оперативних знань;
- аналізу знань у предметній сфері.

Побудова онтології часто не є кінцевою метою. Зазвичай, онтології далі використовуються іншими програмами для вирішення практичних цілей. На сучасному етапі розвитку науки існують завдання, де застосування онтологій може дати хороші результати. Однак зараз лише невелика кількість додатків природною мовою містить онтологічні бази, звідки береться знання про навколишню дійсність.

С. Ніренбург і В. Раскін [3, с.45] пропонують використовувати онтології в:

- машинному перекладі;
- опитувально-відповідних системах;
- інформаційному пошуку;
- системах здобування знань;
- загальних системах ведення діалогу між комп'ютером і людиною;
- системах розуміння мови (автоматичне реферування тексту, рубрикація та ін.)

Також можна згадати системи розширеного консультування, які включають кілька рівнів роботи з інформацією та будуються на базі інших додатків.

Врахувавши зміст зазначених вище умінь інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій, а також проаналізувавши застосування онтологій комп'ютерних систем у різних сферах, ми визначили основні напрямки використання ним онтологій у професійній діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Використання онтологій у професійній діяльності інженера-педагога

Автор	Напрямок	Використання
1	2	3
Лапшин В. А.	Штучний інтелект	Для формальної специфікації понять і зв'язків, які властиві певній сфері знань.
Попова М. А.	Інтерфейс	Дозволяє візуалізувати у легкодоступній наочній формі результат процесів інтеграції та агрегації розподілених інформаційних ресурсів у процесі організації взаємодії користувачів.
Когаловський М., Калиниченко Л.	Обробка природної мови	У процесі побудови вибірки визначень бази довідкового матеріалу для складних процедур обробки природної мови. Для розділення галузевих і загальноприйнятих знань, вважаючи, що це полегшить вилучення інформації з різних джерел, звужить пошукові запити і поліпшить якість виданих результатів.
Когаловський М., Калиниченко Л.	Системи питання-відповіді	Видає інформацію за запитом, при видачі відповідей система враховує закладені в неї відомості про навколишню дійсність: набір понять, відносин між ними, обмежень на відносини і список конкретних екземплярів.
Дін Ю., Фенсел Д., Кляйн М.	Класифікація товарів і послуг	Забезпечують наявність стандартизованого представлення інформації – так відбувається систематизація понять у сфері бізнесу, впорядкування їх описів.
Дін Ю., Фенсел Д., Кляйн М.	Семантична розмітка тексту	Користувач може генерувати і зберігати релевантні знання, необхідні для різних завдань (ці системи орієнтовані на інженера, якому треба обробляти великий обсяг інформації, витягувати структуровану інформацію).

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

1	2	3
Когаловський М., Калиниченко Л.	Моделювання організаційної структури підприємств	Онтологічне уявлення знань про суб'єкти економічної діяльності, які входять до складу будь-якої системи, можна використовувати для об'єднання їх інформаційних ресурсів у єдиний інформаційний простір.
Когаловський М., Калиниченко Л.	Системи нормативно-довідкової інформації (НДІ)	Ведення словників, довідників і класификаторів та підтримка системи кодування об'єктів обліку. Онтологія забезпечує не конфліктне накопичення будь-якої кількості інформації в стандартній структурі класифікації.

Таким чином, на підставі аналізу наукової літератури та власних досліджень визначено основні напрямки застосування онтології комп'ютерних систем у практичній діяльності майбутнього інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій – таких, як: штучний інтелект, інтерфейс, обробка природної мови, системи питання-відповіді, класифікації товарів і послуг, семантичної розмітки тексту, моделюванні організаційної структури підприємств, систем НДІ. Це зумовлено насамперед посиленням і зростанням розвитку інноваційних потреб для організації інформаційних процесів та фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Професійна здатність до застосування онтології у різних сферах діяльності є невід'ємним чинником підготовки майбутнього інженера-педагога, але незважаючи на це, перспективою подальших досліджень у застосуванні онтології комп'ютерних систем бачимо аналіз розвитку не тільки інженерної складової підготовки інженера-педагога, а й педагогічної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Noy N. Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology. // Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05 and Stanford Medical Informatics Technical Report SMI – 2001 – 0880, March 2001. / N. Noy, D. L. McGuinness. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://protege.stanford.edu/publications/ontology_development/ontology101.html
2. Лапшин В. А. Онтологии в компьютерных системах / В. А. Лапшин. – М.: Научный мир, 2010. – 222 с.
3. Nirenburg S. Ontological Semantics / S. Nirenburg, V. Raskin – Cambridge: MA, 2004. – 240 p.
4. Gruber T.R. The role of common ontology in achieving sharable, reusable knowledge bases / T. R. Gruber, J. A. Allen, R. Fikes, E. Sandewell // Principles of Knowledge Representation and Reasoning. Proceedings of the Second International Conference / eds. Morgan Kaufmann, 1991. – 601– 602 p.
5. Когаловський М. Концептуальне моделювання і онтологічні моделі / М. Когаловський, Л. Калиниченко // Онтологічне моделювання. Труды симпозиума в г. Звенигороді, 19–20 мая, 2008. – Звенигород, 2008. – С. 1–54.
6. Ding Y. The role of ontologies in eCommerce / Y. Ding, D. Fensel, M. Klein, B. Omelayenko, E. Schulten, Handbook of Ontologies, 2004. – 450 p.
7. Попова М. А. Онтологічний інтерфейс як засіб представлення інформаційних ресурсів в ГІС-середовищі / М. А. Попова, О. Є. Стрижак // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия: География. – 2013. – Т. 26 (65). – № 1– С. 127–135.
8. Коваленко О. Е. Галузевий стандарт вищої освіти. Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні. Стандарти освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра / О. Е. Коваленко, В. І. Лобунець, А. П. Тарасюк та ін. – К., 2000. – 34 с.
9. Ontos Live. The Ontos News Portal, bringing you up-to-date and relevant news feeds. Sign up and start building your own personal feeds based around your needs and interests. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ontos.com/>
10. Научный центр интернет-технологий «ИНТЕРТЕХ». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.intertech.ru/Production/sol+tech.asp>

I. В. ШЕРЕМЕТ

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Обґрунтовуються шляхи впровадження інноваційних (нетрадиційних) уроків фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах. На основі досягнень педагогічної науки розкриваються поняття «педагогічна інноватика», «інноваційний процес» та «інноваційна діяльність», підґрунтя виникнення інновацій та пошуки науковців у цьому напрямку. Приділяється увага питанням типології інноваційних уроків, тих змін, які відбуваються під час визначення цілей, змісту і технології проведення навчальних занять. Висвітлюються питання проектування таких уроків у навчальному процесі.

Ключові слова: педагогічна інноватика, інноваційний процес, інноваційна діяльність, типологія інноваційних уроків, проектування інноваційних уроків.

И. В. ШЕРЕМЕТ

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Обосновываются пути внедрения инновационных (нетрадиционных) уроков физической культуры в общеобразовательных учебных заведениях. На основе достижений педагогической науки раскрываются понятия «педагогическая инноватика», «инновационный процесс» и «инновационная деятельность», основа возникновения инноваций и поиски ученых в этом направлении. Уделяется внимание вопросам типологии инновационных уроков, тех изменений, которые происходят при определении целей, содержания и технологии проведения учебных занятий. Освещаются вопросы проектирования таких уроков в учебном процессе.

Ключевые слова: педагогическая инноватика, инновационный процесс, инновационная деятельность, типология инновационных уроков, проектирование инновационных уроков.

I. V. SHEREMET

PHYSICAL TRAINING TEACHER'S PREPAREDNESS TO INNOVATIVE ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The ways of implementation of innovative (non-traditional) physical education lessons into general educational establishments are offered in this article. The notions such as «pedagogical innovatics», «innovation process», «innovation activity», the preconditions of origins of the innovation, and the scholars' researches in this sphere are discovered on the basis of pedagogical achievements in this area. Enough attention is paid to the issues of typology of innovative (non-traditional) lessons and the changes which take place when identifying the goals, contents and technology of lesson-holding. The issues of planning such lessons during the educational process are highlighted as well.

Keywords: pedagogical innovatics, innovation process, innovation activity, typology of innovative lessons, innovative lessons planning.

Інноваційна діяльність педагогів стає нині основним напрямом реалізації реформ в освіті й одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України загалом.

В інноваційних процесах у системі освіти на сучасному етапі її розвитку визначають кілька пріоритетних напрямків.

1. Модернізація типів та структури освітніх навчальних закладів (приватні, державні, комунальні; ліцеї, гімназії, коледжі, колежіуми; авторські школи тощо).

2. Оновлення змісту навчання і виховання:

розробка державних стандартів освіти;

впровадження концепції виховання дітей та молоді в контексті національної системи освіти;

здійснення профілізації та індивідуалізація освітнього процесу;

створення авторських навчальних програм, підручників, посібників тощо.

3. Розробка та апробування нових педагогічних технологій: розвивального, модульно-розвивального, диференційованого навчання; алгоритмізація навчально-виховного процесу; використання методів проектування і моделювання; комп'ютерні технології навчання й управління.

4. Зміна форм і методів навчання та виховання:
впровадження діалогових форм спілкування суб'єктів навчально-виховної діяльності;
проведення лекційних, семінарських занять;
трансформування методів контролю знань та вмінь учнів;
запровадження індикаторів, рейтингових систем оцінювання знань.

5. Застосування оновлених технологій моделювання та проектування, які реалізуються через навчальні модулі.

6. Модернізація форм і методів управління сучасною школою:
підвищення значимості менеджерської функції управління;
утворення багатоваріативності моделей управління;
оновлення форм управління [9, с. 36].

До основних принципів інноваційних процесів у системі освіти відносять наступні.

1. Принципи управління інноваційними змінами стану системи освіти, що орієнтують педагогів на необхідність свідомої діяльності при переході від одного стану системи освіти до іншого. Центральною проблемою інноваційного процесу є зміна стану системи, в якій відбуваються інноваційні процеси.

2. Принципи переходу від стихійних механізмів до свідомо керованих, тобто принципи реформування системи освіти. Їх реалізація передбачає визначення та апробацію ефективних механізмів свідомого управління зміною змісту чи організаційних форм освіти. Таким механізмом є наприклад створення та діяльність школи-лабораторії, експериментального педагогічного майданчика та ін.

3. Принципи інформаційного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення інноваційних процесів. Вони передбачають облік усіх наукових аспектів забезпечення інноваційних процесів.

4. Принципи прогнозування і незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі. Вони враховують закон незворотної дестабілізації в інноваційному середовищі, а також цілість інноваційного соціально-педагогічного середовища і його адаптивні можливості.

5. Принципи посилення стійкості інноваційних процесів, які характеризуються ефективністю організації і механізмом реалізації інноваційних процесів [8, с. 7].

Сучасному етапу модернізації системи освіти властиве посилення уваги до особистості, спрямування зусиль педагогів на розвиток творчого потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу. Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом у загальноосвітній середній школі.

На думку дослідників, нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувалися або не використовувалися, а і той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, котрі несуть у собі прогресивне начало, що дозволяє у змінених умовах і ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання та освіти.

Така діяльність у сучасній психолого-педагогічній літературі отримала назву *інноваційної* й передбачає створення та поширення новацій у системі освіти на всіх її рівнях.

Отже, інноваційна діяльність – це створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини [1, с. 12].

Мета статті – з'ясувати основні аспекти розвитку та формування теоретичної та практичної готовності педагогів до інноваційної діяльності на уроках фізичного виховання.

Педагогічна інноватика – це сфера науки, яка вивчає процеси розвитку навчальних закладів, що пов'язані із створенням нової практики освіти. Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний насамперед із масовим громадсько-педагогічним рухом, виникненням суперечності між потребою у швидкому розвитку освітньо-виховних закладів і невмінням педагогів її реалізувати. Виріс масовий характер застосування нового. У зв'язку з цим загострюється потреба у новому знанні, осмисленні нових понять «новація», «нововведення», «інновація», «інноваційний процес» тощо, а також актуалізується проблема формування теоретичної та практичної готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності [2, с. 23–26].

Створення та поширення новацій у системі загальної освіти зумовлюється багатьма об'єктивними факторами:

- появою державних стандартів освіти;
- профілізацією та індивідуалізацією освітнього процесу;
- концепцією національного виховання дітей та молоді;
- авторськими навчальними програмами, підручниками, посібниками, виховними та управлінськими системами й технологіями;
- варіативними системами навчання (розвивальна, модульно-розвивальна, диференційована тощо);
- методами проектування та моделювання життєтворчості особистості, діалоговою формою спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу;
- рейтинговою системою оцінювання навчальних досягнень учнів;
- модернізацією змісту, форм і методів управлінської діяльності керівників закладів освіти;
- варіативними моделями структури управління;
- появою авторських закладів освіти тощо.

Інноваційною в системі освіти регіонального рівня є діяльність з удосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти.

