

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№ 4 (239) ЛЮТИЙ

2012

2012 лютий № 4 (239)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина I

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 24 лютого 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступник головного редактора –
доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –
доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.**,
доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.**,
доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.**,
доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.**,
доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.**,
доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.**,
доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:
доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.**,
доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.**,
доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.**,
доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.**,
доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.**,
доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.**,
доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.**,
доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ
до технічного оформлення статей

Редколегія „Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюють у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й лівє) – 3,8 см; верхній колонтитул – 1,25 см, нижній – 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра – номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю завершують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1. **Зінченко В. О.** Етапи управління якістю навчального процесу ВНЗ..... 6
2. **Курило Н. О.** Сучасні психолого-педагогічні концепції навчальної діяльності шестирічних учнів..... 14
3. **Пономарьова Н. П.** Філософсько-культурний досвід тайцизицюань у контексті міжкультурної діалогової парадигми..... 20
4. **Продайко М. Ю.** Сутність і взаємозв'язок понять «практика» та «практичне навчання»..... 25
5. **Родіонова Н. М.** Професійно-технічна освіта: сучасний стан, проблеми, перспективні напрямки..... 31
6. **Трякіна О. О.** Міжнародні процеси розробки уніфікованих професійних стандартів у галузі митної справи..... 37
7. **Холод О. М.** Щодо сутності поняття «конфлікт» 48
8. **Шугуан.** Категорія «досвід» у музично-виконавській діяльності: філософський аспект..... 54

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

9. **Безрученков Ю. В.** Дослідження феномену культури з позицій діяльнісного підходу..... 60
10. **Волкова Н. П.** Володіння засобами професійно-педагогічної комунікації – основа професіоналізму викладача ВНЗ..... 67
11. **Воробйова Т. В.** Проектна технологія у процесі формування професійно значущих якостей майбутніх медиків..... 74
12. **Жовтан Л. В.** Організація взаємодії викладача й студентів як рівноправних суб'єктів педагогічного процесу..... 81
13. **Каралкіна К. В.** Діагностика рівня сформованості професійно-етичних якостей майбутніх медиків..... 90
14. **Крамаренко Т. В.** Рольова гра як засіб діалогічно-орієнтованого навчання..... 98
15. **Кубанов Р. А.** Використання інтерактивних методів навчання в професійній підготовці майбутніх маркетологів... 104
16. **Літовка О. П.** Формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі як актуальна проблема сучасних науково-педагогічних досліджень..... 112
17. **Лопатич Р. В.** Сутність та структура поняття логічна культура..... 116
18. **Любченко О. В.** Ділова гра як технологія формування організаційно-технологічних умінь фахівців економічного профілю..... 124
19. **Максименко І. Г.** Сучасний стан проблеми використання

	інтерактивних технологій в системі підготовки юних спортсменів.....	123
20.	Мархева О. Є. Теоретичні засади стандартизації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.....	135
21.	Особов І. П. Умови, що сприяють формуванню креативності студентів в навчально-освітньому середовищі.....	146
22.	Павленко О. О. Використання Інтернет-технологій як інструменту формування комунікативної компетенції особового складу митних органів.....	151
23.	Пілавов П. А. До проблеми формування та виховання загальної культури спортсмена у фізкультурно-оздоровчих закладах.....	169
24.	Пономарьова О. М. Проблемне поле сучасної мистецької освіти України.....	175
25.	Прошкін В. В. Вивчення теоретичних основ наукових досліджень, що залучені в навчальний план.....	180
26.	Рудницьких О. В. Педагогічні умови формування вторинної мовної особистості у китайських студентів в іншокультурному середовищі (на матеріалі навчання англійській мові в українських ВНЗ)	187
27.	Скібіна О. В. Теоретичні основи формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.....	195
28.	Стецюк К. В. Деякі теоретичні аспекти діяльності як чинника формування екологічної культури.....	202
29.	Сура Н. А. Іншомовні компетенції як компонент загальної професійної компетенції майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах: проблеми формування.....	208
30.	Циганюк Л. І. Проблема розвитку творчої самостійності підлітків в контексті музичної освіти.....	220

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

31.	Івченко Т. В. Розвиток професійно-технічної освіти України в 40 – 50-х роках ХХ століття: історіографія проблеми.....	226
32.	Камакіна Н. В. Зміна цільового компоненту у викладанні іноземних мов як передумова формування нового методу викладання та переходу на новий зміст навчання.....	234

ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІКА

33.	Луценко І. В. Розвиток творчих здібностей студентів у науковій діяльності за рубежом.....	241
34.	Сташевська І. О. Дитячі й електронні мизичні інструменти в практиці виховання дітей дошкільного віку (зарубіжний досвід).....	246

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

35. **Грищук Д. Г.** Поняття громадянської соціалізації молоді у контексті процесу загальної соціалізації..... 255
36. **Ліфарєва Н. В.** Старість як соціальна проблема..... 260

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

37. **Мішина Л. М.** Формування корпоративної культури студентів університету кураторами академічних груп..... 268

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

38. **Вітченко А. О.** Особливості організації науково-дослідної роботи студентів-філологів з методики викладання світової літератури..... 274
39. **Ковалёв В. И.** Компьютер и актуальные проблемы коммуникативной компетентности..... 280
- Відомості про авторів..... 290**

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

УДК 378.091.2

В. О. Зінченко

ЕТАПИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВНЗ

Навчальний процес у вищому навчальному закладі ми розглядаємо як систему взаємопов'язаних складників, функціонування яких спрямоване на організацію та управління професійним й особистісним розвитком студентів відповідно до встановлених результатів навчання. Всі учасники навчального процесу зацікавлені в отриманні найкращих результатів підготовки фахівців, які будуть конкурентоспроможними на ринку праці й задовольнять власні потреби та сподівання в набутті певної професії. Тому важливо, починаючи з перших днів навчання студента у ВНЗ, забезпечити високий рівень освітньої діяльності, що позначиться на можливості суб'єктів навчального процесу ефективного управляти функціонуванням та взаємодією всіх складників навчального процесу, його якістю.

Якщо виходити з того, що управління якістю – це процес, тобто хід будь-якого явища, то можливо виділити певну кількість етапів управління якістю. У загальній теорії управління, теорії управління якістю сформовано майже єдиний погляд на управлінський цикл та його етапи. Проте дослідники управління якістю освіти та вищої освіти (О. Бермус, Л. Білий, П. Вишневський, О. Волков, В. Гапон, В. Гуменник, С. Жарая, М. Поташник, В. Стельмашенко, В. Тат'янченко, П. Трет'яков, Є. Хриков, Г. Цехмістрова, Є. Яковлев та ін.), розглядаючи досить широке коло проблем, на наш погляд, приділяють недостатню увагу цьому важливому питанню. Разом із тим, визначення етапів управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу дає можливість більш чітко скоординувати діяльність всіх суб'єктів навчального процесу, розподілити між ними повноваження та відповідальність, визначити необхідні для здійснення навчального процесу ресурси, інструменти управління, перспективи подальшого розвитку тощо.

Тому метою цієї статті є визначення етапів управління якістю навчального процесу у ВНЗ та їхньої сутності.

Наше дослідження ми розпочинаємо з аналізу підходів науковців щодо визначення етапів управління в галузі загальної теорії управління, теорії управління якістю та управління якістю вищої освіти.

Так, представниця теорії загального управління В. Абрамова вважає, що цикл управління складається з етапів планування цілей, мотивації, організації, координації та контролю [1]. Близької позиції дотримується дослідниця І. Іванова, яка виділяє у циклі управління планування, організацію, координацію, керівництво й контроль [2].

Більш широкий погляд на етапи управління якістю має О. Замедліна, яка виділяє:

- планування – аналіз зовнішнього середовища, визначення сильних й слабких аспектів розвитку, використання наявних переваг, розробка планів досягнення цілей, коригування цілей та їх визначення;
- організацію – створення організаційної структури для досягнення цілей, встановлення взаємовідношень та повноважень, що дає можливість розподілити й координувати виконання завдань;
- контроль – розробка стандартів, вимірювання та зіставлення отриманих результатів зі стандартами;
- коригування – прийняття необхідних дій щодо досягнення максимальної відповідності стандартам [3].

Представники Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського Д. Лойко, О. Вотченікова, О. Удовіченко, М. Котляр вважають, що в сучасній теорії та практиці управління якістю називають п'ять основних етапів:

1. Прийняття рішень щодо напряму й сутності діяльності та підготовка умов її здійснення.
2. Перевірка готовності виробництва й розподіл організаційної відповідальності.
3. Процес виготовлення продукції або надання послуг.
4. Усунення дефектів і забезпечення інформацією зворотного зв'язку з метою внесення в процес виробництва й контролю змін, що дозволяють уникати виявлених дефектів у майбутньому.
5. Розробка довгострокових планів із якості [4].

Дослідниця проблем управління якістю вищої освіти Л. Давидова виділяє діагностико-аналітичний, мотиваційно-цільовий, планово-прогностичний, організаційно-виконавчий, контроль-регулятивний етапи циклу управління якістю освіти [5]. Аналізуючи загальний цикл управління якістю навчального процесу, Г. Бордовський та С. Трапідин розглядають його як сукупність педагогічного аналізу, визначення мети, планування, реалізації, контролю, корекцій та прийняття рішень [6]. М. Чандра до етапів циклу управління якістю навчального процесу зараховує цілевизначення, контроль й коригування. Останній етап дослідниця розуміє як «процес виробки управлінських рішень» [7].

Ураховуючи ці позиції науковців вважаємо, що етапами управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу є планування, організацію, контроль та коригування. Розглянемо сутність названих етапів.

На *етапі планування*, на підставі даних про якість та ефективність реалізації усіх складників навчального процесу й наявного рівня якості підготовки фахівців, визначаються цілі підвищення якості навчального процесу у вищому навчальному закладі. З урахуванням можливостей і потенціалу ВНЗ, його структурних підрозділів; видів, обсягів та якості необхідних для реалізації навчального процесу ресурсів

визначені цілі управління якістю зазнають певного коригування. На підставі проведеного аналізу прогнозується структура загальної мети з підвищення якості навчального процесу та проводиться її структурування, що дає можливість побудувати ієрархію цілей зі здійснення всього циклу управління якістю.

Визначені цілі знаходять своє відображення у планах і програмах розвитку навчального процесу ВНЗ і переходять у розряд конкретних завдань, які окреслюють напрями, методи, засоби та учасників досягнення окреслених цілей. Останнє формує сутність наступного етапу управління якістю навчального процесу – його організації.

Етап організації управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі визначає організаційну структуру, необхідну для реалізації встановлених цілей. Для того, щоб ієрархія цілей набула свого логічного завершення та стала реально дієвим інструментом досягнення цілей управління якістю навчального процесу, вона повинна бути доведена до кожного учасника навчального процесу. У цьому випадку, як зазначає О. Виханський, реалізується одна з найважливіших умов успішної діяльності: кожен учасник залучається до процесу спільного досягнення цілей через свої персональні цілі [8]. При цьому всі суб'єкти управління якістю навчального процесу ВНЗ будуть чітко розуміти зміст і сферу своєї діяльності, усвідомлювати свою роль у досягненні бажаних результатів, бачити наслідки своєї діяльності і для підвищення рівня якості навчального процесу, і подальшої власної професійної реалізації (впевненість у майбутньому, набуття певного статусу й можливостей для службового зростання, отримання певного рівня заробітної плати тощо).

Тобто на етапі організації відбувається процес встановлення цілей управління для кожного зі складників навчального процесу, визначення керівника чи відповідальної особи за досягнення цілей, наділення його необхідними повноваженнями для керівництва іншими учасниками навчального процесу, забезпечення вертикальної й горизонтальної координації.

Оскільки навчальний процес – це система значної кількості складників, то постає питання здійснення координації діяльності суб'єктів управління його якістю. Така координація буде ефективною тільки за умов наділення суб'єктів управління якістю навчального процесу правами та створенням каналів передачі інформації. При цьому необхідно вирішити дві проблеми. По-перше, дуже важливо забезпечити такий рівень управління якістю, в якому в межах своїх повноважень учасники навчального процесу будуть приймати самостійні рішення без їх узгодження з керівниками вищої та середньої ланки. В умовах превалювання у вітчизняних вищих навчальних закладах адміністративно-командного стилю управління розв'язання першої проблеми має певні обмеження. Саме це впливає й на вирішення другої проблеми – організації каналів передачі інформації, оскільки у ВНЗ

інформація, що використовується для прийняття рішень та здійснення діяльності, проходить кілька рівнів організаційної ієрархії, зображених на рисунку 1.

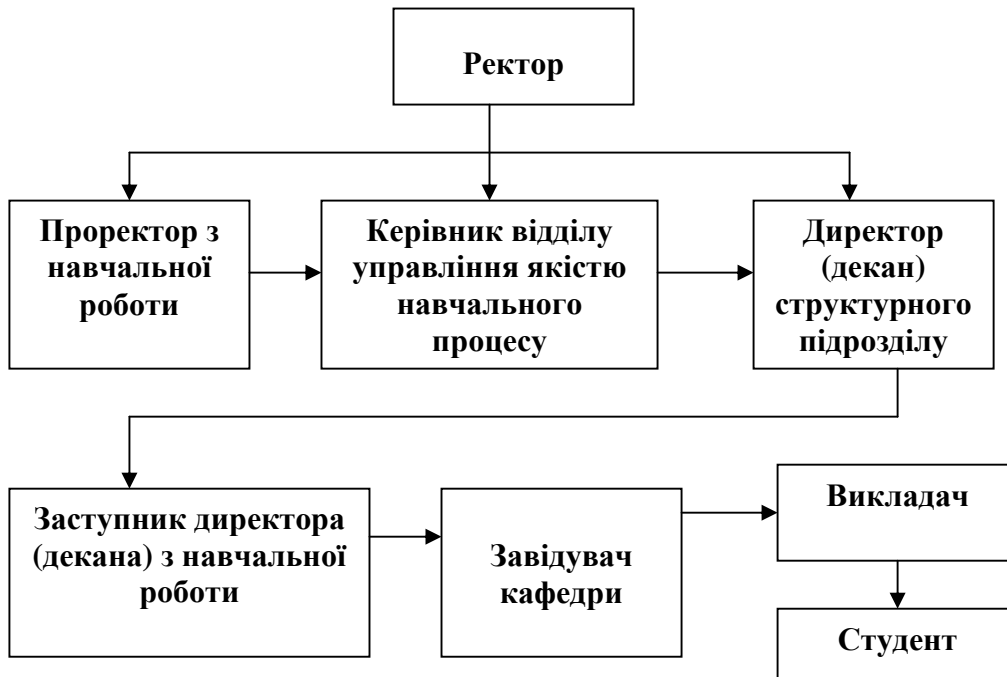


Рис. 1. Найважливіша ієрархія передачі інформації у вищих навчальних закладах.

На рисунку 1 відображено яскравий приклад існування лінійних зв'язків в організації, завдяки чому інформація проходить організаційною ієрархією зверху вниз і має зазвичай вигляд наказу, розпорядження, команди тощо. Як бачимо, такий довгий шлях проходження інформації не сприяє ані точній її передачі, ані реалізації управлінських рішень у необхідний термін. Власний досвід дає підставу вважати, що завдяки такій схемі не враховується фактична ситуація з реалізації навчального процесу та окремих його складників, цілі та позиції інших суб'єктів навчального процесу, а також чинники, що впливають на якість навчального процесу.

Тому досить важливо на організаційному етапі управління якістю навчального процесу, на підставі визначених для кожного суб'єкта навчального процесу функціональних прав, побудувати схему реалізації функціональних зв'язків, які фактично забезпечують зворотній зв'язок між студентами, викладачами й управлінським складом вищого навчального закладу. Функціональні зв'язки мають в організаційній ієрархії спрямованість знизу вгору і мають форму поради, рекомендації, альтернативного рішення тощо. Поєднання лінійних та функціональних зв'язків у проходженні інформації дуже важливо, оскільки це створює підстави для прийняття колегіальних рішень, поєднання цілей всіх

суб'єктів навчального процесу, багатобічного оцінювання результатів контролю та подальшого коригування процесу управління якістю.

На *етапі контролю* якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі відбувається оцінка отриманої інформації про стан різних складників навчального процесу та об'єкта управління в цілому. Для цього здійснюється відбір, організація та проведення оцінних процедур на підставі обраних показників. Зазначені аспекти контролю є дуже важливими, оскільки отримані результати контролю впливають не тільки на подальше прийняття управлінських рішень, але й визначають ступінь досягнення цілей, дають можливість порівняти заплановані та фактичні показники якості навчального процесу.

Результати контролю, також, вказують на помилки при визначенні цілей управління якістю навчального процесу, неефективність створеної організаційної структури, помилковість у наділенні тих чи інших суб'єктів навчального процесу правами та обов'язками, вузькі місця у каналах проходження управлінської інформації. Визначення цих аспектів дає можливість скоригувати цілі та плани управління якістю навчального процесу. Тобто етап контролю є тим ланцюгом, який зв'язує етап планування з етапом коригування, стає засобом зворотного зв'язку та своєчасного здійснення адекватних впливів на об'єкт управління.

Оскільки базовим принципом управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу ми вважаємо процесний підхід, то постає необхідність документувати результати контролю у вигляді звітів, протоколів, аналітичних карток, інформаційних довідок, порівняльних таблиць тощо, які потрібно поширювати між структурними підрозділами вищого навчального закладу для подальшого аналізу якості навчального процесу із залученням усіх його суб'єктів. Отримана інформація повинна розглядатися не взагалі, а стосовно тих проблем, які були відображені у цілях управління якістю навчального процесу, що дасть можливість побачити розходження між наявним і бажаним станом якості навчального процесу та виявить ті чинники, які гальмували реалізацію визначених цілей управління.

На *етапі коригування* діяльність суб'єктів управління якістю навчального процесу націлена на підготовку, прийняття та реалізацію управлінських рішень. Отримана та проаналізована на етапі контролю інформація розглядається з позиції можливих варіантів усунення перешкод у підвищення якості навчального процесу. Кожен із визначених варіантів аналізується з метою пошуку найбільш оптимальних шляхів досягнення цілей. Дуже важливо в період підготовки управлінських рішень активізувати лінійні та функціональні зв'язки, залучити для визначення альтернативних та оптимальних рішень всіх учасників навчального процесу. Це зробить процес прийняття рішень узгодженим та дасть можливість обрати найбільш раціональний варіант управлінського рішення. Реалізація нового управлінського рішення починається з доведення його від керівництва вищої ланки до кожного суб'єкта

управління якістю навчального процесу в усній та / або письмовій формах.

Таким чином завершується один управлінських цикл і починається новий. При цьому на кожному етапі управління якістю навчального процесу суб'єктами управління реалізуються певні функції. Так, на етапі планування реалізується планово-прогностична функція, на етапі організації – мотиваційно-цільова та організаційно-виконавча функції, на етапі контролю – контрольню-оцінна та інформаційно-аналітична функції, на етапі коригування – функція коригування. Тобто успішність реалізації кожного етапу управління якістю навчального процесу ВНЗ залежить від ефективності реалізації кожної функції в діяльності всіх суб'єктів управління. На рисунку 2 подано схему циклу управління якістю навчального процесу ВНЗ.



Рис. 2. Схема циклу управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу.

Таким чином, проведені нами дослідження дали можливість визначити етапи управління якістю навчального процесу у вищому навчальному закладі. Встановлення сутності цих етапів вказало не тільки на їхню взаємозумовленість, але й певним чином окреслило наявні

недоліки в організації управління якістю ВНЗ. Особливо це стосується визначення організаційної структури управління якістю навчального процесу, розподілу прав та обов'язків між учасниками навчального процесу, формування каналів управлінської інформації, забезпеченням зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу тощо.

Стає також очевидним, що ефективна реалізація управлінського циклу потребує значного інформаційного обслуговування, яке дозволить системно дослідити навчальний процес та отримати необхідну інформацію для управління його якістю. Тобто управління якістю навчального процесу ВНЗ потребує застосування моніторингу як інструменту підвищення його ефективності. Визначення сутності моніторингу управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу вважаємо напрямом наших подальших досліджень.

Література

1. Абрамова В. И. Менеджмент и маркетинг : учеб. пособие / В. И. Абрамова. – М. : РИОР, 2006. – 161 с. **2. Иванова И. А.** Менеджмент : учеб. пособие. – 2-е изд. / И. А. Иванова. – М. : РИОР, 2007. – 128 с. **3. Замедлина Е. А.** Теория управления : учеб. пособие / Е. А. Замедлина. – М. : РИОР, 2007. – 152 с. **4. Управління якістю :** навч. посіб. / Д. П. Лойко, О. В. Вотченікова, О. П. Удовіченко, М. А. Котляр. – Донецьк : Вид-во ДонНУЕТ, 2008. – 230 с. **5. Давыдова Л. Н.** Педагогическое диагностирование как компонент управлением качества образования : монография / Л. Н. Давыдова. – Астрахань : Изд. «Астраханский университет», 2005. – 211 с. **6. Бордовский Г. А.** Управление качеством образовательного процесса : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с. **7. Чандра М. Ю.** Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Чандра Маргарита Юрьевна. – Волгоград, 2008. – 203 с. **8. Виханский О. С.** Менеджмент: Учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд. – М. : Экономистъ, 2003. – 528 с.

Зінченко В. О. Етапи управління якістю навчального процесу ВНЗ.

У статті на підставі аналізу підходів науковців визначено етапи управління якістю навчального процесу вищого навчального закладу та окреслено їхню сутність, наявні недоліки в організації управління якістю освіти. Доведено, що ефективна реалізація управлінського циклу потребує значного інформаційного обслуговування, яке дозволить системно дослідити навчальний процес та отримати необхідну інформацію для управління його якістю.

Ключові слова: цикл управління якістю, етапи управління якістю навчальним процесу ВНЗ, управлінська інформація.

Зинченко В. О. Этапы управления качеством учебного процесса вуза.

В статье на основании анализа подходов ученых определены этапы управления качеством учебного процесса высшего учебного заведения, их сущность, а так же имеющиеся недостатки в организации управления качеством образования. Доказано, что эффективная реализация управленческого цикла нуждается в значительном информационном обслуживании, которое позволит системно исследовать учебный процесс и получить необходимую информацию для управления его качеством.

Ключевые слова: цикл управления качеством, этапы управления качеством учебного процесса вуза, управленческая информация.

Zinchenko V. O. Stages of quality management of educational process of a higher educational institution.

In article on the basis of the analysis of approaches of scientists stages of quality management of educational process of high school and their essence are defined, and the similarly present failings are in organization of quality of education management. It is well-proven that effective realization of administrative cycle needs considerable informative service which will allow system to probe an educational process and get necessary information for a his quality management.

Keywords: a quality management cycle, stages of quality management of educational process of high school, the administrative information.

УДК 373.3.015.3:159.922.72

Н. О. Курило

СУЧАСНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЕСТИРІЧНИХ УЧНІВ

Неодмінною характеристикою реформаційних процесів у сучасній освіті є зростання вимог до рівня та якості освіти, її переорієнтування на безперервність, обов'язковою умовою якого є здатність людини до самоосвіти. Це стає можливим лише, якщо в структурі особистості наявна відповідна мотивація, формування якої починається ще з перших ланок навчання. Отже, на початковій школі лежить відповідальність за забезпечення міцного підґрунтя процесу модернізації вітчизняної освітньої системи.

У перший рік навчання, вікові межі якого знизились до шестирічного віку, діти мають не лише засвоїти певну сукупність знань, що є базою для подальшого навчання, а передусім визначити особисте ставлення до процесу навчання.

Як справедливо зазначають вітчизняні й зарубіжні науковці (В. Асеев, В. Вілюнас, Д. Ельконін, Є. Ільїн, В. Ковальов, О. Ковальов, Г. Костюк, К. Левін, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Маслоу, В. Мерлін, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубіншейн, К. Судаков, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та ін.), весь психічний і соціальний розвиток дитини відбувається шляхом засвоєння чогось нового (інформації, способів дій, досвіду тощо). Засвоєння як аналітико-синтетична діяльність має специфічні особливості, зумовлені змістом матеріалу, який засвоюється, та самою діяльністю, до якої дитина залучена. Перехід до шкільного навчання означає зміну змісту й самого процесу засвоєння, воно набуває іншої форми – навчальної діяльності [1].

Мета цієї статті – визначити й схарактеризувати особливості навчальної діяльності шестирічних учнів, відображені в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Дослідники підкреслюють значний потенціал шестирічного віку щодо початку шкільного навчання. Він виявляється в доволіності регуляції, яка полягає не лише в керуванні власною поведінкою, а й у розвитку сприймання, мислення, уяви, пам'яті; активізації пізнавальної діяльності, що сприяє підвищенню концентрації уваги, зосередженню. Суттєво зростають можливості в розумовій діяльності: дитина здатна порівнювати й узагальнювати, визначити послідовність розумових операцій. Розвиток інтелекту, формування Я-концепції, наявність первинного соціокультурного досвіду, пізнавальний інтерес потребують постійного підживлення, а тому викликають постійну потребу в нових знаннях. Усе вищезазначене дає підстави стверджувати, що шестирічна дитина здатна до оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю.

Теоретичне розуміння навчальної діяльності базується на принципах провідної ролі навчання в розвитку особистості (Л. Виготський); єдності діяльності й психіки дитини (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); теорії діяльності (Л. Виготський).

До проблем вивчення психіки у вітчизняній психології прийнято підходити з позицій діяльнісного підходу, використовуючи діяльність як пояснювальний принцип (М. Басов, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв). Також категорія діяльності є основою для дослідження різних психологічних реалій: пізнавальних процесів, мотивів та мотивації, волі, емоцій тощо.

Наукові дослідження О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, О. Смирнової, П. Гальперіна, Н. Талізінної доводять, що розвиток, формування та перебіг будь-яких психічних процесів залежить від змісту й структури діяльності особистості. Усередині діяльності відбувається розвиток і вдосконалення психічних процесів, збагачення розумової сфери, засвоєння суспільного досвіду. Усі види дитячої діяльності формуються й розвиваються шляхом навчання, стихійного (власні спостереження, набутий досвід) та спеціально організованого.

Прийнято розмежовувати поняття «навчальна діяльність» і «навчання». *Навчальна діяльність* передбачає цілеспрямовану взаємодію вчителя й учнів у процесі спеціально організованого навчання. *Навчання* визначають як специфічну форму власної діяльності суб'єкта (учня), спрямовану на розвиток здібностей, а також знань, умінь і навичок [2]. Навчання як складовий компонент наявний у будь-якій діяльності дитини (грі, праці, спорті тощо) і має, зазвичай, довільний характер, виявляється результатом, а не метою діяльності суб'єкта.

З огляду на неперевершене значення в забезпеченні освіченості людини, успішного освоєння будь-якої діяльності, процес навчання був і залишається предметом дослідження багатьох наук. Так, у філософії визначено соціальний підхід до аналізу природи навчання, висунуто обґрунтування щодо його суспільної сутності в психічному розвитку людини. Тому сутність процесу навчання розуміється з позицій теорії пізнання, світосприймання та загального розвитку людства. Соціальний розвиток людини відбувається не ізольовано від суспільства, а безпосередньо в ньому, тому навчання можна розглядати лише як соціальний процес засвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду людства.