Інноваційне навчання – це такий навчальний процес, що будується як творча взаємодія вчителя і учнів, котра максимально спрямована на самостійний пошук учнями нових знань, нових пізнавальних орієнтирів високого рівня складності, вироблення загальнолюдських норм та цінностей, оволодіння мистецтвом рефлексії.

Метою інноваційного навчання є розвиток в учнів можливості творчо освоювати новий досвід, переважно через цілеспрямоване формування творчого та критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-пошукової діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошуку та визначення власного особистого сенсу й ціннісних відносин.

Продуктами інноваційної діяльності є нововведення (новоутворення, новації), які позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються новим чи вдосконаленим змістом освіти, засобами навчання, виховання, освітніми моделями та адекватними їм системами управління, зафіксованими у формах, придатних для апробації, розповсюдження та освоєння.

У науковій літературі нововведення визначається як цілеспрямовані зміни, які вносять в середовище впровадження нові стабільні елементи, що спричиняють перехід системи від одного стану до іншого. У педагогічній діяльності нововведення – це комплексний процес створення, поширення та використання нового педагогічного засобу для якісно кращого задоволення вже відомих суспільних потреб, процес його впровадження в окремому навчальному закладі з метою підвищення результативності освітньо-виховної діяльності.

Для забезпечення позитивного результату нововведення повинно:

- бути засобом вирішення актуальної для певної школи проблеми;
- формуватися у конкретних умовах та орієнтуватися на вирішення чітко окреслених педагогічних задач;
- проходити попередньо експериментальну перевірку, яка супроводжується не лише контролем зі сторони педагогів, а й обов'язково контролем з боку медичних працівників, психологів, соціологів (комплексний експеримент);

- бути технологічно забезпеченим і орієнтованим на прояв індивідуальних якостей, професійних умінь і навичок учителів.

Співвідношення між поняттями «нововведення» й «інновація» полягає в тому, що нововведення (новація) – це засіб (новий метод, методика, технологія, програма та ін.), а інновація – це процес освоєння цього засобу.

Загалом під інноваційним процесом розуміють комплексну діяльність щодо створення (розробки), засвоєння, використання та поширення нововведень.

Одним із важливих завдань сучасної педагогічної інноватики є класифікація нововведень, знання якої дає змогу визначити об'єкт(-и) розвитку школи; виявити різнобічну характеристику нововведення, зрозуміти те спільне, що об'єднує його з іншими, і те особливе, що відрізняє його від інших нововведень; найбільш правильно вибрати те чи інше нововведення для практичної реалізації; розробити найкращу технологію освоєння нововведення з врахуванням його специфіки.

Поділ нововведень згідно з їх причетністю до тієї чи іншої частини навчально-виховного процесу дозволяє визначити такі групи (типи) нововведень:

- 1) в змісті освіти;
- 2) у методиках, технологіях, формах, методах, прийомах, засобах навчально-виховного процесу;
- 3) в організації навчально-виховного процесу;
- 4) в системі управління школою.

Поділ нововведень за масштабом (обсягом) перетворень дає можливість виокремити:

часткові – локальні, одиничні, не пов'язані між собою;
модульні – комплекс часткових, пов'язаних між собою нововведень;
системні – нововведення, які охоплюють весь навчальний заклад.

Групування нововведень за інноваційним потенціалом визначає:

- модифікаційні нововведення, що пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією засобу (програми, методики, структури, алгоритму, розробки тощо), який має аналоги чи прототипи. Модернізація може спрямовуватись як на технологічну, так і на особистісну сторону поновлюваного засобу;

- комбінаторні нововведення передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, що в певному поєднанні ніколи не використовувалися;

- радикальні нововведення, тобто запровадження досягнень психолого-педагогічної науки, які мають об'єктивну новизну.

- Інноваційні перетворення в навчально-виховному процесі можуть класифікуватися як:

- технологічні – інноваційні моделі навчання (викладання та учіння), спрямованого на досягнення школярами чітко визначених стандартів оволодіння знаннями на основі модифікації (новаторства) репродуктивної діяльності;

- пошукові розробка моделей, в яких за мету навчання ставиться розвиток у школярів можливостей самостійно освоювати новий досвід (орієнтація на вироблення нових знань, способів діяльності та розуміння учнями своєї суті).

Основними джерелами інноваційних ідей розвитку навчального закладу є:

- потреби країни, регіону, району (міста) – соціальне замовлення школі на випускника;
- директивні та нормативні документи органів влади та управління освіти різних рівнів;
- досягнення та розробки психології, педагогіки, соціології, інших наук про людину;
- досягнення передової та масової педагогічної тематики;
- власний професійний досвід керівників і вчителів, інтуїція, практичне педагогічне мислення;
- аналіз результату і процесу функціонування навчального закладу;
- аналіз психолого-педагогічної літератури, періодичних видань.

Сутність поняття «інноваційна діяльність» відображає не лише особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему освітньої практики, а й органічно включає в себе характеристику індивідуального стилю діяльності педагога-новатора. Така діяльність передбачає вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічне винахідництво нового в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості, враховує

соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й проявляється в ціле покладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання [2].

Учитель інноваційної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом педагога. Як учитель-дослідник, він спрямований на науково-обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії.

Творчість педагога-новатора проявляється в:

- ефективному використанні створеного досвіду в нових умовах, удосконаленні відомого згідно з новими завданнями, освоєнні наукових розробок та їх розвитку;
- гнучкості під час використання запланованого в нестандартних ситуаціях;
- влучній імпровізації як на основі точних знань і компетентного розрахунку, так і на високорозвинутій інтуїції;
- умінні обґрунтувати завчасно підготовлені та інтуїтивні рішення, умінні фантазувати: бачити ближню, середню та далеку перспективи;
- умінні продукувати ідею, реалізувати її в конкретних умовах, бачити всі варіанти вирішення однієї й тієї ж проблеми, використовувати досвід інших.

Теоретичне осмислення сутності інноваційної діяльності дає змогу дійти до висновку, що її реалізація потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, а й потенційної готовності фахівця до даного виду діяльності.

У психолого-педагогічних джерелах «готовність» визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання.

Готовність особистості до діяльності виявляється насамперед в її здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності. Крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь.

Поелементний склад готовності до професійної діяльності включає:

- мотиваційний компонент як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності;
- когнітивний компонент, пов'язаний з пізнавальною сферою людини і який становить сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності;
- операційний компонент, тобто сукупність вмінь та навичок практичного вирішення завдань у педагогічній діяльності;
- особистісний компонент, тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності.

Готовність педагога до інноваційної діяльності є складним інтегративним новоутворенням особистості, суть якого становлять взаємодія мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів.

Функції цих компонентів забезпечують:

- творчу спрямованість педагога;
- інноваційну обізнаність вчителя;
- його технологічну озброєність у сфері проблем педінноватики;
- оперативну самокорекцію та оцінку рівнів готовності до інноваційної діяльності в себе та інших.

Формування готовності педагога до інноваційної діяльності – це системна діяльність, яка містить такі етапи: діагностико-коректуючий, навчальний і аналітико-регулятивний.

Ефективність формування готовності педагога до інноваційної діяльності визначається такими показниками:

- спрямованість педагогічних працівників на інноваційний підхід до навчання і виховання;

- орієнтація методичних структур на забезпечення індивідуальної траєкторії підготовки педагога-новатора;
- вироблення на цій основі нетрадиційних форм і методів методичної роботи;
- зростання педагогічної майстерності вчителів, вихователів і керівників закладів освіти.
- Вивчаючи роботу вчителя, працівники регіональної методичної служби повинні звертати увагу на такі характеристики педагогічної діяльності в умовах інновацій:
- ставлення педагогів до новаторства та ступінь їх поінформованості про проблеми діяльності педагога-новатора;
- особливості мотиваційної сфери педагогів, які беруть участь в інноваційній діяльності;
- система уявлень педагогів про формування цілей власної діяльності;
- рівень самооцінки теоретичних знань і професійної готовності педагога до інноваційної педагогічної діяльності;
- вміння вчителя оцінити ефективність апробованих і впроваджуваних педагогічних нововведень та ін.

Розрізняють п'ять категорій вчителів за ставленням до нововведень (за К. Р. Роджерсом):

- новатори – вчителі, які завжди першими сприймають все нове, сміливо його впроваджують і поширюють;
- вчителі, які першими здійснюють практичну (експериментальну) перевірку цінностей інновацій у кожній школі;
- помірковані, які дотримуються правила «золотої середини» і не сприймають нового до того часу, поки його не впровадять більшість колег;
- вчителі, які більше сумніваються, ніж вірять в нове, більше орієнтовані на старі технології, ніж на нові, а сприймають нове лише за загальної позитивної громадської думки;
- вчителі, в яких дуже сильний зв'язок з традиційним, старим підходом до навчання і виховання, вони консервативні і відкидають все нове [5, с. 65].

Дослідження свідчать, що до основних труднощів, пов'язаних із засвоєнням педагогічних нововведень, можна віднести:

- нерозробленість механізму реалізації педагогічної інновації в конкретному навчальному закладі;
- відсутність необхідного навчально-методичного забезпечення;
- недостатня поінформованість вчителів з проблем організації і проведення інноваційної діяльності;
- відсутність сертифікованих критеріїв оцінки ефективності даної роботи;
- велике навантаження педагогів навчальною та іншими видами діяльності;
- обмеженість ресурсів тощо.

Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності передбачає процес цілеспрямованого розвитку в умовах післядипломної освіти всіх сторін і якостей особистості, які становлять готовність до цієї діяльності.

Суть процесу формування готовності педагогів до інноваційної діяльності необхідно трактувати як зміну станів у розвитку готовності від нижчого до максимально можливого рівня в конкретних умовах.

Отже, під готовністю до інноваційної діяльності необхідно розуміти інтегральну якість особистості, яка характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності, що проявляється в прагненні до інноваційної діяльності і підготовленості до її здійснення на професійному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Изд-во ИПО Мин-ва образования России, 1995. – 336 с.
2. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта) : учебник для студентов пед. вузов / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.

4. Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України 17 квітня 2002 року № 347/2002 // Освіта України. – 23 квітня 2002 р. – № 33. – С. 4 – 6.
5. Онушкин В. Г. Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб.–Воронеж, 1995. – 232 с.
6. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / [И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов]. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
7. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. І. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3 – 17.
8. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Директор школи. – 2001. – № 4 (148). – С. 7–8.
9. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.

УДК 378.147:004

А. О. КЛИМЕНКО

ІНФОРМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЗАГРОЗИ ІНТЕРНЕТУ У РОБОТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Проаналізовано результати досліджень інформаційної діяльності студентів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання, встановлено зміни у ній відповідно до особливостей сучасного змісту роботи в Інтернеті. Розглянуто актуальні загрози та небезпеки мережі у контексті професійної діяльності студентів та викладачів. Із врахуванням досвіду зарубіжних вчених визначено ключові фактори, що впливають на покращення характеристик інформаційної діяльності педагогів.

Ключові слова: Інтернет-технології у навчальному процесі, інформаційно-пошукова діяльність, інформаційна грамотність, загрози Інтернету.

А. О. КЛИМЕНКО

ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВЫЕ СИСТЕМЫ И УГРОЗЫ ИНТЕРНЕТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Проанализированы результаты исследований информационной деятельности студентов в условиях кредитно-трансферной системы организации обучения, установлены изменения в ней в соответствии с особенностями современного содержания работы в сети. Рассмотрены актуальные угрозы и опасности Интернета в контексте профессиональной деятельности студентов и преподавателей. С учетом опыта зарубежных ученых определены ключевые факторы, влияющие на улучшение характеристик информационной деятельности педагогов.

Ключевые слова: Интернет-технологии в учебном процессе, информационно-поисковая деятельность, информационная грамотность, угрозы Интернета.

А. О. KLYMENKO

INFORMATION SEARCH SYSTEMS AND INTERNET THREATS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

The article presents the analysis of the results of the research of students' information activity and defines changes in it, according to the peculiarities of the modern essence of work in the computer networks. Up-to-date threats and dangers of the Internet in the context of students' and teachers' professional activity have also been considered in this paper. Taking into account foreign scientists' experience, the key factors, effecting improvement of teachers' information activity characteristics have been identified in the research.

Keywords: Internet technologies in study process, information search activity, information literacy, Internet threats.

Сьогодні поширена тенденція, коли студенти ВНЗ розпочинають пошук інформації не з відвідування бібліотеки, а із завантаження сторінки пошуково-інформаційної системи у вікні

Інтернет-оглядача. Ця залежність, як стверджується в зарубіжних дослідженнях [16; 22; 24; 26], призвела до появи «покоління Google» – генерації, народженої після 1993 р., котра зростала в епоху Інтернету та його найпопулярнішої пошукової машини Google. В наукових розвідках констатується, що подібно до «Інтернет-покоління» (народженого після 1985 р.), представники «Google-покоління» проводять значну частину власного життя у всесвітній мережі за листуванням, надсиланням онлайн-повідомлень, граючись, у соціальних мережах, виконуючи домашнє завдання чи дослідницьку роботу. Відтак, подібний зміст інформаційної діяльності студентів суттєво змінює її характеристики.