З позицій біологічних наук пояснюються певні важливі психологічні аспекти, зокрема процеси адаптації, регуляції, спадковості, пристосування тощо.

Найбільш розробленим з наукового погляду вважається психолого-педагогічний підхід, у якому досліджуються закономірності й природа процесу навчання, визначається його сутність і структура.

Розуміння поняття «навчальна діяльність» виходить з визначення загальної сутності діяльності, яке ми знаходимо в працях Б. Анан'єва, Л. Виготського, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, В. Давидова та інших.

Основними компонентами будь-якої діяльності є потреби, мотиви, цілі, дії, підпорядковані свідомій меті, та операції, що залежать від умов досягнення конкретно визначеної мети.

Навчальну діяльність учні визначають як спеціально організований вид діяльності, спрямований на засвоєння теоретичних і практичних знань, у процесі розв'язання навчальних завдань.

С. Рубінштейн пов'язує виникнення навчальної діяльності з ускладненням і постійним удосконаленням трудової діяльності, яку він вважає першоосновою будь-яких інших видів матеріально чи духовно орієнтованої діяльності, що на певному етапі розвитку дитини вже не може засвоюватися лише шляхом спостереження й безпосереднього оволодіння окремими діями, а вимагає спеціальних цілеспрямованих умов. Надзвичайно важливою є думка автора щодо творчого начала навчальної діяльності, у результаті якої відбувається перетворення самої людини [3].

Згідно з науковими доведеннями Д. Ельконіна, навчальна діяльність є таким видом діяльності, під час якого учні оволодівають системою науково-теоретичних понять і загальних способів розв'язання конкретно-практичних завдань [1]. Діяльність учня спрямована на розв'язання навчальних завдань, спеціально змодельованих учителем таким чином, щоб пошукова активність сприяла винайденню й засвоєнню узагальнених способів розв'язання споріднених конкретно-практичних і пізнавальних задач. У працях ученого також підтверджується думка, що в результаті навчальної діяльності змінюється сам учень через засвоєння узагальнених способів дії в різних сферах наукових понять, у процесі чого відбуваються якісні зміни в його особистісному розвитку [4].

Названий особистісно-діяльнісний аспект продовжує у своїх дослідженнях С. Максименко, який визначає навчальну діяльність, як таку, що за своїм змістом спонукає людину до оволодіння суспільними способами дії у сфері наукових понять; і в цьому полягає її розвивальна сутність: «Навчальна діяльність об'єднує в собі тенденції розвитку й формування особистості дитини; інтенсивно формує психічні новоутворення; психологічні передумови теоретичного мислення» [5, с. 29]. На розвивальний характер навчальної діяльності вказує і В. Давидов, на думку якого навчальною може вважатися не будь-яка діяльність, що відбувається в класі під час проведення уроку, а лише та, що безпосередньо спрямована «на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичного знання» [6, с. 385].

В. Репкін розглядає навчальну діяльність з позицій взаємодії її суб'єктів, як активну форму співпраці учня й учителя, у якій активність учня спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання [7].

Розвідки з проблем навчальної діяльності було спрямовано на: визначення особливостей її перебігу з урахуванням специфіки на різних вікових етапах (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін); дослідження

окремих компонентів навчальної діяльності (О. Дусавицький, Л. Занков, Т. Матіс, В. Рєпкін, Г. Цукерман, Г. Щукіна та інші); реалізацію суб'єктно-діяльнісного підходу в навчанні (Л. Петерсон, Н. Тализіна, В. Шадріков) тощо.

Психолого-педагогічні дослідження різняться множинністю підходів до визначення не лише сутнісних і категоріальних, а й змістових і структурних характеристик навчальної діяльності.

Так, В. Давидов у структурі навчальної діяльності виділяє такі компоненти: навчальні потреби, мотиви, задачі, дії й операції [8, с. 5 – 14]. Тоді як Й. Лінгарт вивчає енергообмінний рівень навчальної діяльності, у якій визначаються аферентні імпульси, що йдуть від вчителя до учня й пов'язані з обробкою, зіставленням, синтезуванням змісту навчальної інформації; та еферентні, які йдуть від учня до вчителя й, своєю чергою, пов'язані з орієнтацією, мотивацією, зворотною дією учня [9].

У концепції навчальної діяльності, розробленій Д. Ельконіним, В. Давидовим, виділено такі компоненти: розуміння школярем навчальної задачі, здійснення навчальної дії, виконання оцінних дій і контролю. Одним із елементів навчальної діяльності є навчальні задачі, завдяки яким відбуваються зміни в суб'єкті діяльності через засвоєння суб'єктом наукових знань й узагальнених способів дії. Навчальні завдання вирішуються за допомогою дій, спрямованих на розкриття змісту й способу виникнення наукових понять. Контролювання й оцінювання власних дій передбачають уміння самостійно або на перших порах за допомогою вчителя звіряти правильність виконання своєї роботи із запропонованим зразком. Контрольно-оцінні дії формують уміння планувати свою роботу, визначати етапи й послідовність її виконання, уміння доводити розпочату справу до кінця. Згідно з названою концепцією формування навчальної діяльності передбачає вміння учня самостійно ставити навчальні задачі, знаходити оптимальні засоби їх розв'язання, здійснювати контроль за своїми діями й оцінювати отриманий результат.

Зазначені компоненти в сукупності характеризують і визначають структуру навчальної діяльності. Виходячи з цього, навчальний процес не може бути зведений лише до процесу засвоєння знань, а передбачає єдність усіх вищезазначених компонентів [4].

Найбільш близькою до нашого розуміння сутності навчальної діяльності та системи її формування є теорія побудови навчальної діяльності як моделі трудової, яку розробили Г. Вергелес та В. Конєва. Автори, подаючи сутнісні характеристики навчальної діяльності в зіставленні з трудовою, наполягають на необхідності врахування особливостей останньої для формування в учнів суб'єктної позиції в навчанні як основи неперервності освіти протягом усього життя. Саме така організація навчальної діяльності найкращим чином сприятиме формуванню навчальної мотивації в учнів. Ідеться насамперед про

усвідомлення вчителем цінності в навчанні не кінцевого результату, а самого шляху, яким учень приходять до певного результату; про орієнтованість процесу розв'язання навчальних завдань на формування загального підходу до розв'язання будь-яких завдань, з якими їм доведеться зустрітися в житті, тобто надання переваг не сукупності знань, а способам їх набуття й засвоєння; орієнтованість змісту навчання на забезпечення системного знання, яке відбиває загальну логіку науки та дозволяє формувати в учнів цілісну картину світу [10].

Таким чином ми дійшли висновку, що виділені сучасними науковцями особливості навчальної діяльності важливі на всіх вікових етапах. Разом з тим, у молодшому шкільному віці вони набувають особливого значення, оскільки дитина вперше залучається до суспільно значущої та суспільно оціненої діяльності, яка будується за загальними, обов'язковими для всіх учнів правилами, від дотримання яких залежить успішність і певного учня, і всього класу.

Межі статті не дають можливості висвітлити всі аспекти проблеми. Особливо перспективним напрямом дослідження, на нашу думку, може стати розробка питань спеціальної підготовки вчителів і студентів з формування навчальної мотивації дітей шестирічного віку.

Література:

- 1. Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
- 2. Немов Р. С.** Психология : в 3-х кн. / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – Кн. 1 – 3.
- 3. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
- 4. Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М., 1978. – 301 с.
- 5. Психологические аспекты учебного процесса в школе / под ред. С. Д. Максименко.** – К.: Рад. шк., 1983. – 176 с.
- 6. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.** – М., 1983. – С. 385.
- 7. Репкин В. В.** Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / В. В. Репкин // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 19 – 24.
- 8. Давыдов В. В.** Психология обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1978. – 278 с.
- 9. Лингард Й.** Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингард. – М.: ПРОГРЕСС, 1970. – 686 с.
- 10. Вергелес Г. И.** Младший школьник: учим учиться: система формирования учебной деятельности: учеб.-метод. пособие / Г. И. Вергелес, В. С. Конева ; под ред. Е. Л. Виноградовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 180 с.

Курило Н. О. Сучасні психолого-педагогічні концепції навчальної діяльності шестирічних учнів.

У статті автор визначає та характеризує особливості навчальної діяльності шестирічних учнів, відображені у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Розвиток інтелекту, формування

Я-концепції, наявність первинного соціокультурного досвіду, пізнавальний інтерес потребують постійного підживлення, а тому викликають постійну потребу в нових знаннях. У роботі проаналізовано основні особливості навчальної діяльності, виділені сучасними науковцями під час навчання шестирічних учнів.

Ключові слова: навчальна діяльність, навчання, учні.

Курило Н. А. Современные психолого-педагогические концепции учебной деятельности шестилетних учеников.

В статье автор определяет и характеризует особенности учебной деятельности шестилетних учащихся, отраженные в современных психолого-педагогических исследованиях. Развитие интеллекта, формирование Я-концепции, наличие первичного социокультурного опыта, познавательный интерес требуют постоянной подпитки, а потому вызывают постоянную потребность в новых знаниях. В работе проанализированы основные особенности учебной деятельности, выделенные современными учеными при обучении шестилетних учеников.

Ключевые слова: учебная деятельность, учение, учащиеся.

Kurylo N. A. Modern Psychological and Pedagogical Concepts of Educational Activities of Six-year Schoolchildren

The author of this article defines and characterizes the particularities of educational activities of six-year schoolchildren, which cover contemporary psychological and educational research. Cognitive development, formation of self-conception, the presence of primary sociocultural experience and cognitive interest require constant feeding and, as a result, cause a constant need for new knowledge. The main particularities of educational activities, selected by modern scholars for teaching six-year pupils, are analyzed in this article.

Key words: educational activities, learning, schoolchild.

УДК [37.015.31:17.022.1]:796.8(510)

Н. П. Пономарьова

**ФІЛОСОФСЬКО-КУЛЬТУРНИЙ ДОСВІД ТАЙЦЗИЦЮАНЬ У
КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДІАЛОГОВОЇ ПАРАДИГМИ**

Серед актуальних питань та численних проблем сучасності проблема пошуку культурного діалогу посідає одне з важливих місць у філософсько-естетичному й науково-педагогічному дослідницькому вимірі.

Аналіз наукових праць, присвячених питанням міжкультурної комунікації та стратегії соціокультурної взаємодії констатує існування різноманітних та водночас неоднозначних засад стосовно визначення й потрактування основних явищ та понять цієї досліджуваної сфери.

Загальний стан розробки проблем, пов'язаних із розумінням феномену культури, культурного діалогу, з визначенням його напрямів дозволяє виділити імена таких дослідників, як В. С. Біблер, М. С. Каган, А. І. Кобзев, С. Б. Кримський, А. С. Кармін, М. К. Мамардашвілі, Л. М. Столович, В. К. Суханцева, М. М. Трубников, В. П. Тугарінов та ін.

Завдяки ретельному дослідженню праць багатьох учених, науковців у різних галузях науково-практичного пізнання світу, доходимо висновку, що в сучасному суспільстві, не зважаючи на активні процеси глобалізації та синтезу західного та східного типів культурних парадигм, все ж стабільно існує суттєва культурно-психологічна, локально-історична та цивілізаційна диференціація культурно-історичного середовища людей з різних цивілізаційних вимірів.

Тому, незважаючи на активний полікультурний діалог та прагнення зробити вдосконалену загально-універсальну культуру людства, існують деякі суттєві труднощі на шляху впровадження цієї ідеї у суспільне життя внаслідок існування ментальних та історично сформованих протиріч у антропологічній свідомості.

Таким чином, виникають інтерпретаційні труднощі у справі обміну досвідом культурологічного, соціально-історичного ставновлення окремих локацій людства. У конкретних галузевих випадках вони мають свої особливості: так, для сучасної європейської людини розуміння традиційного типу культури Сходу не завжди є доцільно адекватним та вірно апробованим досвідом.

Отже, метою статті є визначення актуальності та необхідності використання тайцзицюань у сучасному соціокультурному середовищі у контексті міжкультурних діалогових стосунків та культурно-діалогової парадигми.

В умовах загально-культурної, економічно-соціальної кризи, що торкнулась майже усіх сфер людського буття у нашій державі, дуже актуальним є звернення до кордоцентристської східної культури, яка стає

незамінною ланкою на шляху більш глибокого та всебічного розуміння власної української культури.

Кордоцентризм української душі підтверджують багато вчених, зокрема О. П. Поліщук висловлює припущення «про естетичну домінанту українського національного характеру, в основі якої лежить насамперед опертя на візуальні механізми інформаційної взаємодії при реалізації не тільки мистецьких прагнень, а й вирішенні утилітарно-повсякденних завдань» [1].

Оскільки традиційна східна культура століттями викристалізовувала та плекала ідентично-унікальну філософську систему, ідеологію, культурно-міфологічний пласт, систему страатагемно-політичних заходів та величезний досвід досліджень психофізіологічних особливостей людини, що лежать в основі традиційної медицини та різноманітних бойових шкіл, уважаємо, що в наш час невичерпно актуальним є намагання і прагнення пізнання та розуміння усього неосяжного надбання східної традиціоналістської культури з метою виявлення та впровадження в особистісну та державну практику кращих та корисних надбань та універсально-людських постулатів заради вищої цивілізаційної мети та спасіння людства.

Як відомо, людина – найголовніший та найважливіший елемент у творенні історично-соціального та ментального всесвіту. Тому саме з удосконалення та покращення людини як об'єкта й предмета творення всесвітньої історії, творення Всесвіту і в глобальному масштабі, і в особистісному розумінні, потрібно розпочинати перетворювальні та реформаційні процеси.

Удосконаленню людської натури, тілесних та духовних якостей, розширенню розумових якостей і свідомості людини саме присвячені надбання східної традиційної культури.

Традиційна культура Китаю є однією з унікальних зразків історико-культурної спадщини людства та ототожнює собою кращі прагнення та морально-етичні засади суспільного кодексу. Вона абсолютно повністю базується на філософських засадах, керується ними та відтворює їх у багатоваріантних елементах, явищах та образах.

Серед певного розмаїття філософських вчень, течій та тенденцій, які у тому чи іншому вигляді століттями побутували на теренах китайської держави та формували ідеологічну думку китайського суспільства, найпоширенішим ученням було визнано конфуціанство. Воно не тільки стало визначною філософською течією, але й зуміло набути статусу офіційної ідеології держави.

У цьому факті немає нічого дивного та суперечливого, адже головними чинниками, засадами і постулатами конфуціанства є зорієнтованість на методи й підходи державного управління, розумне керування суспільними процесами на основі сформованих морально-етичних норм, які навіть отримали назву «конфуціанської моралі», а також на самовиховання та саморозвиток людини

На методах та засобах вирішення питань удосконалення людської натури, її тілесних і духовних якостей, розширення свідомості ґрунтується функціонування всіх традиційних шкіл східних бойових мистецтв, які мають за мету оздоровлення та гармонізацію тілесного та духовного світів людини.

Однією з таких систем є мистецтво тайцзицюань, яке має 5 основних базових стилів, що відрізняються один від одного лише технічними засобами виконання тих чи інших фізичних вправ.

Вищою та головною метою тайцзицюань є вдосконалення людини на всіх рівнях її буттєвого шляху, гармонізація ментальної, тілесної (фізичної), розумової та життєдіяльної сфер її функціонування. Досягненню цієї мети сприяють спеціально розроблені комплекси цілеспрямованої дії, що утворюють своєрідні форми тайцзицюань, які базуються на вправах та специфічних траєкторіальних рухах. Упровадження великих надбань філософських систем і бойових мистецтв традиційної культури Китаю в практику сучасної європейської людини, безумовно, відкриє шляхи для самопізнання та гармонійного саморозвитку, що є запорукою духовного та тілесного здоров'я сучасного суспільства.

Але для адекватного розуміння культурологічного змісту цієї системи та її ефективного використання у повсякденному житті деякі науковці, наприклад, Б. О. Майер, стверджують, що європейській людині потрібно подолати величезні труднощі у справі розуміння традиційної східної парадигми та традиційної метафоричної системи опису, якою користується традиційна східна культурно-філософська система та феноменологія.

Аналізуючи ситуацію, що виникла навколо проблеми впровадження духовності в загальну свідомість людської душі, сучасні наукові пошуки дедалі частіше звертаються до констатації необхідності застосування превентивних засобів боротьби з тенденціями зростання аморальності суспільства. Розгляду цього питання присвячені роботи Д. В. Житомирського, Є. В. Завадської, К. О. Кошак, О. Т. Леонтєвої, О. О. Різник, В. П. Шестакова та багатьох інших науковців.

У свою чергу, ми вважаємо за доцільне в цьому аспекті виховної практики зробити акцент на виправданому долученні до надбань традиційної китайської культурної спадщини.

Відомим та очевидним фактом залишається те, що сучасна мас-медійна культура надмірно й розповсюджено експлуатує різноманітні елементи та образи носіїв китайської традиційної культури, масштабно використовуючи їх у занадто примітивному аспекті, нівелюючи при цьому їхній глобальний філософсько-культурологічний зміст.

Поширенню та розповсюдженню цього явища великою мірою служить мета фінансового збагачення окремих фізичних або юридичних осіб, які не враховують відповідальність за достовірність та правдивість наданої ними інформації.

Таке ставлення згаданих вище інформаційних «постачальників» впливає на формування хибного уявлення про притаманні китайській традиційній культурі цінності та культурні явища у звичайних невибагливих та не досить обізнаних у цьому колі питань споживачів.

У цьому аспекті звертаємо увагу на необхідність корегування та виправлення цієї сформованої ситуації у кращий бік та впровадження освітньо-виховних заходів з метою формування гармонійних, духовно-моральних якостей людини сучасного інформаційного суспільства.

Головним завданням цього процесу стає розуміння і вивчення елементарних основ загальних духовно-філософських принципів та практичного досвіду, на яких базується традиційна культура Китаю, засвоїти їхню справжню сутність та головні засади функціонування.

Отже, сучасні умови функціонування людства створюють необхідність налагодження активних діалогічних взаємовідносин між державами на засадах міжкультурної схід-західної парадигми, а також на засадах гуманістичного, кордоцентричного, гносеологічного підходів і духовно-естетичних, морально-етичних, валеологічних, толерантних принципів міжособистісної та міжкультурної взаємодії.

Особливого сенсу набуває формування в сучасної людини культурно-діалогової компетентності, умінь та навичок активного спілкування з іншими культурами, прагнення вивчати, поважати цінності іншої культури. Уміння використовувати духовно-філософський, культурно-практичний і валеологічний досвід цивілізаційних надбань Сходу для сучасної людини будь-якої європейської держави стає необхідним джерелом не лише загальнокультурного розвитку, але й особистісним шансом безпечного існування в сучасному мінливому, агресивному, сповненому техногенних, антропогенних і природних катастроф. Знайомство з культурно-філософськими системами Сходу та зі світом загальнокультурних цінностей, представлених саме китайською культурою, практикою тайцзицюань, дає сучасній людині можливість краще пізнати себе, свою рідну культуру, стати здоровою, всебічно розвиненою, шанованою та духовно багатою, гармонійною особистістю.

Література

- 1. Поліщук О. П.** Українська естетична національно-культурна традиція в контексті глобальних проблем сучасності : електронний ресурс. Режим доступу: http://fd.snu.edu.ua/info/files_articles/collection_14/article12.pdf
- 2. Кобзев А. И.** Учение Ван Янмина и классическая китайская философия / А. И. Кобзев. – М., 1983. – 190 с.
- 3. Кармин А. С.** Культурология / А. С. Кармин, Е. С. Новикова. – СПб. : Питер, 2005. – 464.

Пономарьова Н. П. Філософсько-культурний досвід тайцзицюань у контексті міжкультурної діалогової парадигми

У статті проаналізовано питання необхідності впровадження духовності в сучасне медійне суспільство, розглянуто проблему діалогу культур, філософсько-етичний зміст традиційної культури Китаю, а також невичерпне значення та корисні надбання мистецтва тайцзицюань для сучасної людини.

Ключові слова: тайцзицюань, філософія, духовність, діалог, Схід-Захід, концепція, гармонійно розвинута особистість.

Пономарева Н. П. Философско-культурный опыт тайцзицюань в контексте межкультурной диалоговой парадигмы

В статье проанализирован вопрос необходимости введения духовности в современное медийное общество, рассмотрена проблема диалога культур, философско-этическое содержание традиционной культуры Китая, а также значение и польза искусства тайцзицюань для современного человека.

Ключевые слова: тайцзицюань, философия, духовность, диалог, Восток-Запад, концепция, гармонично развитая личность.

Ponomaryova N.P.

Philosophical-cultural experience of taiji in the context of the dialogue of cultures

In the article the question of necessity of introduction of spirituality is analysed in modern society, the problem of dialog of cultures, philosophical-ethics maintenance of traditional culture of China, and also value and benefit of art of tayszicyuan', is considered for a modern man.

Key words: Taiji, Philosophy, dialogue, East-West, conception, perfect person, spirituality.

УДК 378.016:101.1(477)

М. Ю. Продайко

**СУТНІСТЬ І ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОНЯТЬ
«ПРАКТИКА» ТА «ПРАКТИЧНЕ НАВЧАННЯ»**

Здійснення перебудови нашого суспільства на шляху входження до Європейського простору, кардинальна економічна реформа, активне залучення освіти до процесу адаптації до нових умов Болонського процесу, викликали необхідність переосмислення й чіткого визначення професійної освіти, конкретизації її мети і завдань з урахуванням нинішніх особливостей і перспектив соціально-економічного розвитку України. Останнім часом економіка країни дедалі більше потребує кваліфікованих робітників, здатних швидко адаптуватися до змін на ринку праці та вимог роботодавців. З усіх освітніх ланок професійно-технічна освіта найбільше пов'язана з матеріальним виробництвом та щільно інтегрована в економіку. Зрозуміло, що чим більше висококваліфікованих, якісно підготовлених робітників у країні, тим швидше вона розвивається. Сьогодні модель підготовки фахівця для ринкової економіки відображає або відтворює наявні або проєктовані структури, склад і зміст навчання фахівця та організацію навчального процесу, реалізацію, що забезпечує їх. За умов успішного розв'язання загальних вимог: рівень вченості, реальні можливості підготовки (базовий рівень освіти тих, хто навчається, тривалість – нормативні терміни навчання), визначається склад і зміст необхідних і достатніх знань для успішного вирішення професійних завдань, визначається співвідношення теоретичної і практичної підготовки, враховується необхідність випереджального (прогностичного) характеру освіти, вибір форм організації навчального процесу з урахуванням раніше отриманої освіти. У результаті майбутній спеціаліст отримує максимум загальнотеоретичних знань в поєднанні з практичними, користується попитом на ринку праці, що в свою чергу гарантує соціальну захищеність та успішну адаптацію в суспільстві.

Мета статті – розглянути сутність понять «практика», «практичне навчання» та визначити їхній взаємозв'язок. Розвиток цих процесів у сфері професійного навчання ми хотіли б продемонструвати на прикладі практичної підготовки студентів вищого навчального закладу I – II рівня акредитації аграрного профілю. Дослідження цієї проблеми потребує детального уточнення термінів, що є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки спеціалістів цього профілю. Базовими поняттями є «практика», «практичне навчання». Проаналізуємо їхні значення більш детально.

Практика – це діяльність, активна взаємодія людини з матеріальними системами. У системно-структурному аспекті будь-яка

практика складається з наступних елементів: суб'єкт практики, об'єкт практики, мета (ідеальна модель), засоби, предметна діяльність суб'єкта, результат цієї діяльності.

Практика і пізнання тісно пов'язані одне з одним. Особливу увагу цьому питанню приділяє матеріалістична філософія, яка вважає практику основою та критерієм пізнання. Розглянемо основні риси цього підходу.

Процес пізнання розпочинається з пізнавальної діяльності, з практики суб'єкта. Формований при цьому пізнавальний образ буде явищем ідеальним (наявним тільки у свідомості людини) водночас він має властивості об'єктивності (відтворює особливості зовнішнього світу), і суб'єктивності (має риси, пов'язані з особливостями внутрішнього світу суб'єкта, що пізнає). За участю цього практичного знання (емпіричного знання) формується теоретично-пізнавальний компонент пізнання, що має набагато більше можливості для свого розвитку, ніж предметно-практичне знання. Тому на його основі може бути сформовано новий рівень практики, втілений у більш високій формі практичної діяльності.

Таким чином, ми можемо говорити, що практика має пізнавальний аспект, а пізнання – практичний.

При цьому пізнання ні в якому разі не зводиться цілком до практики, а практика – до пізнання.

З гносеологічної позиції, найважливішими рисами практики є: цілеспрямованість; предметно-чуттєвий характер; перетворення матеріальних систем.

1. Практика – як діяльність людини в активній взаємодії з матеріальними системами, відрізняється від виконавчої діяльності механізмів тим, що в ній є цілеспрямованість. Від діяльності тварин, практика відрізняється тим, що вона невідривна від формування ідеальних моделей у свідомості людини (мета), і від прагнення їх здійснити – це і є цілеспрямована діяльність.

2. Своїм предметно-чуттєвим характером практика відрізняється від інших видів діяльності людини: пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної. Практика відрізняється від розумової, духовної діяльності, які безпосередньо не натрапляють на матеріальний опір об'єкту.

3. Перетворення матеріальних систем. Практичними не можуть бути безцільні перестановки елементів системи, а тільки такі, що навмисно змінюють якість системи, призводять або до її розвитку, або до руйнування, або до створення нової матеріальної системи.

Тільки усі три ознаки разом узяті утворюють практику. Уточнене визначення практики: практика – це цілеспрямована предметно-чуттєва діяльність людини з перетворення матеріальних систем.

Форми практики: суспільно-виробнича; соціально-політична; науково-експериментаторська; лікарська; педагогічна; сімейно-побутова; господарська; художня тощо.

У широкому значенні слова, практика – це вся діяльність людини, що передбачає і художню практику, і практику пізнання, зокрема й теоретичного.

У психології досить стійким є положення, що активність людської свідомості та пізнання насамперед зумовлені саме їхнім тісним зв'язком із практичною діяльністю. Практичне ставлення до дійсності зумовлює активність пізнавального суб'єкту [1, с. 9]. Процес пізнання та практика тісно взаємопов'язані між собою, органічно поєднують два аспекти одного процесу, тому що пізнавальна діяльність неможлива без активної взаємодії між суб'єктом та об'єктом. Але не слід сприймати процес пізнання як суцільну практику, вона є лише його базовою та постає матеріальною діяльністю людини, що має цілеспрямований характер, перетворюючи дійсність. В той час, як пізнання – є не що інше, як духовна діяльність, яка спрямовує її. У процесі пізнання предмети освоюються ідеально, практика допомагає матеріалізувати ці знання, здійснюючи при цьому перехід ідеального в матеріальне, суб'єктивного в об'єктивне.

Під поняттям «практика» В. А. Скакун розуміє складову частину навчально-виховного процесу, передбачену типовими навчальними планами та програмами, організовану в реальних виробничих умовах (чи близьких до них) з метою формування в учнів уявлення про конкретну професію, навчання практичних занять, навичок і вмінь, набуття досвіду самостійної роботи за обраною професією [2, с. 456].