В українській педагогічній науці методиці використання Інтернет-ресурсів, формуванню культури Інтернет-користувача у навчально-виховному процесі в школах та ВНЗ свої дисертаційні дослідження присвятили Г. Жабєєв [1], О. Куценко [5], В. Осадчий [8], О. Резіна [9], Л. Савенкова [10] та ін. Велике значення для розуміння багатогранності вказаної проблеми в контексті впровадження інформаційних технологій в систему вищої професійної освіти мають праці М. Жалдака [2], А. Коломієць [4], Н. Морзе [6], Л. Морської [7] та ін. Проте у роботах згаданих науковців недостатньо, на нашу думку, висвітлені окремі аспекти вказаної проблеми, зокрема, особливості інформаційної діяльності користувача Інтернету, актуальні загрози мережі та шляхи протидії їм.

Саме в такому контексті розкривається тема нашого дослідження, **мета** якого – визначити характеристики інформаційно-пошукової діяльності в Інтернеті за умов зміни її змісту та небезпек для успішної реалізації.

Завдання дослідження – проаналізувати результати вивчення інформаційної діяльності студентів, встановити зміни у ній відповідно до сучасного змісту роботи в мережі, розглянути актуальні загрози та небезпеки Інтернету в контексті професійної діяльності студентів та викладачів, із врахуванням досвіду зарубіжних вчених визначити ключові фактори, що впливають на покращення характеристик інформаційної діяльності.

З появою та розповсюдженням Інтернет-технологій, а в їх числі – складних пошукових машин, значно спростився доступ до інформації, адже тепер не потрібно докладати затратомістких зусиль для того, щоб знайти необхідні дані. Попри очевидні переваги використання Інтернету у професійній діяльності викладача іноземної мови, як наприклад, швидкий доступ до навчально-методичних матеріалів, особливо країнознавчого характеру, відео- та аудіо-забезпечення, необхідно враховувати й недоліки педагогічно недоцільного застосування цієї технології у навчально-виховному процесі, найголовніші з яких ми проаналізуємо у нашому дослідженні.

Саме безсистемне та необгрунтоване використання Інтернет-технологій сприятиме формуванню інформаційно-пошукової поведінки як студента, так і викладача із наступними характеристиками.

Надмірна довіра і «покладання» на пошукові системи.

Опитування, проведені нами серед студентів деяких вітчизняних ВНЗ стосовно певних аспектів роботи в Інтернеті, дали наступні результати:

- а) 73 % респондентів використовують Інтернет частіше, ніж бібліотеку;
- б) 64 % опитаних починають пошук будь-якої інформації з відвідування пошукової системи, 32 % спершу йдуть у бібліотеку, а решта (4 %) стверджують, що їхні пререференції стосовно вибору інформаційного джерела залежать від виду необхідної інформації і тому періодично змінюються;
- в) 60 % студентів здійснюють пошук інформації у мережі через систему Google, повністю покладаючись на неї, вважаючи достовірною, релевантною, актуальною тощо;
- г) 27 % опитаних відповіли, що достеменно не впевнені, чи знайшли б вони альтернативні способи, джерела інформації, якщо б раптом вони втратили доступ до Інтернету.

Причину своєї інформаційної залежності від пошукових систем, особливо Google, респонденти вбачають у простоті користування згаданим сервісом, швидкості отримання інформації, що, на їхню думку, не вимагає жодної технічної підготовки.

Незнання й неусвідомлення змісту та технології ефективної роботи у Інтернеті, що відображається у нерозумінні інформаційно-пошукової мови, поверхневому перегляді сайтів, недотриманні авторських прав на інтелектуальну продукцію тощо.

Незнання особливостей процедури нерідко зводить пошук інформації в Інтернеті нанівець. Зокрема, згідно з результатами наших досліджень, проведених серед студентів ВНЗ України, працюючи із пошуковими машинами, 86 % респондентів здійснюють багато запитів, але водночас не переглядають велику кількість сторінок, список яких одержують у відповідь. При цьому значна частина користувачів (67 %) відвідують такі сайти впродовж лише декількох хвилин, переглядаючи один-два елементи окремої сторінки, і потім до них не повертаються.

Причину такої поведінки користувачів, зміст якої полягає у поверхневому перегляді змісту, «перестрибуючи» зі сторінки на сторінку, слід, на нашу думку, вбачати передусім у невмінні здійснювати пошук. Системи на кшталт Google, з одного боку, заохочують самодостатність користувачів у пошуку інформації, а з іншого – за умови низького рівня інформаційної культури та комп'ютерної грамотності останніх спантеличують їх величезною кількістю різноманітних і часто нерелевантних результатів. Саме пошукові машини нерідко роблять недосвідчених користувачів своїми заручниками, адже дозволяють та спонукають до формування запитів у вигляді простих чи складних речень, запитань тощо. Тому серед результатів пошуку часто виключаються бази даних, котрі вимагають знання щонайменше основ інформаційно-пошукової мови, і, зокрема, використання ключових слів, дескрипторів, операторів включення/невключення та ін.

Інший аспект незнання змісту роботи з пошуковими серверами в Інтернеті – порушення авторських прав. Онлайн-культура обміну файлами, поряд з «вибухом» у розвитку Інтернет-технологій, що сприяють цьому, призвели до зникнення меж власності у мережі. За перше десятиліття XXI ст. ситуація із наповненням Інтернету кардинально змінилася: від в основному статичних із простою ієрархічною структурою сайтів, керованих фахівцями в ІТ, до мережі, в якій на даний час домінує «культура участі», адже тепер практично будь-хто може розробити сайт, блог або ж стати їхнім учасником, мати сторінку у соціальній мережі, канал на Youtube тощо. Концепція авторства тим самим стає для багатьох менш чіткою та однозначною, що, відповідно, призводить до недостатнього усвідомлення прав на інтелектуальну власність. Така проблема наочно ілюструється у фактах завантаження, копіювання змісту онлайн-ресурсів без відповідних посилань на авторів.

Невміння чи недостатнє вміння користуватися знайденою інформацією, а саме: провести її аналіз та опрацювання.

Часте застосування Інтернет-сервісів і, зокрема, пошукових машин не гарантує наявності у користувача відповідних навичок та умінь аналізувати онлайн-контент. В ході згаданих вище досліджень нами встановлено, що 39 % студентів критично ставляться до знайденої інформації у мережі і можуть адекватно оцінити наповнення сторінок, релевантність їхнього змісту інформаційному запиту. Більшість респондентів (61 %) відповіли, що переглядають знайдений матеріал на наявність у ньому згадок про ключові поняття, фрази, і згодом, жодним чином не опрацьовуючи, копіюють його у текст документа доповіді, есе, презентації тощо.

Інформаційно-пошукова поведінка із згаданими вище ознаками нерідко супроводжується певними негативними аспектами та навіть небезпеками, на які викладачу потрібно зважати у плануванні власної та студентської інформаційної діяльності в мережі.

Розглянемо найактуальніші, на наш погляд, з них.

1. Інтернет-залежність – хворобливе і постійне бажання отримати доступ до мережі, яке негативно позначається на інших сферах життя (навчанні, роботі, чи особистому житті), часто повністю витісняючи їх. У наукових колах немає єдиної думки про природу цього явища, як і про приналежність його до певного типу психічних розладів [12].

2. Google-ефект – отримав свою назву у дослідженні науковця Б. Спероу [22], де він представлений як тенденція забувати інформацію, що можна легко знайти онлайн, використовуючи такі пошукові сервери, як Google. Впевнені у майбутньому доступі до необхідної інформації користувачі часто забувають її зміст, при цьому вважають за необхідне пам'ятати лише місце її розташування. Таким чином, Інтернет в умовах сьогодення для багатьох стає початковою формою зовнішньої пам'яті.

У ході спільних досліджень Б. Спероу, Д. Льюї та Д. Вегнер встановили чимало вартих наукової уваги фактів [22; 24], зокрема, про те, що наша пам'ять адаптується до інформаційних пошуків в Інтернеті. До такого висновку науковці дійшли проаналізувавши результати

виконання завдань учасниками досліджень. В одному із них, суб'єктам потрібно було вивчити напам'ять певні твердження на повсякденні теми. Їм було повідомлено, котрі із тверджень можна буде переглянути знову, а котрі будуть недоступні. Згодом виявилось, що названі «недоступними» твердження запам'яталися набагато краще, ніж «доступні».

В ході виконання іншого завдання учасники давали відповіді на запитання через комп'ютери. Після завершення третина суб'єктів отримала відповідь: «Ваші відповіді збережено», наступна третина – «Ваші відповіді збережено на диску.../папка.../папка.../файл...» і остання третина – «Ваші відповіді було стерто». В результаті виявилось, що перша третина учасників мало що пам'ятала із запитань та відповідей, друга третина – добре запам'ятала місце збереження відповідей на комп'ютері (і аж ніяк не зміст) і лише остання – запам'ятала як зміст запитань так і власні відповіді на них.

3. Facebook-депресія.

К. Моррісон [17] обґрунтувала зв'язок між Інтернет-залежністю та симптомами депресії, проте не дійшла висновку, чи є Інтернет-залежність причиною депресії. У своїй праці Л. Джеленчік, Дж. Айкхоф та М. Морено [15] не знайшли свідчення зв'язку між соціальними мережами в Інтернеті та депресією у дорослих.

Термін «Facebook-депресія» стисло визначено у науковій літературі як «депресія, що розвивається у користувачів, котрі проводять багато часу на соціальних медіа сайтах – таких як Facebook, і зумовлена інтенсивністю онлайн-середовища» [19].

Науковцями вивчено зв'язок між часом, проведеним у соціальних мережах, депресією [11; 23], і зроблено висновок, що існує певна залежність між «якістю взаємодії у соціальних мережах Інтернету» та депресією.

У деяких Інтернет-публікаціях автори акцентують увагу на парадоксальності окремих аспектів проблеми [3; 12]. На їхню думку, парадоксальність характеризує феномен, коли така нудна справа, як, наприклад, перегляд чужого фотоальбому, перетворюється на захоплюючу діяльність, як тільки цей альбом з'являється у соціальній мережі. Причому люди, як правило, викладають тільки ті фотографії та новини про себе, які виставляють їх у вигідному світлі. У результаті створюється враження, що у друзів і знайомих користувача життя є кращим, яскравішим і насиченішим, що, відповідно, нерідко породжує депресивні настрої.

Вартим уваги є дослідження науковця Р. Савастіо [20]. Авторка відзначає, що, крім позитивної риси мережі Facebook, яка полягає у наданні можливостей людям підтримувати зв'язок, існує вага проблема у тому, що замість сприяння благополуччю користувача Facebook може йому зашкодити. Дослідниця приходиться до поширеного висновку інших науковців, що чим більше людина проводить часу на сторінці соціальної мережі, тим гірший у неї стає настрій. За її словами, Facebook небезпечний не лише тим, що може спричинити депресію, а й тим, що призводить до появи «фобії пропустити (шанс, момент тощо)», зниження самооцінки. Подібне ілюструється почуттям нерівності, що з'являється, коли хтось інший з твого кола приятелів та друзів публікує яскраві фотографії з відпусток, коштовних покупок, своєї родини. Facebook, на думку дослідниці, також спричиняє нарцисизм, яскравим прикладом чого є публікації фотографій з метою отримання схвалень інших користувачів (так званих «лайків»). Подібним до цього явища є селфізм (від англ. selfism – концентрація на собі, самолюбство та егоїзм [21]). Проявами селфізму у соціальних мережах Інтернету є також яскраві фотографії під гаслами «подивіться на мене», «я також там був» тощо.

Підсумовуючи вищесказане, зауважимо, що у плануванні та здійсненні власної професійної діяльності викладачу необхідно враховувати згадані нами вище потенційні небезпеки та загрози Інтернету, шукати ефективні шляхи їхнього уникнення та вирішення, вивчати наявний педагогічних досвід з даної проблеми.

У контексті інформаційно-пошукової діяльності в Інтернеті визначимо кілька аспектів, на які потрібно зважати з метою покращити її результативність.

1. Усвідомлення недостатності власного рівня інформаційно-пошукових та аналітичних умінь та навичок. Цей аспект залежить від рівня самосвідомості студентів. Актуальні дослідження інформаційної поведінки студентів, проведені членами всесвітньої мережі бібліотек OCLC, свідчать, що майбутні професіонали загалом схвально відгукуються про рівень власних пошукових навичок та вмінь. Так, 70 % з них переконані, що вони добре знають,

яку інформацію треба вибрати з Інтернету, і лише 4 % зізналися, що не вважають знайдену інформацію релевантною до завдань [18]. Впевненість більшості респондентів стосовно самодостатності у роботі з інформаційними сервісами Інтернету, як стверджують результати ретельного вивчення, далека від реальності, адже продуктивність такого виду діяльності, яку користувачі нерідко ставлять в заслугу власним знанням, насправді залежить від конкретної пошукової системи, алгоритмів її функціонування [18].