Багато вчених (С. Я. Батишев, А. П. Біляєва, С. У. Гончаренко, І. Я. Лернер, О. М. Новиков, В. О. Радкевич, В. А. Скакун, М. М. Скаткін, І. М. Стариков, Л. І. Шевчук та ін.), сходяться на думці, що практична діяльність за своїм змістом та способом здійснення завжди має суспільний характер. У широкому розумінні цього слова практика об'єднує всі види чуттєво-предметної діяльності людини – виробничу, художню, спортивну, педагогічну та ін. Та найбільш загальними видами практичної діяльності людини є виробнича діяльність, суспільно-політична та науково-експериментальна. Практика – багатогранна за своїм змістом, складна й цілісна система, складниками якої є мета, потреба, мотив, предмет, на які спрямовано діяльність, засоби досягнення мети та результат діяльності.

Слід підкреслити, що взаємозв'язок процесу пізнання та практичної діяльності має надзвичайно важливе значення і зумовлюється наступними чинниками: практична діяльність зазвичай породжує пізнавальні відносини, які зі свого боку є базою практики та забезпечують її розвиток; практичне ставлення людини до дійсності є первинним, основним та визначальним, і саме практика є основою існування й розвитку людини та людства в цілому; практика є основою будь-якої пізнавальної дії, розкриває закони та закономірності природи й суспільства; практика постає рушійною силою пізнання, оскільки дає необхідний фактичний матеріал, що підлягає узагальненню і теоретичній

обробці, а потреби та завдання, висунуті практикою, слугують стимулом розвитку науки; практика є сферою застосування знань, і в цьому аспекті вона є кінцевою метою пізнання; громадська практика, до складу якої входить матеріальне виробництво, громадська діяльність, науковий експеримент, постає єдиним критерієм істини; практика об'єднує в собі об'єктивний світ і природу, які їх перетворюють на людську діяльність [3, с. 298 – 299].

Теорія як важлива складова системи знань входить до складу будь-якого навчального предмету, в тому чи іншому вигляді, але найчастіше в вигляді термінів і закономірностей, формул, розрахунків. У свою чергу, навчальні плани передбачають неперервний, тісний зв'язок теоретичної та практичної частин навчання студентів протягом всього періоду їхнього навчання.

У Законі України «Про професійно-технічну освіту», в статті 34 «Навчальний план, навчальна програма» подано таке визначення: «Навчальний план підготовки кваліфікованого робітника – це документ, який визначає освітній рівень абітурієнта, мету навчання, перелік обов'язкових навчальних предметів, механізми міжпредметних зв'язків, форми, періодичність, терміни контролю знань, умінь і навичок учнів, слухачів, їх кваліфікованої атестації, вимоги до основних обов'язкових способів навчання і плановий рівень кваліфікації випускника» [4, с. 158].

Що ж до навчальної програми з виробничого навчання, то на законодавчому рівні її розглядають як документ, що визначає зміст знань і умінь [5, с. 283].

На прикладі власного досвіду практичної діяльності в академічних групах, у яких навчаються майбутні спеціалісти енергетичної сфери, інтегрований навчальний план містить теоретичні знання чотирьох циклів: гуманітарні й соціально-економічні дисципліни; природничі дисципліни; професійна та практична підготовка; виробниче навчання і практика (практичні навички й уміння, отримані в процесі практичних занять і практики забезпечують формування професійних термінів, передбачених навчальним планом).

Отже, практика є невід'ємним складником процесу навчання й обов'язковою умовою формування знань, умінь і навичок студентів, критерієм якості знань.

Практичне навчання в підготовці кваліфікованих робітників, завдяки своїм методам та принципам, є головним хоча б тому, що поняття «практичне навчання» досить часто зустрічається в педагогічній теорії. Воно охоплює всі аспекти, пов'язані з перебуванням студентів на виробництві та в майстернях, незалежно від того, опановують вони в цей час професію чи ні. Насправді ж, завжди, коли йдеться про оволодіння робочою професією, ми маємо справу з практичним навчанням. Ми поділяємо думку В. В. Давидова про те, що практичне навчання є єдиним засобом організованого оволодіння робочою професією [6, с. 113 – 114]. Ми вважаємо за доцільне надати таке визначення поняття практичного

навчання: практичне навчання – це навчальний предмет і процес, в основу яких покладено дидактично обґрунтовану систему політехнічних і професійних знань, умінь і навичок. Ця система вимагає тісного поєднання розумової і фізичної діяльності студентів, навчання їх на основі продуктивної праці за конкретною професією. Практичне навчання будується відповідно до логіки виробничого процесу, кваліфікаційних вимог і завдань виховання і розвитку студентів. Слід підкреслити важливість висновків С. Я. Батишева про те, що логіка виробничого процесу – це об'єктивна закономірність, що виражає науково-практичну послідовність формування в студентів конкретної системи знань, умінь і навичок, способів професійної діяльності, виховання і розвиток світоглядних, морально-трудова, естетичних і фізичних якостей особистості майбутнього фахівця [7, с. 113 – 114].

Таким чином, усі початкові засади процесу навчання повністю характерні й для практичного навчання. Особливо слід звернути увагу на наукову цінність специфічних особливостей практичного навчання, які називає В. А. Скакун, а саме:

1. Мета практичного навчання – формування в студентів основ професійної майстерності, в галузі певної професії;
2. Основою практичного навчання є коефіцієнт продуктивності праці студентів, підпорядкований рішенням навчально-виховних завдань;
3. Змістом практичного навчання є формування в студентів умінь і навичок, характерних для професії, що вивчається;
4. Процес практичного навчання здійснюється на основі тісного взаємозв'язку теорії і практики. Практичні вміння й навички формуються на основі знань, які в процесі їх застосування удосконалюються, поглиблюються, розширюються;
5. Процес навчання під час практичного навчання об'єктивно активніший, ніж у процесі теоретичного навчання. У зв'язку з цим в діяльності майстра порівняно з діяльністю викладача зростає «питома вага» інформативної функції та посилюється керівна, спрямовувальна, інструктивна функція;
6. Для нормального перебігу процесу практичного навчання особливу, часто вирішальну роль, відіграють засоби навчання, насамперед матеріально-технічне оснащення, а також об'єкти навчально-виробничої діяльності студентів.

Література

1. **Неперервна** професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, та ін. / за ред. В. Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
2. **Скакун В. А.** Преподавание курса «Организация и методика производственного обучения»: методическое пособие. – М.: Высшая

школа, 1984. – 168 с. **3. Щукин М. Р.** Психологические основы индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения : метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1990. – 88 с. **4. Педагогика:** Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с. **5. Освіта України.** Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – 472 с. **6. Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с. **7. Батышев С. Я.** Научная организация учебно-воспитательного процесса. – М. : Высшая школа, 1980. – 456 с.

Продайко М. Ю. Сутність і взаємозв'язок понять «практика» та «практичне навчання»

У статті детально розглянуто поняття «практика», її складники, виділено найважливіші риси, форми. Автор конкретизує поняття «практичне навчання» та визначає взаємозв'язок практики і практичного навчання.

Ключові слова: практика, практичне навчання, навчальна програма, навчальний процес, процес пізнання.

Продайко М. Ю. Сущность и взаимосвязь понятий «практика» и «практическое обучение»

В статье детально рассматривается понятие «практика», ее составляющие, выделяются важнейшие черты, формы. Автор конкретизирует понятие «практическое обучение» и определяет взаимосвязь практики и практического обучения.

Ключевые слова: практика, практическое обучение, учебная программа, учебный процесс, процесс познания.

Prodayko M. Y. Essence and intercommunication of concepts of «practical worker» and «practical studies»

In the article a concept «practice», of her constituents, major lines are distinguished, forms is examined in detail. A concept «practical studies» is specified and intercommunication of practice and practical studies is determined inter se.

Key words: practice, practical studies, on-line tutorial, educational process, process of cognition.

УДК 245.76

Н. М. Родіонова

**ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ОСВІТА:
СУЧАСНИЙ СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ**

Професійно-технічна освіта відіграє значну роль у процесах соціально-економічного розвитку на національному, регіональному та галузевому рівнях. Специфіка системи професійно-технічної освіти полягає в тому, що вона є постачальником трудових ресурсів для реального сектора економіки, тому професійна підготовка в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) має відповідати тим запитам, які формуються на виробничих та обслуговуючих підприємствах. Вихідними засадами дослідження особливостей розвитку професійно-технічної освіти є прискорення процесів суспільного розвитку, зміна структури ринку праці, розвиток інформаційних технологій. Це висуває перед системою професійної освіти нові завдання. Основними чинниками, що визначають необхідність упровадження освітніх інновацій, є широке поширення інформаційної та комунікаційної техніки, нечіткий ринок праці, розвиток динамічних виробничих технологій тощо. Таким чином у сучасних умовах формуються нові кваліфікаційні вимоги до фахівців.

Дослідженню питань розвитку професійно-технічної освіти присвячено праці Н. Ничкало [1; 3], С. Ніколаєнка [2, с. 5], А. Беляєвої [4, с. 10], Г. Кругликова [5, с. 54], В. Радкевича [6, с. 6], О. Гаврилук [7, с. 32]. Автори досліджували питання особливостей взаємного впливу професійно-технічної освіти та ринку праці [1; 3], інноваційних аспектів розвитку профтехосвіти [2], дидактичних принципів професійної підготовки [4; 6] та організації виробничого навчання в ПТНЗ [5], оновлення освітніх технологій, що застосовуються в професійно-технічній освіті [7]. Динамічний характер розвитку соціально-економічних процесів, у сучасних умовах, визначає потребу систематизації наявних та формулювання нових засад стосовно визначення тенденцій, особливостей та перспективних напрямів розвитку професійно-технічної освіти.

Метою статті є дослідження сучасного стану, проблемних аспектів та перспектив розвитку професійно-технічної освіти.

Сучасні економічні перетворення зумовлюють необхідність дослідження цього питання в контексті розгляду учнів ПТНЗ та закладів, де вони навчаються, як незалежних економічних агентів. Тому в історико-педагогічному аспекті ми насамперед маємо звернутися до напрацювань з цього питання, що були зроблені у період з другої половини 90-х років до сьогодення. Радянські педагогічні роботи з питань організації професійного навчання також відіграють важливу

роль з огляду на теоретичний розгляд цього питання і ми будемо враховувати їхні положення як базові, а також як питання, що потребують подальшого розвитку.

З урахуванням вищезазначених чинників основними передумовами здійснення освітніх інновацій у професійній підготовці майбутніх фахівців є:

- прискорення процесів науково-технічного розвитку, поява нових технологій, засобів виробництва, електронно-обчислювальної техніки та програмних продуктів до неї;

- розвиток ринкових відносин у трудовій і виробничій сфері;

- формування ринку освітніх послуг, розвиток концепції людського капіталу.

На думку Н. Ничкало, мета професійно-технічної (професійної) освіти на сучасному етапі полягає в задоволенні потреб особистості й суспільства в професійних освітніх послугах відповідного рівня з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення рівного доступу до якісної і безоплатної первинної професійної освіти, у підготовці, перепідготовці й підвищенні кваліфікації робітників, формуванні творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її інтересів і здібностей [1, с. 8]. Слід погодитися з автором і зауважити, що на перший план у професійній освіті виходить проблема задоволення освітніх потреб окремих особистостей та суспільства в цілому. Природно, що професійна освіта має враховувати чинники зовнішнього середовища, такі, як кон'юнктура ринку праці, потреба суспільства у фахівцях певного профілю тощо, однак помітним є факт постановки в центр освітнього процесу формування творчої, професійної особистості з урахуванням її інтересів та здібностей.

На сучасному етапі розвитку основною метою професійної освіти є забезпечення впровадження інноваційних технологій навчання, якісна професійна підготовка кваліфікованих робітників із урахуванням проблем ринків праці, товарів та послуг [2, с. 5]. Умови виробничих та трудових відносин на підприємствах промисловості порівняно з радянськими часами суттєво змінилися. З'явилося багато дрібних підприємств, великі підприємства впроваджують нові технології, що стрімко розвиваються. Водночас ПТНЗ не здійснюють розподілу випускників на підприємства, вони самі мають шукати працевлаштування, зіштовхуючись з реаліями сучасного ринку праці.

У Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України [8, с. 3] визначено її принципи. На нашу увагу заслуговує виокремлення таких принципів: соціальної детермінації, диверсифікації, індивідуалізації та диференціації, регіоналізації, випереджального характеру підготовки кваліфікованого виробничого персоналу, гнучкості й взаємозв'язку процесу професійного навчання з реструктуризацією економіки. Реалізація цих принципів дозволить організувати найефективніший процес підготовки кваліфікованих

робітників, які стануть затребуваними й здатними адаптуватися до умов ринку праці.

Перехід до ринкової економіки чітко визначає орієнтири системи професійної освіти. За таких умов стає очевидним, що головна мета всіх суб'єктів освітньої політики й освітнього процесу полягає в необхідності врахування сучасних соціально-економічних реалій ринку праці й трансформування їх у конкретні освітні програми професійної підготовки фахівців. Розвиток та вдосконалення ринкових відносин перетворюють суб'єктів освіти на суб'єктів ринку. Професійні навчальні заклади стають по суті посередниками між клієнтом (учнем) і споживачем (потенційним працедавцем) [3, с. 5]. Ця обставина спонукає навчальний заклад до пошуку таких форм і методів трансляції знань, такого змісту і структури професійного навчання, що дають можливість забезпечити потрібну кваліфікацію клієнта – випускника конкретного навчальною складу. Розглядаючи ринок праці як тісно пов'язану з педагогікою категорію, слід зазначити, що динаміка змін на ринку праці впливає на розвиток системи професійної освіти, її модернізацію й, відповідно, на якість підготовки виробничого персоналу. Ринок праці, суб'єктами якого є майбутні ФШП, розвивається й удосконалюється ними, тому ця дефініція має бути розглянутою у тісному зв'язку з людиною, її творчим потенціалом, трудовою діяльністю і неперервною освітою протягом життя.