2. Знання, що становлять основи інформаційної (комп'ютерної) грамотності, інформаційної культури, повинні бути інтегровані у навчальний план.

Актуальний інтерес в інформаційній грамотності та інформаційній культурі обумовлює потребу професійної підготовки студентів до роботи з великими масивами цифрової інформації, що надходить у їхнє розпорядження. Ці навички та уміння знаходити, оцінювати, аналізувати та правильно використовувати інформацію є невід'ємним атрибутом формування професіоналізму майбутніх фахівців різних галузей, у т. ч. педагогів.

На переконання науковця А. Грефстайна [13, с.201], існує певна тенденція, що відповідальність за навчання інформаційній грамотності покладена на бібліотекарів і, зрештою, саме ними впроваджується велика кількість ініціатив, спрямованих на формування у користувачів певних спеціальних навичок та умінь, як, наприклад, оцінка вебсайту, пошук інформації, робота у бібліотеках тощо. У той же час заняття, що проводяться із згаданою метою, як правило, факультативні і дуже нечасто відвідуються. Очевидно, ситуацію можна змінити, інтегрувавши подібні заняття та спеціальні курси в нормативну частину навчального плану професійної підготовки фахівців.

З метою підвищення ефективності, навчання основам інформаційно-пошукової та аналітичної роботи необхідно проводити із залученням фахівців бібліотечної справи, адже, за твердженням дослідників [13; 14; 16], вони мають вагомий досвід з формування вказаних знань, зокрема: вміння розпізнати інформаційну потребу, розрізняти способи подолання прогалин в інформації, конструювати стратегії пошуку інформації, знайти інформацію та отримати доступ до неї, порівняти та оцінити інформацію, одержану з різних джерел, організувати, застосувати та передати інформацію іншим адресатам доступними способами, синтезувати нову інформацію, інформацію-знання на основі одержаної раніше.

3. Визнання того, що Google та інші інформаційно-пошукові системи – це здобуток, вимога та невід'ємний атрибут сьогодення.

Цей аспект стосується, насамперед, викладачів, котрі намагаються всіма можливими способами уникати використання подібних машин у своїй діяльності та особливо у процесі навчання студентів, забороняючи останнім користуватися згаданими сервісами, а лише дотримуватися визначеного, традиційного списку літератури [25]. Натомість, замість заборони та значного обмеження, потрібно опрацьовувати зі студентами інформацію стосовно переваг та недоліків пошукових систем порівняно з традиційними базами даних, попередньо рецензованих та нерецензованих даних, тощо, покращувати розуміння похідних форм комунікації та співпраці. Як стверджує М. Варшауер [26], саме освіта, а не «рецепт» – це ключ, що відкриває перед студентами можливість робити свідомий, обдуманий вибір.

4. Покращення доступу до ресурсів бібліотеки.

Нині дуже поширеною є ситуація, коли електронна бібліотека ВНЗ програє пошуковій системі на зразок Google, оскільки вимагає значно більше часу та зусиль на роботу з каталогами, базами даних тощо. В ході нашого опитування студентів ВНЗ України ми з'ясували деякі інші причини популярності у них пошукових машин Інтернету: більша надійність, легкість у користуванні та швидкість. Натомість бібліотеку та її ресурси респонденти наділили характеристиками «заслужують довіри», «точні». Електронні ресурси бібліотеки, як правило, розташовані на окремому веб-сайті і часто відображають організаційну структуру подібного традиційного закладу. За словами Д. Ліпінкот [16], бібліотекам необхідно змінюватися, «йти в ногу з часом», стати більш орієнтованими на користувача, адже в час, коли доступні технології Web 2.0, багато вебсайтів бібліотек і досі залишаються статичними, консервативними в контексті змін, що призводить до зменшення кількості читачів-користувачів.

Досвід проектів на зразок Library Thing, що містить понад 20 млн. книг у каталогах та Citeulike із понад 17 млн. наукових посилань на джерела, свідчить про успішність у результатах згаданих перетворень.

Завдяки таким змінам можна конкурувати із інформаційно-пошуковими системами Інтернету, будучи останнім гідною альтернативою. Бібліотека в наш час повинна пропонувати більше, ніж доступ до літератури: надавати приміщення, технічну підтримку організації й реалізації командної та індивідуальної роботи студентів, стати одним із центрів інформаційно-аналітичної підготовки майбутніх фахівців, бути достовірним, надійним та актуальним джерелом отримання знань у ХХІ ст.

Результати досліджень практичних аспектів інформаційної діяльності студентів у Мережі свідчать про низький рівень сформованості їхньої інформаційної культури. Загрозливою тенденцією для користувачів становлять різні небезпеки, найпоширеніші з яких – Інтернет-залежність, Google-ефект та Facebook-депресія, що супроводжують недостатнє вміння шукати інформацію та опрацьовувати її.

З огляду на викладене вважаємо перспективними подальші наукові дослідження особливостей інформаційно-аналітичної роботи майбутніх педагогів в Інтернеті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жабєєв Г. В. Методика використання інтернет-ресурсів у процесі профільного навчання фізики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Жабєєв. – К., 2009. – 20 с.
2. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе / М. И. Жалдак. – М.: НИИ СИМО АПН СССР, 1989. – 48 с.
3. Кибальчич Е. Это не лечится - кто впадает в панику, забыв мобильный, и задыхается, отключившись от Интернета? / Е. Кибальчич [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.1tv.ru/news/techno/248374>
4. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 379 с.
5. Кущенко О. С. Формування культури Інтернет-комунікації майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. С. Кущенко. -- Запоріжжя, 2008. — 20 с.
6. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики: монографія / Н. В. Морзе – К.: Курс, 2003. – 372 с.
7. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій: монографія / Л. І. Морська. - Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. - 243 с.
8. Осадчий В. В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Осадчий. — Вінниця, 2005. — 20 с.
9. Резіна О. В. Формування інформаційно-пошукових та дослідницьких умінь учнів старшої школи в процесі навчання інформатики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Резіна. — К., 2005. — 20 с.
10. Савенкова Л. В. Формування у студентів педагогічного університету вмінь і навичок самостійної роботи засобами бібліотечних технологій: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Савенкова. – К., 2007. – 19 с.
11. Davila J. Frequency and quality of social networking among young adults: Associations with depressive symptoms, rumination, and corumination / Davila J., Hershenberg R., Feinstein B., Gorman K., Bhatia V., Starr L. // *Psychology of Popular Media Culture*, Vol 1(2), Apr 2012, p. 72-86.
12. Facebook-депресія й ефект Google. Сучасні психічні хвороби. 7 Днів.ua. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://7days-ua.com/news/facebook-depresiya-j-efekt-google-suchasni-psyhichni-hvoroby>
13. Grafstein A. A discipline-based approach to information literacy / Grafstein A. // *The journal of Academic Librarianship*, 28 (4), p. 197-204.
14. Information Literacy Issues. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/papers/Seven_pillars2.pdf
15. Jelenchick L., Eickhoff J., Moreno M. "Facebook depression?" social networking site use and depression in older adolescents. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23260846>

16. Lippincott J. Net Generation Students and Libraries. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/net-generation-students-and-libraries>
17. Morrison C. Excessive internet use is linked to depression. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.leeds.ac.uk/news/article/707/>
18. OCLC White Paper on the Information Habits of College Students. How Academic Librarians Can Influence Students' Web-Based Information Choices. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www5.oclc.org/downloads/community/informationhabits.pdf>
19. O'Keeffe G., Clarke-Pearson K. The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pediatrics.aappublications.org/content/127/4/800.full.html>. – Назва з екрану. – Мова англ.
20. Savastio R. Facebook Causes Depression New Study Says. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://guardianlv.com/2013/08/facebook-causes-depression-new-study-says>
21. Selfism, definition of. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.thefreedictionary.com/selfism>
22. Sparrow B. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sciencemag.org/content/333/6043/776>
23. Starr L., Davila J. Excessive Discussion Of Problems Between Adolescent Friends May Lead To Depression And Anxiety. Constant networking without appropriate problem solving skills advances dysfunction. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://commcgi.cc.stonybrook.edu/am2/publish/Research_20/Excessive_Discussion_Of_Problems_Between_Adolescent_Friends_May_Lead_To_Depression_And_Anxiety_printer.shtml
24. Study Finds That Memory Works Differently in the Age of Google. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://news.columbia.edu/googlememory>
25. The University of Google: Education in a (post) information age. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://brabazon.net/google>
26. Warshchauer M. Millennialism and Media: Language, Literacy, and Technology in the 21st Century. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vstevens.tripod.com/papyrus/16sep99a.htm>

УДК: 37.015.31: 17.022.1 – 053.6

Г. А. КАРЕЛОВА

ВИХОВАННЯ ОПТИМІСТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розглядається виховання оптимістичного ставлення до життя особистості як психолого-педагогічна проблема. Розкривається, що праці психологів та педагогів різних епох допомагають краще усвідомити розуміння оптимістичного ставлення до життя і є методологічною основою для вивчення цього явища. Стверджується, що сучасне розуміння оптимізму ґрунтується на бадьорому і життєрадісному світовідчутті, вірі людини у власні можливості, в успіх, в краще майбутнє.

Ключові слова: оптимістичне ставлення до життя, особистість, духовний розвиток, психолого-педагогічна проблема, методи і прийоми виховання оптимістичного ставлення до життя.

Г. А. КАРЕЛОВА

ВОСПИТАНИЕ ОПТИМИСТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Рассматривается воспитание оптимистического отношения к жизни личности как психолого-педагогическая проблема. Раскрывается, что труды психологов и педагогов разных эпох помогают лучше осознать понимание оптимистического отношения к жизни и являются методологической основой для современного изучения данного явления. Утверждается, что современное понимание оптимизма основывается на бодром и жизнерадостном мироощущении, вере человека в собственные возможности, в успех, в лучшее будущее.

Ключевые слова: оптимистическое отношение к жизни; личность; духовное развитие; психолого-педагогическая проблема; методы и приемы воспитания оптимистического отношения к жизни.

CULTIVATION OF OPTIMISTIC ATTITUDE TOWARDS LIFE OF A PERSONALITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The article deals with cultivation of optimistic attitude towards life of a personality as a psychological and pedagogical problem. It has been substantiated, that the works of psychologists and teachers of different epochs help you understand the concept of optimistic attitude towards life better, and that they are the methodological basis for the study of this phenomenon. Current understanding of optimism is based on cheerful attitude to the world, faith in our own human capabilities, success, in a better future.

Keywords: *optimistic attitude towards life, personality, spiritual development, psychological and pedagogical problem, methods and techniques of cultivation of an optimistic attitude towards life.*

Проблема оптимістичного ставлення людини до життя є однією з найбільш складних та дискусійних як у педагогіці, так і в психології. Суспільно-педагогічна ситуація змушує переосмислити існуючий досвід роботи щодо виховання оптимістичного ставлення до життя, орієнтуючись на нове педагогічне мислення, батьківську педагогіку, традиції українського народу, відродження й розвиток національної системи освіти й виховання. Оптимістичне ставлення до життя неможливе без позитивного прийняття себе та інших людей, оптимістичного світосприйняття.

Організація та результати експериментально-дослідної роботи з виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків не були предметом спеціальних наукових досліджень. Разом з тим деякі аспекти зазначеної теми висвітлювалися у працях І. Д. Бега, О. М. Докукіної, К. О. Журби, Т. В. Кравченко, В. Г. Постового та інших науковців.

Метою статті є огляд виховання оптимістичного ставлення до життя особистості як психолого-педагогічної проблеми.

Особливий інтерес щодо заявленої нами теми становить дослідження сенсу життя людини В. Франклом. У своїх працях він стверджує, що оптимістичному ставленню до життя сприяє знайдений людиною його сенс. Вчений висунув і підтвердив гіпотезу, що сенс життя потрібно не лише шукати, а досягати; його відсутність породжує у людини так званий стан екзистенціального вакууму. Реалізуючи сенс свого життя, людина реалізує саму себе [24, с. 15]. В. Франкл розкривав оптимізм через поняття «щастя»: відчуття щастя не може бути метою, до якої прагне людина, а явищем, що супроводжує досягнення мети.

Життя може зробити змістовним радість, але лише тоді, коли людина визначає сенс власного життя. Людина повинна любити життя, обрати мету свого існування, усвідомивши власну неповторність і унікальність.

Проблема сенсу життя є особливо гострою в підлітковому віці, коли молоді люди у своїх духовних пошуках раптом починають розуміти всю неоднозначність людського існування.

Правомірним, на нашу думку, є твердження В. Франкла про те, що втілення і виявлення в роботі людини тих неповторних рис, які становлять індивідуальність особистості і наповнюють смислом і радістю її життя, залежать не від соціального статусу, професії людини, а від неї самої. У своєму повсякденному житті людина рухається в напрямі, позитивним полюсом якого є успіх, а негативним – поразка [24, с. 303]. Успіх людини залежить не від долі, а від її рішень і ставлень, які вона здатна знайти і втілити навіть у безнадійних ситуаціях.

Висловлену думку доповнює Е. Фром, який стверджує, що щастя – не мета, а переживання, яке супроводжується зростанням сил. Людина має бути відповідальною за саму себе і визнати, що тільки власними зусиллями надасть своєму життю сенсу. Немає іншого сенсу життя, крім того, який досягається шляхом розкриття власних сил у продуктивній, творчій життєдіяльності. Віра, що є важливою складовою оптимістичного ставлення до життя, є раціональною. Вона базується на життєвому досвіді особистості, на здатності отримувати знання і усвідомлювати їх, тобто раціональна віра – це результат власної внутрішньої активності думки і почуттів [26, с. 229–230].

Запроваджуючи в науковий обіг поняття «перспектива за вертикаллю», К. Альбуханова-Славська визначає його як здатність ставити перед собою складні цілі, які вимагають великої мобілізації сил, уміння долати труднощі та перешкоди на шляху їх досягнення. Життєва

перспектива особистості значною мірою пов'язана з «вертикальною віссю» людського життя – пошуком власного призначення, встановленням найважливіших цілей буття.

Близькими за змістом є поняття «життєва перспектива» та «життєва програма». Життєва програма людини визначається як розширений варіант життєвих планів, охоплює не лише близькі цілі, а спрямована на планування усього життя людини. Життєва програма також стосується цілей і установок в основних сферах і способах життєдіяльності особистості.

З дослідження Г. Левіна випливає, що заміна бажань, а це є рушійною силою вчинків, воліннями приводить до якісної зміни характеру позитивних емоцій, які зумовлюються цими вчинками: ці емоції перетворюються у вищий з доступних людині позитивних емоційних станів – щастя.

У контексті нашого дослідження цінними є погляди К.Г. Юнга, який вважав, що при фрустрації людини в процесі онтогенетичного розвитку, коли не відбувається задоволення потреб, з'являються різні негативні переживання: роздратування, розчарування, зневіра, тривога, відчай тощо. Фрустрація виникає у ситуаціях конфлікту, коли задоволення потреби наштовхується на перепони, які важко здолати. Це є причиною нервових станів особистості і негативно впливає на її оптимістичне ставлення до життя.

Ця думка була розвинута представником української діаспори О. Марденом у праці «Воля і успіх» та полягає у тому, що кожна людина повинна себе виховувати і працювати так, щоб уміти переборювати перешкоди, досягати мети, успіху в житті. На його переконання, слабкі люди очікують сприятливих обставин, а сильні створюють їх самі. Справа, в якій людина хоче бути успішною, має відповідати її здібностям і бажанню, її треба починати з «найнижчого щабля». Таємниця успіху великих людей полягає в їх витривалості й непохитній волі. Коли людина має силу волі, постійно вдосконалюється, вона обов'язково досягне щастя. О. Марден, зокрема, звертає увагу на велику роль сили волі у досягненні життєвої мети [15].

Як зазначає Г.Л. Тульчинський, концепція мотивації досягнення успіху (й уникнення невдачі) «лежить в основі більшості теорій зарубіжної соціальної психології – від теорії когнітивного балансу Ф. Хайдегера до когнітивного дисонансу Л. Фестінгера і моделі вибору ризику Д. Аткинсона, Д. Берга, Х. Хекхаузера» [23].

Під впливом ставлення інших людей, виявленого стосовно учня, відбувається формування поглядів та установок особистості, її оптимістичного ставлення до життя. Позитивні висловлювання батьків, вчителів, друзів на адресу учнів зміцнюють установки на позитивне сприйняття життя; у майбутньому їм вдасться успішніше і легше діяти у потрібному напрямі.

Поразки, невдачі у минулому негативно впливають на віру в успіх, а, отже, й на ставлення до життя. Після серії невдач людина втрачає впевненість у собі, очікує поразки і в наступних спробах. Ось чому важливими є навіть невеликі позитивні результати у діяльності. Досягнення певної проміжної мети, як вважає О.М. Леонтьєв, створює ситуацію успіху, посилює мотивацію людини [12].

На думку К. Тернер, мета нашого життя полягає в тому, щоб любити життя і реалізувати закладений в нас потенціал. Більшість не використовує власних можливостей. Життя дається для того, щоб ми змогли досягнути у ньому успіхів [21].

Як стверджує М. Зелігман, поділ людей на категорії оптимістів і песимістів є виправданим. Оптимістичність людини значно впливає на її життя: людей з оптимістичним ставленням до життя частіше приймають на конкурсні посади, ніж тих, хто має песимістичний настрій; вони мають краще здоров'я, триваліше життя, рідше впадають у депресії, частіше досягають успіхів. На думку науковця, песимістів можна навчити, як стати оптимістами [8].

Оптимістичне ставлення до життя, яким пройняті всі сфери життєдіяльності людини на Заході, має свої особливості: воно надмірно раціоналістичне і прагматичне. Переконавання у тому, що досягнення цілей і всіх перешкод на шляху людини залежить тільки від її внутрішніх сил, є основною ідеєю праці П. МакГро «Стратегії життя» [14].

Підхід Л. В. Сохань до розкриття механізмів самореалізації особистості у вихованні оптимістичного ставлення до життя близький до сформульованих тверджень К. А. Альбуханової-Славської [1]. Життєвий шлях розглядається ними як результат реалізації життєвих планів, цінностей особистості. Життєвий шлях, на думку Л. В. Сохань, – це життя, свідомо побудоване і практично прожите особистістю на основі розуміння сенсу життя і

власного місця в ньому. Самореалізація має значення лише тоді, коли людина отримує задоволення від реалізації своєї мети, діяльності. У тому, яке місце відводить собі людина у світі, який життєвий шлях вона запланувала, які цілі реалізовує протягом життя, проявляється спрямованість як стійка характеристика особистості, що істотним чином зумовлена сформованістю у людини тих чи інших соціально цінних якостей. Спрямованість впливає на все життя людини і виражається у ціннісних орієнтаціях, реалізації протягом життя моральних принципів, розвитку тих чи інших здібностей, нарешті, в оптимістичному ставленні до свого життя.

Самопізнання, самореалізація і саморозвиток особистості, як стверджує Л. В. Сохань, – це природні взаємозумовлені процеси. Пізнаючи себе, особистість розвивається, а розвиваючись – реалізує себе. Самореалізуючись, особистість завжди виходить за межі досягнутого. З огляду на це самореалізація є творчістю, бо саме у повній самореалізації особистість виходить за межі власного розвитку, у неї формується оптимістичне ставлення до життя [19].

Пропонуючи і обґрунтовуючи соціально-психологічну концепцію життєвих криз особистості, їх сутність, характер їх переживання, шляхи подолання (психологічне загартування, уникнення невротичних симптомів, збереження віри в себе і у своє майбутнє), Т. М. Титаренко зосереджує увагу на найголовніших, найтиповіших кризових ситуаціях, більшість яких відома людині з власного досвіду або досвіду родини, друзів, колег, знайомих. Науковець визначає форми прояву кризового стану особистості у контексті ставлення до власного життя, буденних навантажень та раптових несподіванок тощо, приділяє увагу повсякденній психологічній травматизації та технікам життя у складних умовах, проблемам психокорекції та психотерапії стресових станів особистості, що надзвичайно важливо у житті [22].

Люди з оптимістичним ставленням до життя позитивно налаштовані і завжди досягають поставленої мети. Вони вірять в успіх, а підсвідомість лише виконує закладену в неї програму. Такі люди щасливі: легко переживають невдачі, всією душею радіють успіхам і не схильні до невротичних захворювань.

За словами психологів, невдачі є одним із головних бар'єрів на шляху розвитку особистості. Проте сьогодні, як і раніше, зазначає Л. В. Данилова, деякі здібні учні, лідери дуже пишаються своїми постійними успіхами, а багато хто часто зазнає поразки. Покарання лише посилює відчуття невдачі. Шкідливим є те, що в дитини незабаром притуплюється почуття гіркоти, «емоційна товстошкірість призводить до товстошкірості моральної. Людина може втратити почуття власної гідності – за це доводиться довго розплачуватися суспільству недовченими та недовихованими людьми, нещасливими та знедоленими» [6].

Однією з умов успішного переведення виховних цілей у перспективу життєдіяльності, за переконанням І. Д. Бега, є орієнтація педагога на виховання успіхом. Адже неможливо формувати позитивну особистість у діяльності, яка приносить людині постійні невдачі. Лише успіх формує в ній достатню віру в себе: «Виховання успіхом, надання допомоги в прагненні вихованця задовольнити потребу в гідному місті в колективі однолітків – шлях створення довірливих взаємин творчої співдружності дорослих і дітей» [2, с. 26].

У вихованні оптимізму у дітей важливим є педагогічний фон, який можливий за умови орієнтації: на благородні складові моральної структури вихованця; на довіру вихованцеві; на пов'язування виховних дій з самоповагою вихованця; на удосконалення буденно-ділового ареалу шкільного життя вихованця [3].

М. С. Замишляєва обґрунтовує розвиток оптимізму впливом таких мезочинників соціалізації, як місто чи село, що визначає стиль поведінки індивіда. На її думку, оптимізм має структуру, що включає три етапи: етап первинної оцінки ситуації, етап оцінки ресурсів регулювання, етап вибору стратегій та стилів поведінки [7, с. 10].

У вихованні оптимістичного ставлення до життя доцільно використовувати взаємодію між емоцією радості, пізнавальними процесами та поведінкою.

Чим більшим є позитивне уявлення людини про себе, стверджує А. М. Калошин, тим оптимістичнішим є її ставлення до життя [9]. Більшість людей вважає себе невдахами, які незадоволені життям та собою. Плануючи справу, такі люди часто зосереджуються на поразці, забуваючи, що жодна важлива справа неможлива без віри в успіх. Тому вчений рекомендує сформулювати позитивне уявлення про себе. М. Мольц пропонує для цього використовувати позитивне мислення. Суть його рекомендацій полягає в тому, щоб, з одного боку, формувати

позитивний образ власного «Я» під впливом успішних вчинків, а з іншого – допомогти вистояти під час невдачі [17]. Людина з оптимістичним ставленням до життя за жодних несприятливих обставин не зневіриться в собі, обов'язково передбачить свої прорахунки наступного разу. Успіхи підкріплюють «Я-концепцію» такої людини, невдачі виконують коригувальну функцію.

В історії педагогіки здійснювалися спроби практичного втілення ідеї виховання оптимістичного ставлення до життя, прикладом чого можуть служити «риторична школа» М. Ф. Квінтіліана (I–II ст.), «дім радощів» В. де-Фельтре (XIV–XV ст.), школа «чеських братів» Я. А. Коменського, школи Й. Г. Песталоцці (XVIII–XIX ст.), Яснополяńska школа Л. М. Толстого (XIX–XX ст.), школи «батьорого почуття», організовані С. Т. Шацьким, дитячі колонії А. С. Макаренка та ін..

Чільне місце у парадигмі виховання оптимістичного ставлення до життя у педагогів посідає категорія успіху. Людина не може існувати без успіхів, які незалежно від її характеру сприяють життєвому самоствердженню, – вважав С. Френе, тому основне завдання школи – заохочувати успіхи кожного з учнів [25]. Завдяки відчуттю учнями успіху школа сприятиме збереженню або відновленню душевної рівноваги, необхідної для того, щоб вони не відчували страху перед життям.

Оптимістичне ставлення до життя, віра в позитивні можливості дитини були основою діяльності А. С. Макаренка, який розробив актуальну до наших часів програму ставлення до особистості вихованця. У навчально-виховному процесі потрібно використовувати такі методи, які зробили би життєдіяльність радісною, цілеспрямованою, щасливою. А. С. Макаренко у своїй педагогічній теорії і практиці активно використовував передусім радість і обґрунтовану ним систему перспективних ліній, яка передбачала існування постійного цілепокладання. Сутність і значення дитячої радості полягає в тому, що вона є найважливішим засобом перетворення важких обов'язків дитини на джерело та стимул творчої життєдіяльності та оптимізму. Організована педагогами дитяча радість вносить у життя дітей необхідний елемент задоволення; саме цей метод необхідний для виховання оптимістично налаштованих, бадьорих і життєрадісних людей [13].