Сучасні професії постійно видозмінюються, поповнюються новими функціями, зберігаючи при цьому основні технологічні, економічні та соціальні функції. Такі зміни зумовлені науково-технічним прогресом, уведенням нових технологічних процесів, ліній тощо. Ці соціально-економічні чинники загострюють проблеми впровадження в навчальний процес ПТНЗ інноваційних технологій та перекваліфікації різних категорій населення, що в свою чергу спонукає робітника змінити професію і стати кваліфікованим фахівцем у найкоротший термін.

Зміни в галузі промисловості, у трудових відносинах і розвитку самого ринку праці є вихідними теоретичними передумовами для визначення дидактичних основ змісту спеціальних навчальних предметів – професійної бази підготовки кваліфікованих робітників. У зв'язку з цим виникає багато проблем у підготовці майбутніх фахівців, визначенні рівня диференціації змісту професійно-технічної освіти незалежно від форм підготовки, виявлення таких його механізмів, які б забезпечували потенційну здатність робітників до зміни праці. На сучасному етапі потрібне конструктивне вдосконалення змісту професійно-технічної освіти в організаційному, структурному і процесуальному аспектах з метою досягнення якісно нового рівня підготовки [4, с. 10]. Слід підкреслити потребу визначення проблем, що постали перед системою професійної освіти, оскільки їх вирішення допоможе розв'язати й проблему нашого дослідження, зрештою –

досягнення професійного становлення особистості сучасного кваліфікованого робітника.

Серед чинників, що зумовлюють необхідність зміни або вдосконалення змісту та форми організації професійного навчання, є такі: тенденції інформаційно-технологічного розвитку, структурна трансформація світової та національної економіки, особливості стану ринку трудових ресурсів у різних регіонах [5, с. 54]. Сучасний розвиток інформаційних технологій та машинобудування є дуже швидким, ПТНЗ мають урахувати ці чинники під час складання програм підготовки. Розвиток технологій і методик підготовки має здійснюватися разом з технологічними новаціями, які мають бути опановані учнями протягом навчання. З погляду на інтенсифікацію навчання, нові технології та пристрої можуть постати як засоби індивідуалізації навчання, оскільки технічні інновації оптимізують процес навчання, роблячи його більш ефективним.

Суттєвого впливу на вимоги до рівня професійної компетентності випускників ПТНЗ сьогодні завдають техніко-технологічне оновлення сучасного виробництва, сфери послуг, постійне зростання частки інтелектуальної і творчої праці в діяльності робітників. Ці чинники зумовлюють необхідність посилення вимог до рівня професійної компетентності випускників ПТНЗ [6, с. 6]. На нашу думку, важливим є виокремлення із загального ряду тенденцій розвитку професійної освіти тенденції зростання частки інтелектуальної і творчої праці та підкреслення її взаємозв'язку з технічним оновленням фондів виробництва та обслуговування. Це є впливовим чинником, що потребує врахування при плануванні заходів реформування системи професійної підготовки. Освітній процес у ПТНЗ має підготувати учня до реалій зростання інтелектуальної та творчої складової трудової діяльності сучасного робітника. З погляду на вищезазначені потреби, актуальним завданням є розвиток інтелектуальних та творчих здібностей учнів при використанні новітніх пристроїв та технологічних інновацій.

У сучасних умовах ПТНЗ випускають незатребуваних спеціалістів, схема роботи системи професійної освіти дуже повільно реагує на зміни сьогодення. Сьогодні ніхто не може гарантувати ані практики, ані працевлаштування після одержання диплома, але ПТНЗ продовжують масовий випуск молодих робітників, часто дублюючи одне одного щодо фахової спрямованості майбутніх спеціалістів, не враховуючи потреб і перспектив розвитку регіонів. Це призводить до того, що молодь розчаровується не тільки у своїй професії і доцільності освіти взагалі, а й втрачає сенс життя [7, с. 32]. Затребуваність продукту освітньої діяльності ПТНЗ є дуже гострим питанням, оскільки відсутність попиту на кваліфікованих робітників, підготовлених у ПТНЗ, свідчить про те, що роботодавець не сприймає кваліфікаційні характеристики підготовленого фахівця, а це в свою чергу свідчить, що зміст професійної освіти відстає від реалій сьогодення. Шаблонна

підготовка фахівців під типові види застарілого виробництва не є актуальною в умовах сьогодення. Навчальний процес має гнучко враховувати індивідуальні особливості учня та його перспективне працевлаштування. Індивідуалізована таким чином підготовка надасть можливість випускнику краще адаптуватися до умов ринку праці та його запитів.

Отже, ми подали результати дослідження сучасного стану, проблемних аспектів та перспектив розвитку професійно-технічної освіти. Основними чинниками, що визначають потребу пошуку нових підходів до організації та управління професійною підготовкою фахівців у сучасних умовах є: динамічний характер ринку праці, розвиток ринкових процесів в освітній сфері, формування нових кваліфікаційних та компетентнісних вимог до фахівців.

Література

1. Ничкало Н. Профтехосвіта і ринок праці : старі й нові проблеми / Н. Ничкало // Пед. газета. – 2005. – № 12. – С. 8. **2. Ніколаєнко С.** Інноваційний розвиток профтехосвіти / С. Ніколаєнко // Проф.-техн. освіта. – 2007. – № 3. – С. 5 – 7. **3. Ничкало Н.** Ринок праці і проблеми модернізації підготовки кваліфікованих робітників / Н. Ничкало // Проф.-техн. освіта. – 2004. – № 1. – С. 4 – 12. **4. Беляєва А. П.** Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилище : метод. пособ. [для работников профтехобразования] / А. П. Беляева. – М. : Высшая шк., 1991. – 201 с. **5. Кругликов Г. И.** Настольная книга мастера производственного обучения : учеб. пособие [для студ. сред. проф. образования] / Г. И. Кругликов. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 272 с. **6. Радкевич В.** Дослідницькі засади діяльності педагога професійної школи / В. Радкевич // Проф.-техн. освіта. – 2006. – № 4. – С. 5 – 7. **7. Гаврилюк О.** Сучасні технології навчання – оновлення освітнього процесу в профтехучилищі / О. Гаврилюк // Рід. шк. – 2000. – № 12. – С. 32 – 35. **8. Концепція** розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Проф.-техн. освіта. – 2004. – № 3. – С. 2 – 5.

Родіонова Н. М. Професійно-технічна освіта: сучасний стан, проблеми, перспективні напрямки

У статті наведено результати дослідження сучасного стану, проблемних аспектів та перспектив розвитку професійно-технічної освіти. Встановлено ключові зовнішні та внутрішні чинники, що завдають найсуттєвішого впливу на процеси розвитку професійно-технічної освіти. Здійснено аналіз сучасних особливостей функціонування системи професійно-технічної освіти, визначення перспективні напрямки підготовки кваліфікованих робітників, висвітлено питання розвитку науково-методичних положень стосовно підвищення ефективності управління в цій сфері.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, професійна підготовка кваліфікованих робітників, управління професійно-технічною освітою.

Родионова Н. Н. Профессионально-техническое образование: современное состояние, проблемы, перспективные направления

В статье приведены результаты исследования современного состояния, проблемных аспектов и перспектив развития профессионально-технического образования. Осуществлен анализ современных особенностей функционирования системы профессионально-технического образования, определены перспективные направления подготовки квалифицированных рабочих, отражен вопрос развития научно методических положений касающихся повышения действенности управления в этой сфере.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, профессиональная подготовка квалифицированных рабочих, управление профессионально-техническим образованием.

Rodionova N. N. Vocational training: a current state, problems, perspective directions

The results of the research of modern state, problem aspects and prospects of development of vocational education are resulted in the article. Key external and internal factors which render the most substantial influence on the processes of development of vocational education are set. The analysis of modern features of functioning of the system of vocational education is carried out, the perspective directions of preparation of qualified workers are defined, the question of development scientifically-methodical positions is reflected touching the increase of management effectiveness in this sphere.

Keywords: vocational training, vocational training of qualified workers, management of professionalno-technical education.

УДК 331.361:336.24.08

О. О. Трякіна

МІЖНАРОДНІ ПРОЦЕСИ РОЗРОБКИ УНІФІКОВАНИХ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ У ГАЛУЗІ МИТНОЇ СПРАВИ

Сучасні умови структурної перебудови світової економіки у напрямі глобалізації визначені переходом провідних країн від індустріальної стадії розвитку з її потужним машинним виробництвом на постіндустріальну, в якій значне місце посідає сфера послуг, наука, охорона здоров'я й освіта. Тому ключова роль у забезпеченні конкурентоспроможності економіки відводиться людському капіталу, внесок якого в економічне зростання визначається більш високою продуктивністю праці кваліфікованих та освічених працівників. Більше того, він постає джерелом нових ідей та інновацій, чинником, що полегшує їх впровадження та поширення. Тому питання оптимізації професійно-освітньої структури, напрямів та обсягів підготовки фахівців для потреб усіх видів суспільної діяльності залишається актуальним.

Дослідження багатьох учених безумовно свідчать про центральне місце людини у сучасних виробничих та науково-дослідницьких процесах, що в визначає вимоги до якості робочої сили та системи підготовки кадрів. На думку науковців (В. Блинов, В. Гуло, Т. Герлянд), зіставлення сфери праці та сфери професійної підготовки є наріжним каменем усієї системи підготовки кваліфікованої робочої сили. Тому виникнення міжнародних і національних систем кваліфікацій та професійних стандартів було відгуком на необхідність підготовки таких кадрів, які б відповідали вимогам ринку праці [2, с. 2.; 3, с. 37].

Водночас в Україні за роки незалежності та переходу до умов ринкової економіки сформувалися такі напрями розвитку освіти, які сьогодні є основою розвитку суспільства, нації, держави, визначальним чинником формування інтелектуального, духовного, загальнокультурного потенціалу народу. Більше того, формування сучасного громадянина, здатного досягти успіху відповідно до загальнолюдських пріоритетів і цінностей та враховуючи нові умови запитів ринку праці та суспільства, все більше покладається на ту галузь освіти, яка відповідає за професійну підготовку майбутнього фахівця [5, с. 3].

Доведено, що за достатньо короткий термін існування та впровадження концепцій професійної підготовки фахівців митної справи в Україні досвід професійної освіти, який існує в міжнародній митній спільноті, насамперед у країнах-членах Всесвітньої Митної Організації (далі – ВМО), викликає сьогодні значний інтерес у вітчизняних освітян. Особливі позиції у цьому інтересі посідають ті компоненти професійної освіти, що сприяють формуванню нових якостей та компетентностей особистості: ціннісних орієнтацій, активної та свідомої громадянської позиції, вміння

приймати рішення, відповідальної поведінки, поваги до прав людини, загальних знань, умінь та навичок, яких сучасна молода людина потребує для активної особистісної реалізації на ринку праці [8, с. 4].

Таким чином, актуальність теми нашої статті щодо дослідження досвіду впровадження міжнародних професійних стандартів у галузі митної справи зумовлена потребою виявити позитивні тенденції в галузі професійної освіти, притаманні розвиненим країнам, виявити успішні моделі формування змісту, запровадження форм та методів, що застосовуються в галузі митної справи з подальшою перспективою адаптації під національні потреби.

Слід зазначити, що поняття стандарту походить від англійського слова «standart», що означає «норма, зразок, мірило». Згідно з законом України «Про національну систему кваліфікацій», професійний стандарт є специфікацією професійної та/або наукової діяльності, що складається з навичок, освітнього складника, професійного досвіду та особистого ставлення, необхідних для ефективної роботи, навчання або участі в науковому процесі у межах певної функціональної ролі [7, с. 3 – 4].

Достатньо повний огляд поняття стандартів освіти наведено в працях таких дослідників, як В. Ледньов, І. Зайченко. Вони, зокрема, визначили стандарти освіти як систему основних параметрів, прийнятих у якості державної норми освіченості, що відображає суспільний ідеал і враховує можливості реальної особистості та системи освіти щодо досягнення цього ідеалу. Праці В. Блинова, В. Сластьоніна, І. Ісаєва присвячені дослідженню проблеми освітніх стандартів вищої професійної освіти та визначенню концептуальних основ міжнародних стандартів освіти. На проблемі розробки стандартів в професійній освіті та навчанні акцентовано увагу в наукових роботах таких вчених, як В. Гуло, У. Лаур-Ернст, М. Кунцман, Б. Хене, В. Федін. Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять праці, присвячені дослідженню процесів впровадження міжнародних професійних стандартів у митну справу (О. Павленко), кваліфікаційних характеристик посадових осіб Державної митної служби України (В. Гмирко, О. Павленко).

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених дає можливість дійти висновку, що, незважаючи на величезний практичний і дослідницький інтерес до проблематики професійних стандартів, ні в професійному, ані в науковому середовищі питання вивчення досвіду адаптації, уніфікації та впровадження професійних стандартів в галузі митної справи ще не досліджували системно [9, с. 123 – 125], що й підтверджує актуальність обраної теми дослідження.

Метою статті є аналіз зовнішнього досвіду впровадження міжнародних професійних стандартів у галузі митної справи з перспективою їх подальшої адаптації під національні потреби Держмитслужби України.