Як стверджує Г. Г. Ващенко, романтизм, потяг до незвичайного і героїчного можуть сприяти розвитку відваги, появі високих поривань тощо. Педагог застерігає, що за відсутності нормального соціального оточення, умов родинного життя і правильного виховання намагання підлітка відстояти своє «Я» може проявитися в незадовільній поведінці, недисциплінованості, а романтизм, схильність до пригодництва можуть призвести до того, що підліток пристане до якихось кримінальних елементів. На думку Г. Г. Ващенка, добре продумане планування праці хоч і забезпечує успіх, але це відбувається лише частково. Без наполегливості найкращі плани можуть залишитися нереалізованими [4].

Вершина гідності людини – у прагненні віднайти сенс життя: «Найбільш благородний смисл життя для тих людей, хто, будучи позбавлений можливості віднайти смисл у справі, творенні, переживанні чи любові, за допомогою самого ставлення до свого важкого становища, яке вони об'єктивно змінити не можуть, підносяться над ним...» [4, с. 34].

Найголовніше у роботі педагога – спрямувати зусилля, енергію молодих людей у певне русло, організувати поступ спочатку до ближніх, а від них уже до більш далеких життєвих перспектив. Якщо мети досягнуто, у людини формується оптимістичне ставлення до життя і їй легше досягати нової перспективи.

«Школа радості» В. О. Сухомлинського найповніше розкриває бачення людини в «оптимістичній перспективі», з оптимістичним ставленням до життя. Саме внутрішній світ людини, її світобачення і світовідчуття стають основою педагогічної взаємодії між вихователем і вихованцем. Найголовніші чинники успіху виховання – оптимістичне ставлення до життя та віра в дитину. У цьому В. О. Сухомлинський бачив джерело творчої енергії, психічної рівноваги, здоров'я вихователя й вихованця. Педагог вказував на взаємозалежність і взаємовплив успіху й оптимістичного ставлення до життя.

За спостереженнями В. О. Сухомлинського, відчуття радості успіху справляє на дитину чималий стимулюючий вплив: «Вона переживає хвилююче почуття радості, вона торжествує,

переживає незабутні хвилини відкриття... Так, уся справа у вірі у свої сили, в емоційному стимулі» [20, с. 511].

Педагогічна мудрість виховання полягає у тому, щоб дитина ніколи не втрачала віру у свої сили, не відчувала, що в неї нічого не виходить: «Оптимізм, життєрадісне світосприймання, почуття впевненості у своїх силах – це, образно кажучи, світлий вогник, який осяває шлях дитині. Погасне цей вогник – і дитина опиниться в мороку, у самотині, її охопить безвихідна туга і безнадія» [20, с. 512].

Сучасні підходи до виховання оптимістичного ставлення до життя є неоднозначними. Погляди дослідників розходяться стосовно поняття оптимістичного ставлення до життя, його структури, функцій та властивостей.

На думку Н. В. Самоукіної, потрібно не завищувати самооцінку під час успіху і не занижувати під час невдачі. Психолог впевнена: навіть у найскрутніший період життя можна не просто існувати, а радіти кожному дню, бути оптимістом, сильним і впевненим у власному майбутньому. Життєва позиція має бути активною: потрібно не тільки допомагати людям, а й втілювати власні бажання, досягати поставлених цілей, прагнути до реалізації інтересів [18].

На переконання О. В. Киричука, оптимістичному ставленню до життя сприяє самореалізація, яка конкретизується через самовираження, самоствердження, самоактуалізацію. Одним із компонентів «Я-концепції» – системи уявлень про себе, на основі яких вона будує свої відносини зі світом і собою, є аксіологічний (оціночний): прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу, самовизначитися як результат пошуку й знаходження сенсу життя [10].

У своїх дослідженнях Т. О. Грабовська та О. В. Киричук виокремлюють два важливі типи мотивації поведінки, які впливають на оптимістичне ставлення до життя: мотивацію успіху та мотивацію на невдачу. Мотивація на успіх – позитивна. В основі активності людини, яка розпочинає справу, лежать надія на успіх і потреба в його досягненні. Мотивація на невдачу є негативною і визначає активність людини, спрямовану на уникнення осуду, покарання. Ще не розпочавши справу, людина вже боїться можливої невдачі, зовсім не сподіваючись на досягнення успіху. Як стверджують вчені, особи, спрямовані на успіх, активні, ініціативні, є оптимістами. Якщо їм трапляються перешкоди, вони шукають шляхи їх подолання. Продуктивність діяльності, активність можуть не залежати від зовнішнього контролю. Такі люди відрізняються наполегливістю в досягненні мети, схильні планувати своє майбутнє на далеку перспективу [5].

Особі, спрямовані на невдачу, не ініціативні, не наполегливі у досягненні цілей, при виконанні відповідальних завдань шукають причини відмови від них.

На думку В. Є. Чудновського, оптимістичному баченню життя протиставляються такі негативні явища, як алкоголізм і наркоманія, які впливають на формування особистості, передусім у підлітковому віці. Втрата життєвої позиції, життєрадісності ставить під загрозу нормальний розвиток особистості [27]. Однією з умов втрати оптимізму, схильності до суїцидальної поведінки є соціально-психологічна дезадаптація. Ми згодні з твердженням Л. Коханенко, що профілактика суїциду має будуватися на взаємодії медиків, сім'ї, школи та суспільства, причому у школі провідна роль має бути відведена вихованню оптимістичного ставлення до життя [11].

І. П. Яшук, досліджуючи питання життєвої компетентності особистості, розглядає певні знання, вміння, життєвий досвід, необхідні для вирішення життєвих завдань і продуктивної реалізації власного життя. У процесі організації соціальної поведінки, на думку науковця, необхідно відкривати перед вихованцем перспективи та допомагати їм досягати успіхів [28], що є умовою набуття особистістю знань, вмінь, життєвого досвіду, необхідних для оптимістичного світобачення, розв'язання життєвих завдань.

Сучасне розуміння оптимізму ґрунтується на бадьорому і життєрадісному світовідчутті, вірі людини у власні можливості, в успіх, у краще майбутнє. Зазначений підхід передбачає впевненість індивіда в тому, що у світі панують справедливість, позитивне начало, добро, та усвідомлення людиною власної спроможності до духовного розвитку, морального удосконалення, творчої самореалізації.

Проблема оптимістичного ставлення людини до життя є найактуальнішою у старшому підлітковому віці. Становлення сучасного підлітка відбувається у дуже складних умовах.

Упродовж старшого підліткового віку формуються здатність особистості орієнтуватися у житті, реалізувати свої здібності, самостверджуватися, отримувати визнання, бажання спробувати себе в різних соціальних ролях.

Праці психологів та педагогів різних епох допомагають краще усвідомити розуміння оптимістичного ставлення до життя і є методологічною основою для вивчення цього явища.

Подальшого дослідження потребують діагностика оптимістичного ставлення до життя підростаючого покоління і розробка сучасних підходів та методик ефективного виховання оптимістичного ставлення до життя в школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
3. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 3–7.
4. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Боффало-Мюнхен: Вид-во Спільки української молоді, 1957. – 270 с.
5. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості / Т. Грабовська, О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 12–14.
6. Данилова Л. В. Формувати особистість нового типу / Л. В. Данилова // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 59–64.
7. Замышляева М. С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / М. С. Замышляева. – М., 2006. – 22 с.
8. Зелигман М. Как научиться оптимизму: советы на каждый день / Мартин Зелигман. – М.: Вече; Персей; АСТ, 1997. – 432 с.
9. Калошин А. Теорія та практика позитивного мислення / А. Калошин // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 2. – С. 80–88.
10. Киричук О. В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О. В. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 28–30.
11. Коханенко Л. Проблема самогубства: погляди І. Сікорського та сучасні досліді / Л. Коханенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 49–51.
12. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 575 с.
13. Макаренко А. С. Педагогічна поема / Антон Семенович Макаренко. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
14. МакГро Ф. Стратегии жизни: книга для тех, кто хочет жить осознанно и плодотворно / Филипп МакГро. – Москва : Добрая книга, 2002. – 368 с.
15. Марден О. Воля й успіх / Орисон Марден. – Дрогобич: Відродження, 1996. – 104 с.
16. Мистецтвожиттєтворчостіособистості: наук.-метод. посібник: у 2 ч.; за ред. В. М. Донія, Г. М. Несена, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч.1: Теорія і технологіяжиттєтворчості. – 391 с.
17. Мольц М. Это я, или как стать счастливым / Максвелл Мольц ; [пер. с англ.]. – СПб: Лениздат, 1992. – 192 с.
18. Самоукина Н. В. Психология успеха / Н. В. Самоукина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.
19. Сохань Л. В. Жизненная программа личности как способ сознательной организации ее жизнедеятельности / Л. В. Сохань, М. В. Кириллова // Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы. – К.: Наукова думка, 1982. – С. 228–255.
20. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 4. – 654 с.
21. Тернер К. Мы рождены для успеха: как реализовать свой безграничный потенциал / Колин Тернер. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 352 с.
22. Титаренко Т. М. Испытание кризисом: Одиссея преодоления / Татьяна Михайловна Титаренко. – К. : Людопринт Україна, 2009. – 277 с.
23. Тульчинский Г. Л. Разум, воля, успех: о философии поступка: науч.-попул. изд. / Г. Л. Тульчинский. – Ленинград: ЛГУ, 1990. – 216 с.
24. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

25. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Селестен Френе; [пер. с фр., под ред. Б. Л. Вульфсона]. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
26. Фромм Э. Человек для себя: исследование психологических проблем этики; пер. с англ. / Эрих Фромм. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
27. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 15–26.
28. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/ І. П. Ящук. – К., 2001. – 21 с.

УДК 37.047

М. М. БОЙКО

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ВИПУСКНИКА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Розглянуто психолого-педагогічні аспекти проблеми професійного самовизначення, розкрито його поняття та зміст, основні компоненти. Окреслено особливості професійного плану та його вплив на процес самовизначення випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Наведено результати дослідження процесу формування професійного самовизначення випускників школи – з'ясовано професійні наміри, інтереси, потреби, проаналізовано чинники, які впливають на професійний вибір.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійний вибір, професійний план, професійне самовизначення, професійний інтерес.

М. Н. БОЙКО

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотрено психолого-педагогические аспекты проблемы профессионального самоопределения, раскрыто понятие и содержание, основные компоненты. Очерчены особенности профессионального плана и его влияние на процесс самоопределения выпускников общеобразовательных учебных заведений. Приведены результаты исследования процесса формирования профессионального самоопределения выпускников школы – выяснено профессиональные намерения, интересы, потребности, проанализированы факторы, влияющие на профессиональный выбор.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональный выбор, профессиональный план, профессиональное самоопределение, профессиональный интерес.

М. М. BOIKO

PROBLEMS OF CONTEMPORARY SCHOOL LEAVERS' PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION: RESULTS OF DIAGNOSTIC STUDY

The basic psychological and pedagogical aspects of problem of professional self-determination have been examined; the concept and content of professional self-determination have been exposed with their major components. The peculiarities of professional plan have been outlined and its influence on the process of secondary school leavers' self-determination. The results of the investigation of the process of school leavers' professional self-determination have been provided, professional intentions, interests, needs have been ascertained, factors that influence professional choice have been analyzed.

Keywords: professional orientation, professional choice, professional plan, professional self-determination, professional interest.

Освіта є пріоритетною сферою соціально-економічного, політичного, інтелектуального, духовного, культурного розвитку нації, особистості та реалізації її творчого потенціалу. Серед стратегічних завдань модернізації системи вищої освіти України – забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог. Корінні перетворення в усіх сферах життя

суспільства, зростання конкуренції на ринку праці спричиняють зміни не лише у сфері фахової підготовки молоді, а й на етапі вибору нею професії. На жаль, нині в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) учні не можуть отримати достатньо інформації про різні аспекти ринку праці і фахової діяльності, тож професійна орієнтація випускників школи була і залишається одним з важливих завдань освітнього процесу.

Вивчення питання професійної орієнтації учнів випускних класів ЗНЗ дало змогу сформулювати її сутність як психолого-педагогічної проблеми, виявити суперечності між об'єктивними потребами суспільства в збалансованій структурі кадрів і суб'єктивними фаховими бажаннями молоді, зокрема прагненням здобути певну професію: лікаря, юриста, програміста тощо.

Досвід роботи з абітурієнтами засвідчує, що профорієнтаційна робота в Україні здебільшого здійснюється безсистемно, тому професійне самовизначення випускників шкіл відбувається стихійно. Внаслідок цього виникають суперечності, пов'язані з професійним самовизначенням випускників: між схильностями, здібностями і вимогами професії, якою хочуть оволодіти молоді люди, та їх бажаннями і реальними можливостями працювати за обраним фахом. Результати досліджень багатьох учених засвідчують, що, навчаючись у старших класах ЗНЗ, 63 % респондентів не мають чіткого уявлення, ким хочуть стати в майбутньому. Головне, що їм важко пояснити причини власної професійної невизначеності. Зважаючи на це, проблема здобуття освіти, професійного самовизначення, розвитку особистості і виховання в XXI ст. як єдине ціле набуває особливої актуальності.

Метою статті є розкрити особливості, структурні компоненти професійного самовизначення сучасних випускників ЗНЗ, на основі дослідження з'ясувати професійні наміри, інтереси, потреби, проаналізувати чинники, які впливають на їх професійний вибір.

Випускники ЗНЗ нині надають перевагу тим видам діяльності, які характеризуються високим рівнем доходу, престижністю. Відтак багато студентів ЗНЗ не виявляють захоплення обраною професією, не відчують у ній свого покликання. Причинами такої зневіри вважаємо: несформованість у випускників ЗНЗ образу майбутньої фахової діяльності, конкретних знань про необхідні якості спеціаліста тієї чи іншої професійної галузі; хитання в уявленнях про перспективи життєвого шляху; відсутність усвідомленої потреби у виконанні певної фахової діяльності в майбутньому; нівелювання професійних прагнень серед інших життєвих цінностей. Стосовно цього І. Бех слушно зазначає, що «без професійних устремлінь, вираженої професійної мотивації професійне самовизначення стає неможливим» [2, с. 420]. Питання фахової орієнтації старшокласників актуалізується тим, що саме на ранній юнацький вік, достатньо складний за психологічними та фізіологічними параметрами, випадає інтенсивне професійне самовизначення.

Багатоаспектність явища професійного самовизначення зумовила інтерес до нього вчених різних галузей науки. Це сприяло розвитку вказаного поняття в кількох напрямках: соціологічному (І. Мартинюк, П. Кенкманн, М. Тітма, Р. Веєрман, Т. Мальковська), психологічному (К. Абульханова-Славська, З. Карпенко), філософському (О. Архангельський, А. Здравомислов, А. Гусейнов), педагогічному (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, І. Дубровіна, О. Киричук, О. Мудрик). Є. Клімов, Є. Павлютенков і С. Чистякова довели, що свідомий вибір фаху можливий завдяки вмотивованості: випускники ЗНЗ усвідомлюють суспільну значущість обраної професії, правильно оцінюють власні можливості і зміст майбутньої трудової діяльності [1, с. 78]. Їх цілеспрямована діяльність щодо професійного самовизначення створює результат у вигляді задоволення, часткового задоволення або незадоволення потреби фахової самореалізації.

Прийняття рішення у процесі вибору професії, на думку Н. Побірченко, становить сукупність вольових дій і передбачає такі етапи: спочатку учні вчаться формулювати проблему, що означає вміння сприймати, виокремлювати, обґрунтовувати і визначати критерії її успішного вирішення, а потім організують виконання рішень, аналізують і контролюють результати [6, с. 136].

Є. Клімов стверджує, що професійне самовизначення треба розуміти як частковий випадок включення людини в групу. Воно супроводжується прийняттям і засвоєнням особистістю мети, цінностей, норм і стилю життя, способів поведінки і дій тощо. Не фахова

діяльність формує особистісні риси працівника, а навпаки, людина відповідно до своїх особистісних якостей належить до певного типу професій і завдяки їм обирає напрям своєї трудової діяльності. Учений вважає, що, відповідно до розробленої ним класифікації типів професій («людина – людина», «людина – природа», «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – художній образ»), вимоги, які ставить професія до людини, залежать від об'єкта праці [4, с. 63].

У працях С. Чістякової, Л. Йовайші, М. Пряжнікова, Е. Зеєра, М. Скоморохова професійне самовизначення інтерпретується як вибіркоче ставлення індивіда до світу професій в цілому та до обраної професії зокрема; як самостійне й усвідомлене знаходження сенсу праці й усієї життєдіяльності людини в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації, зумовлене переважно зовнішніми умовами [1, с. 142]. Водночас потрібно розмежовувати поняття вибору старшокласниками майбутньої професії і професійне самовизначення старшокласників. На думку І. Дубровіної та В. Моляко, професійне самовизначення школярів – це не тільки вибір майбутньої професії, а і його реалізація. Крім професійної підготовки, дослідники вбачають у фаховому самовизначенні й адаптацію людини на конкретному робочому місці [6, с. 124]. Це дає підстави стверджувати, що поняття вибору старшокласниками майбутньої професії і професійне самовизначення старшокласників не тотожні. Як бачимо, у процесі професійного самовизначення формується ставлення людини до себе як суб'єкта майбутньої фахової діяльності, що зумовлюється індивідуальними особливостями особистості й зовнішніми умовами; самостійним і усвідомленим узгодженням професійно-психологічних особливостей зі змістом і вимогами професійної діяльності.

Структурним компонентом професійного самовизначення є наявність професійного плану – складник життєвого плану – уявлення людини про бажаний спосіб життя, тобто соціальний, професійний, сімейний статус, а також шляхи і способи його досягнення. Його варто складати з урахуванням професіограми – комплексного, систематизованого і всебічного опису об'єктивних характеристик професії, що містить вимоги до індивідуально-психологічних особливостей людини на основі аналізу змісту професійної діяльності. Професійний план – обґрунтоване уявлення про обрану сферу трудової діяльності, способи оволодіння майбутньою професією і перспективи професійного зростання.

Основні компоненти професійного плану:

- уявлення про роль праці в житті людини (ціннісно-мотиваційний аспект вибору професії);
- далека перспективна професійна мета (мрія), узгоджена з іншими життєвими цілями (сім'я, рівень матеріального добробуту та ін.);
- знання професій і відповідних навчальних закладів;
- усвідомлення своїх можливостей задля досягнення поставленої мети (самооцінка внутрішніх і зовнішніх факторів вибору професії);
- практична підготовка і реалізація окремих компонентів професійного плану в ході пробних пошукових дій.

Реалізація такого плану випускниками ЗНЗ забезпечить успіх процесу професійного самовизначення. За умови усвідомлення хибності професійного вибору під час реалізації зазначених пунктів розробляють новий професійний план.

З метою дослідження особливостей професійного самовизначення нами було проведено анкетування випускників ЗНЗ, які навчаються в центрі довузівської підготовки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. У ньому відображено найсуттєвіші компоненти структури професійного самовизначення: професійний інтерес, потреби, професійні наміри та ситуації вибору професії. В обстеженні взяли участь 178 осіб віком 16–17 років.

Респонденти вказали, що чіткі терміни незалежного тестування прискорили визначення напрямку майбутньої професійної діяльності. Ще в першому семестрі вони змушені обирати навчальні дисципліни для участі у зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО). Переважна більшість обирає предмети, домінантні при зарахуванні в різні ВНЗ. З одного боку, це дозволяє їм забезпечити багатоваріантність напрямів підготовки, з іншого – «прирікає» на інтуїтивний, неосмислений вибір, бо часто виявляється, що опанування бажаною професією вимагає зовсім інших сертифікатів. Для частини випускників питання про вибір життєвого шляху залишається

не вирішеним до закінчення школи, нечіткими є уявлення про своє покликання. Нині майже 7% випускників шкіл навіть у травні не визначаються з вибором свого професійного майбутнього. На це впливають об'єктивні суперечності в системі освіти: між рівнем підготовки випускників ЗНЗ та вимогами ЗНО до якості освіти, потребою суспільства у фахівцях та несформованою професійною спрямованістю абітурієнтів, між попитом на ринку праці та кількісним і якісним показниками випускників ВНЗ.

Професійне самовизначення – це надзвичайно складний процес, який зумовлюється специфікою особистості і зовнішніми умовами, що суттєво впливають на ставлення до професії, плани та рішення різних груп молоді. Від того, наскільки поінформовані учні про світ професій, залежить їх вибір. Значна частина учнів, не вміючи правильно вибрати професію, потребує порад, консультацій спеціалістів і дорослих. Навіть ті школярі, в кого професійне спрямування вже сформоване, звертаються за порадами до педагогів, щоб зайвий раз упевнитись у власному виборі. Під час спілкування з випускниками школи з'ясовано, що 37% осіб потребують порад, консультацій фахівців.

Такі випадки можна звести до кількох типових ситуацій:

1) випускник ЗНЗ добре орієнтується у світі професій, обрав професію відповідно до своїх інтересів і здібностей, знає, як здобути обраний фах, але звертається для підтвердження правильності власного вибору;

2) абітурієнт має кілька варіантів власного професійного майбутнього, але вагається, до якого ВНЗ вступити, щоб наблизити його;

3) виникає конфліктна ситуація: професійний план абітурієнта викликає або внутрішні (недооцінка себе, завищений рівень прагнень), або зовнішні (неузгодженість вибору з позицією батьків, учителів) розбіжності;

4) абітурієнт не має професійного плану, невпевнений у своїх можливостях, але демонструє нахили до певного виду діяльності;

5) «нульова» ситуація: особа не має чіткого професійного плану, ані схильностей до певного виду діяльності, але має намір опанувати якусь професію.

Етап невизначеності дослідники пов'язують із необхідністю отримати вичерпну інформацію. Він пов'язаний із поняттям макроінформованості, зокрема такими її елементами: а) знання про світ професій та види професійної освіти (про основне розмаїття предметів, мети, знарядь і умов праці; структуру соціального попиту на поповнення кадрів у сфері праці; систему професійних навчальних закладів і перспективи професійного зростання); б) знання про працю і суб'єкт праці (про мету і мотиви діяльності; здібності, професійну придатність і основні шляхи її розвитку, засоби самовиховання; вимоги професії до людини; юридичні, моральні норми регулювання трудових відносин; норми, правила і типові помилки, пов'язані з процесом самовизначення) та мікроінформованості: а) знання про обраний вид діяльності (про особливості предметів, мети, знарядь, умов праці; повсякденні обов'язки на трудовому місці, спосіб життя і соціальне оточення, пов'язане з певною професією; навчальні заклади, в яких можна отримати обрану професію); б) знання про себе (про професійно значущі якості та якості, які необхідно компенсувати, подолати; свої найбільш дієві мотиви; соціально побутову ситуацію; відповідність зробленого вибору нормам і основним принципам вирішення завдання вибору професії) [4, с. 73].

У процесі анкетування ми з'ясували, що випускники ЗНЗ таких знань не мають, що й гальмує процес їхнього професійного самовизначення.

У процесі професійної консультації потрібно встановити відповідність між індивідуальними психологічними та особистісними особливостями й вимогами до тієї чи іншої професії. Схема вивчення особистості учня з метою професійної консультації та професійного скерування містить такі елементи:

– вивчення конкретної професійної діяльності та відповідних вимог до фізичних та психічних характеристик людини;

– розробка та створення професіограм конкретних професій;

– виявлення професійно важливих якостей для оволодіння певним фахом;

– вивчення професійної та особистісної спрямованості, психічних процесів та властивостей респондентів;

- складання психофізіологічних та психологічних характеристик;
- порівняння отриманих характеристик із вимогами до обраних професій;
- видача рекомендацій із корекції професійно важливих якостей особистості для оволодіння професією;
- визначення професійної відповідності.

За рівнем професійних намірів, які лежать в основі вибору фахової діяльності, респонденти розділилися на дві групи: 1) конкретні професійні наміри – 69 %; 2) різноплановість сфери професійних намірів – 21 %.

Результати обстеження показали, що учні, в яких діагностовано різні професійні наміри, не співвідносять свої здібності й інтереси з майбутньою фаховою діяльністю. Часто у них немає реальної бази знань, таланту, фізичних показників тощо для оволодіння спеціальністю, яка їх зацікавила. Зазвичай, ця категорія випускників покладається на результати ЗНО і зарахувань до ВНЗ. Стосовно них не можна зробити однозначного прогнозу, оскільки вони вже у статусі першокурсників не мають визначеності щодо майбутньої фаху. Учні, в яких зафіксовано конкретні галузеві професійні наміри, очікування від навчання у ВНЗ (отримати ґрунтовні знання, якісну освіту, можливість саморозвитку у фаховій діяльності й ін), вважаємо такими, що визначилися з вибором майбутньої професії.

Результати дослідження соціальних мотивів, які характеризують освітні потреби учнів, дозволяють констатувати підвищений інтерес до професії лікаря, юриста, програміста, вчителя, перекладача тощо. Найбільш престижною, на думку респондентів, є професія лікаря. Аналіз результатів дослідження показав, що більшість випускників обирають професію самостійно, хоч і прислухаються до порад батьків, друзів, вчителів. 58 % учнів 11-х класів відповіли, що вони обрали для себе майбутню професію самостійно, 30 % – за порадами батьків, а 12 % – за допомогою друзів, учителів. Цікаво, що 13 % опитаних стверджують: батьки їхнього вибору не підтримують. За результатами анкетування переважна більшість учнів не знають змісту, умов праці і вимог до професій, яку обирають.

На основі проведеного дослідження можна стверджувати, що сучасна молодь раніше відчуває себе дорослою. Це зумовлено передусім загальними глобалізаційними процесами, соціально-економічними і політичними процесами в країні. Свідченням цього є більш чіткі плани на майбутнє, впевненість у можливості реалізації своїх намірів (про це заявили 78 % опитаних).