Насамперед слід зазначити, що однією з найважливіших функцій професійного стандарту є зближення сфер праці та підготовки кадрів через встановлення нормативних вимог до знань, умінь, навичок та трудової діяльності в цілому. За своїм функціональним призначенням професійний стандарт покликаний відображати нормативні вимоги до кваліфікації робочої сили, що відповідає інноваційному шляху розвитку економіки. Крім того, до завдань професійних стандартів можна зарахувати й використання їх як елементів розробки довгострокових прогнозів потреби в кваліфікаціях, які активно застосовуються сьогодні в країнах Євросоюзу. В одному з визначень кваліфікаційні (професійні) стандарти розглядаються як такі, що визначають кваліфікаційну структуру в певній сфері діяльності, доцільний підбір, розстановку й атестацію кадрів на основі єдності та визначення посадових обов'язків робітників і вимог, що висуваються до їхніх компетенцій, знань, умінь та рівня освіти [12, с. 11 – 12]. Тому, на нашу думку, завдання розробки та впровадження професійних стандартів для кожного виду робочої діяльності стало нагальною потребою, невід'ємною частиною процесу забезпечення суспільства такими фахівцями, які були б здатними до професійного виконання своїх робочих обов'язків.

В епоху глобалізації розробки уніфікованих міжнародних професійних стандартів питання оптимізації професійно-освітньої структури, напрямів та обсягів підготовки фахівців для потреб усіх видів суспільної діяльності було, є і мабуть ще довго буде актуальним для будь-якої держави. Тому в західних країнах досить швидко усвідомили необхідність розширеної інституціоналізації процесу підготовки кваліфікованої робочої сили, внаслідок чого було розроблено концепції професійних стандартів та компетенцій. Розглянемо деякі з них, які стали основою для розробки міжнародних професійних стандартів у галузі митної справи [2, с. 3 – 4].

Упродовж тривалого періоду дослідницької діяльності науковців різних країн було розроблено, по-перше, *уніфіковані професійні стандарти та класифікатори*:

1) Міжнародна Стандартна Класифікація Занять (ISCO-88) та Міжнародна класифікація занять для країн – членів Європейського Союзу (ISCO-88(COM)), за вимогами яких розроблено структури і форми систем праці більшості країн світу;

2) Класифікатор видів економічної діяльності Статистичної Комісії Європейського Союзу (далі – NACE) і Міжнародна стандартна галузева класифікація видів економічної діяльності Організації Об'єднаних Націй (далі – ISIC), у яких надається перелік об'єктів діяльності.

По-друге, було розроблено *перелік об'єктів діяльності*, характерних для певної країни. Вони здебільшого зосереджуються в національних класифікаторах, що гармонізуються з NACE і ISIC [5, с. 6]. Розроблено також *вимоги до працівників*, що містяться у галузевих

довідниках, документах професійних асоціацій та співтовариств, у договірних документах між роботодавцями і найманими робітниками тощо та описують кваліфікаційні характеристики конкретних посад. У цих документах обов'язково вказуються вимоги до виду й рівня професійної підготовки (до професійної кваліфікації) та виду й рівня відповідної освіти (до академічної кваліфікації) [5, с. 7].

У процесі дослідження виявлено, що, враховуючи уніфіковані професійні стандарти, провідні країни світу розробляють національні концепції професійної підготовки та професійних стандартів. Яскравим прикладом цього, на нашу думку, є Німеччина, яка була ініціатором заснування Федерального інституту професійної підготовки. У 1970-х роках Федеральний інститут упровадив концепцію базових професійних стандартів («Berufsprinzip») з добре продуманим навчальним планом, розрахованим не менш, ніж на два роки навчання [2, с. 3]. Однак безперервний процес розширення обсягу форм та структури професійних стандартів призвів до узагальнення цілей і змісту професійної підготовки шляхом забезпечення можливості гнучкого комбінування навичок різного типу, які використовуються і зараз та передбачають наступне:

§ **професійні навички і знання** – навички, робочі завдання, функції й ролі, пов'язані з роботою;

§ **ключові навички** – універсальні здібності, наприклад, аналітичні навички та навички спілкування, здатність роботи в колективі, знання систем тощо;

§ **навички, що сприяють найму** – знання іноземних мов, уміння працювати з клієнтами, комп'ютерна грамотність, готовність працювати тощо.

Однак найбільш ефективнішою національною системою професійної кваліфікації, на нашу думку, є Національна рада з професійної кваліфікації (далі – НРПК), яка була заснована у Великобританії з метою розроблення й упровадження всеохоплюючої системи професійної кваліфікації в Англії, Уельсі та північній Ірландії, а також співпраця з організаціями з професійного навчання з метою створення єдиної системи кваліфікаційних рівнів відповідно до потреб роботодавців з різних сфер бізнесу [14, с. 4].

У цій системі визначено п'ять рівнів компетентності у вирішенні будь-яких виробничих завдань, які є складовою частиною змісту професійних стандартів [14, с. 5]. Вони мають таку структуру, як-от:

Рівень 1: здатність вирішувати різні робочі питання, здебільшого стандартні та передбачувані;

Рівень 2: здатність вирішувати широке коло різних робочих завдань різного контексту. Деякі з цих завдань є складними і нестандартними, вимагаючи певної особистої відповідальності або автономії індивіда. Часто вимагається вміння співробітничати з іншими працівниками робочого колективу (групи працівників);

Рівень 3: здатність вирішувати широке коло різних завдань в дуже широкому контексті. Більшість цих завдань є складними і нестандартними, вимагають певної особистої відповідальності або автономії індивіда. Часто вимагається вміння здійснювати контроль або керування іншими особами;

Рівень 4: здатність вирішувати широке коло складних технічних або професійних завдань у надзвичайно широкому контексті. Передбачаються велика відповідальність і автономія індивіда. Часто передбачається відповідальність за роботу інших осіб та розподіл ресурсів.

Рівень 5: здатність до застосування набору фундаментальних принципів і комплексних методик у широкому і часто непередбаченому контексті. Відмінними ознаками є дуже велика автономія індивіда та серйозна відповідальність за роботу інших. Часто передбачається особиста відповідальність за проведення аналізу, виявлення причин, розробку, планування, виконання й оцінку.

Таким чином, через ці зміни у системі професійної підготовки Німеччини та через упровадження рівнів компетентності у Великобританії істотну частку специфічних навичок і знань, що раніше були частиною початкової професійної підготовки, було зараховано до галузі підвищення кваліфікації й спеціалізації. Тому на сучасному етапі початкова підготовка та підвищення кваліфікації в Німеччині й Великобританії та інших розвинутих країнах світу дедалі частіше розглядаються як дві частини безперервної освіти і розвитку професійної кар'єри з вищезазначеним набором знань і навичок, які складають структуру професійних стандартів.

Необхідно також зазначити, що світові процеси уніфікації стандартів торкнулися й мали вплив на сферу професійної підготовки у митній діяльності й призвели до розробки теоретичної та практичної основи концепцій професійних стандартів фахівців митних служб як інструменту уніфікації кваліфікаційних характеристик митників. Сучасний етап функціонування світового співтовариства та зміст стратегічних міжнародно-правових актів у галузі митної справи зумовлюють необхідність підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців національних митних органів і на внутрішньодержавних, і на міжнародних засадах [6, с. 10]. Цей процес було виділено в окремий перспективний напрям міжнародного митного співробітництва. Серед такого роду стратегічних міжнародно-правових актів слід насамперед зазначити такі: Міжнародна конвенція про спрощення та гармонізацію митних процедур (переглянута Конвенція Кіото) від 1973 р.; Рамкові стандарти ВМО з безпеки і спрощення світової торгівлі від 2005 р.; Митні прототипи; Програма дій для митниці у Європейському співтоваристві (Митниця – 2013) від 2007 р.; Професійні стандарти ВМО з підготовки митників від 2008 р. [13, с. 40].

Наш аналіз виявив, що в цих документах увагу акцентовано на пріоритетних напрямках міжнародного співробітництва з питань професійного навчання державних службовців, які насамперед стосуються вивчення досвіду з формування змісту та організації навчання; розробки концептуальних засад визначення змісту іспитів та методики їх проведення; вивчення міжнародного досвіду управління професійним навчанням; розширення практики підготовки навчально-методичних та довідково-інформаційних матеріалів тощо, зокрема з використанням можливостей інформаційних технологій; створення за міжнародної підтримки навчальних та інших центрів із питань професійного навчання державних службовців.

Учені сходяться на думці, що нові умови кризового стану у соціально-економічній, політичній та освітній сферах роблять адаптацію міжнародних та розробку й запровадження національних професійних стандартів украї актуальним та нагальним питанням [14, с. 3 – 4; 4, с. 3]. Крім того, зростаюча роль підготовки кваліфікованого персоналу митних служб, здатного захищати економічні інтереси та сприяти світовій торгівлі та добробуту націй, підтверджує невідкладність вирішення цих питань.

Спостерігалось, що деякі митні адміністрації та академічні інститути визнали існування певного набору знань, навичок і моделей поведінки, потрібних для виконання митною службою своєї унікальної ролі в управлінні державою, регулюванні міжнародної торгівлі з метою досягнення національних цілей, які можуть бути здійснені лише через більш професійний підхід до розвитку спеціальних здібностей та компетенцій. Унаслідок цього в кількох країнах було зроблено спробу розробити спеціалізовані навчальні програми, які були різноманітними за своєю структурою, але не відповідали процесам уніфікації та стандартизації професійного навчання [11, с. 29].

Тому значну роль в процесі розробки/оновлення уніфікованих професійних стандартів почала відігравати Всесвітня Митна Організація (далі – ВМО), яка є єдиною міжурядовою організацією, що спеціалізується на митній справі та співпрацює з митними адміністраціями та митними навчальними закладами 174 країн з 6 регіонів світу. У червні 2005 р. ВМО ухвалила, а в червні 2007 р. оновила Рамкові стандарти безпеки та спрощення світової торгівлі («SAFE»), які є міжнародним інструментом, що містить 17 стандартів і регламентує безпеку, спрощення торгівлі, боротьбу з корупцією та збір податків [13, с. 39]. Далі поставало нагальне завдання: потрібно було розробити певні інструменти та механізми імплементації Рамкових стандартів. Прогнозувалося, що одним з таких інструментів мають стати уніфіковані міжнародні професійні стандарти митників.

З урахуванням цих чинників з 2005 року ВМО розпочала дослідження в сфері підготовки кваліфікованого персоналу митних адміністрацій з метою створити набір загальних, міжнародно-визнаних

стандартів для професійного розвитку керівного складу митниць. Крім того, у травні 2008 року ВМО у межах своєї програми PICARD та у співпраці з Міжнародною мережею митних університетів завершила розробку Професійних стандартів для підготовки кадрового потенціалу митних служб [8, с. 3]. PICARD є програмою партнерства в галузі митних академічних досліджень та розвитку, головне завдання якої полягає в розробці, адаптації та імплементації стандартів професійного навчання та підвищення кваліфікації митників.

Таким чином, під егідою ВМО було зроблено наступні кроки та досягнуто наступні цілі: 1) розпочато програму PICARD у сфері митних наукових досліджень та розвитку; 2) розроблено професійні стандарти навчання та підвищення кваліфікації фахівців митної діяльності, а саме керівників вищої та середньої ланки: начальників митниць та департаментів (*strategic managers*) і начальників відділів та митних постів (*operational managers*); 3) підписано Меморандум про Взаєморозуміння між ВМО та 5 пілотними університетами з міжнародно визнаними академічними програмами з митної справи, які повинні сприяти співпраці у розвитку та забезпеченні професійної підготовки персоналу митних адміністрацій з урахуванням змісту та форм професійних стандартів, у зміцненні інституціонального розвитку та наукових досліджень; 4) створено та видано академічний журнал, в якому публікуються останні наукові досягнення та передовий досвід у митній сфері, ідеї стосовно методів та засобів підвищення професійних компетенцій митників; 5) розроблено та запущено нову платформу електронного навчання CLiKC (*the Customs Learning and Knowledge Community*), яка пропонує актуальні навчальні теми з митної тематики, можливість обміну знаннями та досвідом між учасниками цього навчання з метою постійного вдосконалення професіоналізму в галузях оцінки ризиків, пост-аудиту, захисту прав інтелектуальної власності, митного контролю та впровадження міжнародних конвенцій та угод стосовно гармонізації митних правил та процедур, митної оцінки, захисту навколишнього середовища тощо; 6) ініційовано роботу п'ятнадцяти Регіональних навчальних центрів ВМО в шести регіонах світу [1, с. 25].

Як вже було зазначено, ВМО розробила кваліфікаційні вимоги до знань, умінь та професійної поведінки керівників з митної справи усіх рівнів [10, с. 35 – 45]. Вони передбачають:

- 1) для начальників митниць та департаментів (*strategic managers*) – профіль цих менеджерів; вимоги до загальних знань стосовно національної та міжнародної політики, митної справи, аспектів юридично-правової системи, пов'язані з питаннями митної сфери, загального розуміння процесів макро- та мікроекономіки, стратегічного планування, процедур розвитку та імплементації основних вимог митної політики, фінансового менеджменту, управління кадровими питаннями, ризик менеджменту тощо;

вимоги до загальних умінь, що передбачають здатність керувати, мотивувати та стимулювати підлеглих, бачити перспективи, аналітичні вміння, здатність оцінювати інформаційні потоки та приймати рішення, розв'язувати проблемні питання, комунікативні вміння та вміння давати об'єктивну оцінку своїм діям, вміння вести переговори та співпрацювати з урядовцями та бізнес-партнерами тощо;

- 2) *для начальників відділів та митних постів (operational managers)* – профіль цих менеджерів; вимоги до загальних знань стосовно взаємодії з іншими урядовими департаментами, ролі митниці та її звичайних партнерів в економічному середовищі, ролі та відповідальності менеджерів у митній організації, планування бюджету та кадрових питань, інформаційного менеджменту тощо; вимоги до загальних умінь, що залучають здатність керувати, мотивувати та стимулювати підлеглих, збирати та обробляти інформацію, аналітичні вміння, здатність спілкуватися на всіх рівнях, вміння розв'язувати конфлікти та працювати в стресовій ситуації чи під тиском тощо.