Головними причинами, які стають на заваді професійного вибору молоді, є, на нашу думку:

- недостатня поінформованість;
- відсутність переконливої аргументації на користь одного із багатьох привабливих варіантів;
- необ'єктивне оцінювання власних можливостей;
- недоступність отримання професії, яка цікавить.

Отже, результати дослідження довели, що проблема професійного самовизначення випускників ЗНЗ є актуальною. Поєднання результатів спостереження з результатами опитування засвідчує, що їм нелегко зорієнтуватись у виборі фаху, тому потрібно сприяти розширенню і поглибленню знань, умінь, пов'язаних з майбутньою професією. Фахові наміри випускників є засадничою характеристикою для вирішення завдання вибору ВНЗ і майбутньої професійної діяльності. Але у більшості школярів ці наміри є суперечливими через об'єктивні причини, зумовлені передусім недостатньою готовністю школи і ВНЗ до організації та проведення профорієнтаційної роботи. Невмотивовані або хибні професійні наміри часто формують суперечливі чинники: необхідність здійснення процесу професійного самовизначення особистості випускника у зв'язку з новими соціально-економічними умовами і консервативність, тобто повільною переорієнтацією освітнього процесу в школі та виші на запиту ринку праці.

Моніторинг стану профорієнтаційної роботи нині показує, що назріла необхідність переглянути та вдосконалити її як основу інших видів профорієнтаційної допомоги, надати цій роботі системного та послідовного характеру.

Розробка та впровадження методів і форм профорієнтаційної роботи у довузівській підготовці абітурієнта, що сприяє активізації процесу його самовизначення, становить перспективу наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баріхашвілі І. І. Психологічні основи профорієнтації та професійного самовизначення: навч. посібник / І. І. Баріхашвілі, М. П. Ворона, Г. В. Грищенко; за заг. ред. І. М. Старікова. – К.: Вид. дім «Професіонал», 2009. – 208 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.
4. Климов Е. А. Как выбирать профессию. – Изд. 2-е, доп. и дораб. / Е. А. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
5. Пилипчук О. Ф. Професійна спрямованість особистості, її сутність і проблема формування в процесі профорієнтаційної роботи / О. Ф. Пилипчук // Оновлення змісту і методів психології освіти та професійної орієнтації: збірник наукових праць. Наукові записки РДПІ. Вип. № 6. – Рівне: РДПІ, 1999. – С. 44–50.
6. Побірченко Н. А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: дис.... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Н. А. Побірченко. – К., 2000. – 456 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БАКУМ Зінаїда Павлівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки ДВНЗ «Криворізький національний університет»
БІЛЕЦЬКА Ірина Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
БОЙКО Марія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
БРЕСЛАВЕЦЬ Надія Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
ВАШКІВ Леся Петрівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії української літератури ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ВАШКІВ Олександр Павлович	кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки підприємств і корпорацій Тернопільського національного економічного університету (ТНЕУ)
ВОЛОВЕЦЬ Мар'яна Володимирівна	аспірантка кафедри технологічної освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГУДИМА Юлія Петрівна	аспірантка кафедри методики навчання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ)
ДАЦКІВ Ольга Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАДОРОЖНА Ірина Павлівна	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАКОРДОНЕЦЬ Наталія Іванівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАРЕДІНОВА Ельвіра Рифатівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу (РВНЗ) «Кримський інженерно-педагогічний університет»
ІВАНЮК Інна Володимирівна	директор Тернопільського загальноосвітньої школи № 2, вчитель-методист з правознавства
ІГНАТЕНКО Наталія Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нової і новітньої історії та методики викладання історії ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КАЛАШНИК Наталія Василівна	викладач кафедра українознавства Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова
КАРЕЛОВА Галина Андріївна	аспірант лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України
КЛИМЕНКО Анатолій Олегович	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка

АВТОРИ НОМЕРА

КОБРІЙ Ольга Миколаївна	доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
КОЗІБРОДА Сергій Володимирович	аспірант кафедри комп'ютерних технологій ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КОЛЕСНИК Катерина Василівна	аспірант лабораторії навчання російської мови та мов інших етнічних меншин Інституту педагогіки НАПН України
КРАВЕЦЬ Володимир Петрович	доктор педагогічних наук, професор, ректор ТНПУ імені Володимира Гнатюка, дійсний член НАПН України
КРАВЕЦЬ Ірина Леонідівна	здобувач кафедри педагогіки і психології професійної освіти Київського національного авіаційного університету
ЛАБІНСЬКА Богдана Ігорівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
ЛЕЩАК Теодор Володимирович	асистент кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка
МАКСИМЕНКО Людмила Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови і перекладу факультету сходознавства КНЛУ
МАРТИНОВА Раїса Юріївна	доктор педагогічних наук, професор кафедри східних та європейських мов і методів їх викладання ПУНПУ імені Н. Д. Ушинського, член-кореспондент НАПН України
МЕРВА Людмила Сергіївна	молодший науковий співробітник ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МОНЬКО Роман Мирославович	вчитель Шляхтинецької загальноосвітньої школи Тернопільського району, Тернопільської області
МУЄДІНОВА Аліна Сейранівна	здобувач кафедри педагогіки РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет»
ОЛЕКСЮК Наталія Степанівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПЕТРОВ Андрій Олександрович	викладач кафедри фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ПЕТОРОВА Наталя Миколаївна	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки і психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПОПЕЛЬ Оксана Василівна	викладач кафедри іноземних мов Одеської національної академії харчових технологій
ПУСТОВІТ Григорій Петрович	доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України
РОМАНЮК Олександра Сергіївна	викладач кафедри перекладу та мовознавства Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса)

АВТОРИ НОМЕРА

САПРИКІНА Лілія Вікторівна	викладач кафедри декоративно-прикладного мистецтва та дизайну Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
СВІТЛИЧНА Олена Русланівна	старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля
СОЦЬКИЙ Кирило Олегович	здобувач кафедри педагогіки Вінницького педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ТЕРЕЩУК Вікторія Григорівна	викладач кафедри іноземних мов і технічного перекладу Львівського державного університету безпеки
ТЕРЕЩУК Григорій Васильович	доктор педагогічних наук, професор кафедри технологічної освіти та охорони праці ТНПУ імені Володимира Гнатюка, член-кореспондент НАПН України
ТЕРЕЩУК Діана Григорівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ФРЕЙМАН Мирослав	доктор габлітований, професор Вищої школи педагогіки та адміністрації в м. Познань (Польща)
ФРЕЙМАН Станіслава-Данута	доктор габлітований, професор Зеленогурського університету та Вищої школи педагогіки та адміністрації в м. Познань (Польща)
ХОМЕНКО Віталій Григорович	кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні Бердянського державного педагогічного університету
ШЕРЕМЕТ Ігор Віталійович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання ТНПУ імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	3
<i>ПЕТРОВА Н. М. Реалізація синергетичного підходу в контексті інновацій в освіті</i>	3
<i>ЗАРЕДІНОВА Е. Р., МУЄДІНОВА А. С. Напрями та умови реалізації полікультурної освіти в загальноосвітній школі</i>	8
<i>ПУСТОВІТ Г. П. Філософсько-культурологічний контекст проблеми взаємодії людини і природи у змісті сучасної екологічної освіти</i>	13
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	20
<i>ВОЛОВЕЦЬ М. В. Становлення та розвиток трудового навчання з обслуговуючих видів праці (друга половина ХХ століття)</i>	20
<i>КОБРІЙ О. М. Соціальні чинники загальнопедагогічної підготовки вчителя в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття</i>	26
<i>ЛЕЩАК Т. В. Становлення світської педагогічної освіти у Львівському університеті в останній третині ХІХ століття</i>	31
<i>ЛАБІНСЬКА Б. І. Особливості реалізації змішаного методу навчання іноземних мов на західноукраїнських землях і в Росії (1918–1939 рр.)</i>	36
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	44
<i>БАКУМ З. П., САПРИКІНА Л. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу</i>	44
<i>ПЕТРОВ А. О. Удосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберезувальних технологій</i>	49
<i>СОЦЬКИЙ К. О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку</i>	55
<i>КАЛАШНИК Н. В. Критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків</i>	62
<i>МЕРВА Л. С. Експериментальна перевірка ефективності реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями</i>	67
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	75
<i>ОЛЕКСЮК Н. С. Роль соціальної взаємодії школи та сім'ї у процесі соціалізації дитини</i>	75
<i>КРАВЕЦЬ В. П., ТЕРЕЩУК Г. В. Підготовка студентської молоді до вирішення конфліктів у сім'ї</i>	80
<i>ІВАНЮК І. В. Інтерактивні технології як чинник результативності превентивної діяльності зі схильними до девіантної поведінки учнями: теоретичний аспект</i>	88
ЛІНГВОДИДАКТИКА	93
<i>КОЛЕСНИК К. В. Застосування лінгвокультурологічного підходу в навчанні новогрецької мови у загальноосвітніх навчальних закладах України</i>	93
<i>ЗАДОРЖНА І. П. Контроль результатів самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння іношомовною комунікативною компетентністю</i>	99
<i>МАРТИНОВА Р. Ю., ПОПЕЛЬ О. В. Лінгводидактична модель інтегрованого навчання англомовного презентаційного мовлення технічного обладнання майбутніх інженерів-енергетиків</i>	106
<i>БРЕСЛАВЕЦЬ Н. О. Застосування технології критичного мислення при вивченні іноземної мови у вищій школі</i>	114
<i>СВІТЛИЧНА О. Р. Навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу у фінансово-банківській галузі</i>	120

<i>ГУДИМА Ю. П. Сучасні дослідження формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні</i>	<i>126</i>
<i>ТЕРЕЩУК В. Г. Експериментальна перевірка методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності</i>	<i>133</i>
<i>МАКСИМЕНКО Л. О. Відбір аудіотекстів для навчання майбутніх менеджерів професійно спрямованого діалогічного мовлення</i>	<i>138</i>
<i>ТЕРЕЩУК Д. Г. Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетентності студента філологічного профілю: теоретичний та прикладний аспекти.....</i>	<i>144</i>
<i>РОМАНЮК О. С. Загальна характеристика вправ щодо набуття знань лінгвістичного матеріалу, вибраного з автентичних художніх творів</i>	<i>148</i>
ЗА РУБЕЖЕМ.....	154
<i>МОНЬКО Р. М. Підготовка вчителів техніки та інформатики на факультетах інформаційно-технічного навчання в Польщі</i>	<i>154</i>
<i>ФРЕЙМАН М., ФРЕЙМАН Д. Технічно-інформаційна освіта очима батьків учнів гімназій у Польщі</i>	<i>158</i>
<i>КРАВЕЦЬ І. Л. Методологічні засади альтернативної освіти у сучасній педагогічній науці Польщі</i>	<i>162</i>
<i>БЛЕЦЬКА І. О. Іншомовна освіта США: полікультурні засади.....</i>	<i>168</i>
<i>ЗАКОРДОНЕЦЬ Н. І. Закономірності функціонування післядипломної освіти фахівців сфери туризму в Швейцарії.....</i>	<i>174</i>
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	181
<i>ІГНАТЕНКО Н. В. Особливості інтерактивного навчання історії у вищому навчальному закладі</i>	<i>181</i>
<i>ДАЦКІВ О. П. Структура і зміст портфоліо студента-практиканта – майбутнього вчителя іноземних мов</i>	<i>185</i>
<i>ВАШКІВ Л. П., ВАШКІВ О. П. Кейс-метод як засіб активізації навчального процесу майбутніх економістів.....</i>	<i>192</i>
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	197
<i>ХОМЕНКО В. Г. Психолого-педагогічні основи розробки системи дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.....</i>	<i>197</i>
<i>КОЗІБРОДА С. В. Застосування онтології комп'ютерних систем під час практичної діяльності майбутнього інженера-педагога.....</i>	<i>204</i>
<i>ШЕРЕМЕТ І. В. Готовність вчителя фізичної культури до інноваційної діяльності як педагогічна проблема.....</i>	<i>212</i>
<i>КЛИМЕНКО А. О. Інформаційна діяльність та загрози інтернету у роботі викладача ВНЗ</i>	<i>218</i>
<i>КАРЕЛОВА Г. А. Виховання оптимістичного ставлення до життя особистості як психолого-педагогічна проблема.....</i>	<i>224</i>
<i>БОЙКО М. М. Проблеми професійного самовизначення випускника сучасної школи: результати діагностичного дослідження.....</i>	<i>231</i>
АВТОРИ НОМЕРА.....	237
ЗМІСТ	240



Здано до складання 23.01.2014. Підписано до друку 25.02.2014. Формат 60 x 84/8. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 21,38. Обліково-видавничих аркушів — 21,57.
Замовлення № 99. Тираж 300 прим. Безкоштовно.
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2