Крім того, з метою контролю за розбудовою Професійних стандартів розроблено механізм акредитації митних навчальних закладів при ВМО, що дозволяє мобільним й активним вищим навчальним закладам (далі – ВНЗ), таким, як Ризький Технічний Університет, Університет Мюнстера, Університет Канберри тощо бути ключовими академічними гравцями з освітньої політики в галузі митної справи на національному й міжнародному рівнях. Проведення акредитації при ВМО митних навчальних закладів з метою надання їм визнання ВМО сприяє активізації процесів адаптації та впровадження міжнародних Професійних стандартів на національних рівнях [11, с. 30].

Розвиваючи думку О. Павленко, стратегічні пріоритети у співпраці ВМО та митних ВНЗ у межах програми PICARD можна розподілити на кілька етапів: PICARD (концепція та координація) – Професійні стандарти ВМО (мета – уніфікація) – Пілотна імплементація (адаптація, апробація, доопрацювання) – Розробка практичних інструментів реалізації Стандартів (впровадження) – Акредитація митних навчальних закладів (рівень міжнародних стандартів) [9, с. 98].

Слід зазначити, що в країнах ЄС відбувався паралельний процес: у 2007 р. було підготовлено та ухвалено Митні прототипи Європейських співтовариств [8, с. 3]. Їхньою метою було розробити ефективну систему управління людськими ресурсами, яка б сприяла виконанню завдань митних служб, базувалася б на національному законодавстві та міжнародних стандартах з кадрових питань, дотримувалася б їхніх засад і розглядала людей як найцінніший ресурс організації. Також з метою забезпечення ефективної та результативної роботи національних митних служб та їх реагування на будь-які вимоги, що виникають внаслідок змін митного середовища, 23 травня 2007 р. Рішенням Європейського

Парламенту та Ради було затверджено програму дій для митниці у Співтоваристві (Митниця 2013) [8, с. 4], що передбачила також можливість участі в певних видах її заходів правових та наукових кіл, окремих представників бізнесу, а також інших операторів, які мають відношення до зовнішньої торгівлі.

Однак, на нашу думку, на сьогодні вищезазначені Професійні стандарти, розроблені ВМО, є міжнародно визнаними та майже єдиними кваліфікаційними рамками, які в повному обсязі описують вимоги до знань, умінь та навичок керівного складу митних організацій, і є найбільш перспективними в аспекті їхньої адаптації під національні потреби. Але розробка та впровадження уніфікованих Професійних стандартів для менеджерів нижньої ланки, митних офіцерів та співробітників оперативних команд потребує подальшого аналізу та досліджень.

Таким чином, сучасні тенденції глобалізації та уніфікації на всіх рівнях життєдіяльності суспільства та нові умови ринку праці вимагають нового підходу до розробки освітніх стандартів для вищої школи з наголосом на професійні стандарти та з орієнтацією на оновлення/розробку професійних галузевих стандартів. Зближення професійного навчання та професійної діяльності, встановлення між ними тісних зв'язків необхідно для того, щоб кваліфікаційні рамки вищої освіти чітко узгоджувались з академічними стандартами, національними та іншими встановленими системами перевірки якості, а також з суспільним розумінням місця та рівня національних кваліфікацій. Це, в свою чергу, стосується й професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців митної служби на міжнародному та національному рівнях. Адаптація міжнародних, розробка та запровадження національних професійних стандартів є вкрай актуальним та нагальним питанням у зв'язку зі взятими Україною на себе зобов'язаннями та приєднанням до міжнародних конвенцій та угод, що, безперечно, впливає на зміст професійного навчання кадрового потенціалу митних служб. Тому важливим є розуміння міжнародних процесів розробки уніфікованих стандартів професійного навчання та підготовки митників, механізмів імплементації зазначених професійних стандартів з метою надання конкретних пропозицій щодо розбудови професійної освіти для українських фахівців як пріоритетного напрямку модернізації Держмитслужби України.

Література

1. A new Customs learning and education platform for the 21st century // WCO News. – February 2011. – № 64. – P. 25. **2. Блинов В. И.** Результаты анализа Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования первого поколения // Интернет-архив «Education»: электронный ресурс. – 6 ноября 2011. – Режим доступа: http://biblio.narod.ru/reth/obrz_stand.htm **3. Герлянд Т.**

Сучасні аспекти формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників / Т. Герлянд // Педагогіка і психологія професійної освіти : науковий журнал : електронний ресурс. – 2010. – №1 – 2. – С. 37. – 2011. – Режим доступу:

http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo

4. Гмирко В. П. Кваліфікаційні характеристики посадових осіб Державної митної служби України / В. П. Гмирко. – Дніпропетровськ : АМСУ. – 1998. – С. 20. **5. Гуло В. Л.** Освітні та професійні стандарти як один із механізмів регулювання взаємовідносин між системою освіти та роботодавцями : електронний ресурс / В. Л. Гуло. – 2011. – Режим доступу :

<http://www.slideshare.net/dcscm/ss-2016933>

6. Деркач Л. В. Українська митниця: вчора, сьогодні, завтра / Л. В. Деркач. – К. : Державна митна служба України. – 1998. – С. 511 **7. Зайченко І. В.** Стандарт освіти в Україні / І. В. Зайченко // Інтернет-сайт «Педагогіка» : електронний ресурс. – 2011. – Режим доступу

http://pidruchniki.ws/11190502/pedagogika/standart_osviti_ukrayini

8. Pavlenko O. The Place and Role of Implementing WCO Professional Standards into Curriculum of the Ukrainian Academy of Customs / O. Pavlenko // 2008 WCO PICARD Conference, Shanghai/P. R. China, 2008 : електронний ресурс. – Режим доступу

http://incu.org/conference_PICARD2008.html

9. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної освіти : дис. ... докт. пед. наук. 13.00.04 / О. О. Павленко. – Дніпропетровськ. – 2010. **10. Professional Standards.** – Brussels, World Customs Organization. – 2008. – 46 p. **11. Raising the academic standing of the Customs profession** // WCO News. – February 2011. – № 64. – P. 29 – 30 **12. Слостенин В.** Педагогіка : учеб. пособие : електронний ресурс / В. Слостенин, И. Исаев и др. – 5 ноября 2011. – Режим доступу:

http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/09.php **13. Chentsov V.** Improvement of foreign economic activity through implementation of WCO professional standards in curriculum of the Ukrainian Academy of Customs / V. Chentsov, O. Pavlenko, E. Kozlovski // Вісник Академії митної служби України. – № 1 (41). – Дніпропетровськ : АМСУ, 2009. – С. 38 – 51.

14. Федін В. Реформа ЕТКС и ЕКС: введение профессиональных стандартов в России : електронний ресурс / В. Федін // Человек и труд. – 2010. – №7. – 2011. – Режим доступу http://www.chelt.ru/2010/7-10/fedin_7-10.html

Трякіна О. О. Міжнародні процеси розробки уніфікованих професійних стандартів у галузі митної справи.

У статті розглянуто актуальні питання розробки та впровадження міжнародних професійних стандартів з метою оптимізації професійно-освітньої структури, напрямів та обсягів підготовки фахівців. Зроблено аналіз розробки та застосування уніфікованих професійних стандартів

кадрового потенціалу митних служб країн-членів Всесвітньої Митної Організації.

Ключові слова: професійні стандарти, глобалізація, кваліфікації, митна справа, фахівці.

Трякина О. А. Международные процессы разработки унифицированных профессиональных стандартов в области таможенного дела.

В статье рассмотрены актуальные вопросы разработки и внедрения международных профессиональных стандартов с целью оптимизации профессионально-образовательной структуры, направлений и объемов подготовки специалистов. Сделан анализ разработки и применения унифицированных профессиональных стандартов кадрового потенциала таможенных служб стран-членов Всемирной Таможенной Организации.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, глобализация, квалификации, таможенное дело, специалисты.

Tryakina O. International processes of developing unified professional standards in the field of customs domain.

The article deals with topical issues of development and implementation of international professional standards in order to optimize the structure of vocational education, kinds and volumes of professional training. The analysis of the development and application of uniform professional standards for human resources of customs administrations of member countries of the World Customs Organization has been carried out.

Keywords: professional standards, globalization, qualifications, customs domain, specialists.

УДК 371.14

О. М. Холод

ЩОДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «КОНФЛІКТ»

Складні й суперечливі процеси, які відбуваються в Україні на початку третього тисячоліття, вимагають підвищення рівня професіоналізму фахівців різних сфер діяльності, зокрема фахівців з правознавства, однією зі складників професійної компетентності яких є конфліктологічна компетентність, що передбачає здатність фахівця з правознавства ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати консенсусу, запобігати і розв'язувати конфліктні ситуації на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень із загальних питань конфліктології, юридичної конфліктології свідчить, що проблема конфлікту і пов'язаних з ним явищ вивчають у таких напрямках: дослідження психологічних особливостей конфліктів (М. Шериф, Д. Рапопорт, Р. Доз, Л. Томпсон, К. Томас, М. Дейч, Д. Скот та ін.); визначення специфіки юридичних конфліктів (В. Бабаєв, В. Баранов, Е. Ваттель, А. Власенко, Ю. Тихомиров, А. Тилле, Л. Фридмен та ін.); створення загальної теорії юридичної конфліктології (В. Казимирчук, В. Кудрявцев, В. Жеребін, Т. Худойкіна та ін.); обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження проблеми конфліктів, основ управління конфліктами (А. Анцупов, О. Белкін, В. Журавльов, І. Коваль, Є.Тонков та ін.). Попри значний інтерес дослідників до проблеми конфліктів, і на сьогодні існує багато суперечливих на нерозв'язаних положень, які стосуються сутності, ознак, особливостей конфліктів, зокрема юридичних.

Відповідно до мети поставлено такі завдання: розглянути підходи науковців до визначення сутності поняття «конфлікт», визначити його суттєвих ознак; проаналізувати погляди дослідників на феномен «юридичний конфлікт».

Насамперед зазначимо, що слово конфлікт походить від латинського «conflictus», що розуміється, як зіткнення (сторін, сил, думок, ідей тощо). Зазвичай зміст цього поняття розуміють як: стан відкритої, переважно затяжної боротьби; бій, війна; стан дисгармонії у відносинах між людьми, ідеями чи інтересами; зіткнення протилежностей; психічна боротьба, що виникає в результаті одночасного функціонування в свідомості людини взаємнозаперечливих імпульсів, бажань або тенденцій.

Конфлікт ще у філософських трактатах давнини визначався як зіткнення інтересів, проте це поняття в науковому вжитку почало використовуватися порівняно недавно. Так, у словнику В. Даля його ще немає. На Заході лише в 1901 р. у «Словнику філософії і психології» за

редакцією Дж. Болдуїна, вперше з'являється поняття «конфлікт законів». У філософських та психологічних працях радянського періоду конфлікти визначалися або через поняття «суперечності», «зіткнення», або через уявлення про реакції людей на певні невідповідності, що зустрічаються в їх життєдіяльності. Деякі автори підкреслювали гострий емоційний характер переживань під час конфлікту як його суттєву ознаку. У Філософській енциклопедії (1964) конфліктом називають граничний випадок загострення протиріч, в Українській радянській енциклопедії (1977) – зіткнення протилежних інтересів, поглядів, серйозних суперечностей, що складно вирішуються та пов'язані з гострими емоційними переживаннями.

Нині ще не вироблено єдиного підходу до визначення поняття конфлікту, і розбіжності в його розумінні спостерігаємо в сучасних наукових працях. Проте більшість із них поєднує те, що презентуючи поняття «конфлікт» дослідники (якщо йдеться про взаємодію людей) підкреслюють наявність суперечок, які набувають форми розбіжностей. У багатьох випадках під конфліктом розуміють одну з форм людської взаємодії, в основі якої лежать різного роду реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні, в різному ступені усвідомлені суперечності між людьми, зі спробами їх вирішення на тлі вияву емоцій.

Розглянемо підходи психологів, соціологів, педагогів до визначення конфліктів.

Конфлікт у психології визначають як «зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій, окремо взятого епізоду в свідомості, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних взаєминах індивідів або груп людей, пов'язане з негативними емоційними переживаннями» [7, с. 153].

А. Петровський і М. Ярошевський у словнику «Психологія» (1990 р.) визначили конфлікт як зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів опонентів або суб'єктів взаємодії.

А. Ішмуратов презентує конфлікт як «вияв неузгодженості інтересів; незгода між двома чи більше сторонами (персонами або групами), коли кожна сторона намагається зробити так, щоб було прийняте саме її позицію чи цілі, і статі на заваді іншій стороні чинити ті саме; хвороба спілкування (нечесна, несправедлива, незрозуміла гра)» [4, с. 155].

На думку О. Киянової, О. Ксенчук, «конфлікт – зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів двох або кількох людей. В основі будь-якого конфлікту лежить ситуація, що залучає або суперечливі позиції сторін з якого-небудь приводу, протилежні цілі й засоби їх досягнення, або неспівпадання інтересів, бажань опонентів» [5, с. 179].

На думку Н. Гришиної, конфлікти можна розглядати як реакцію людей на перешкоду до досягнення різного роду цілей спільної

діяльності, на поведінку інших, яка не відповідає очікуванням, а також як реакцію на ґрунті несумісності характерологічних шаблонів поведінки, відмінності культурних основ і потреб [3, с. 33].

Ф. Бородкін і Н. Коряк уточнюють поняття конфлікту. На їхню думку, конфлікт – це діяльність людей, і, отже, завжди припускає переслідування мети [1, с. 36]. Приписування конфліктній дії категорії мети дозволяє визначити як конфліктуючі сторони тільки ті, які здатні до доцільної, свідомої поведінки, тобто до усвідомлення власної позиції, планування власних дій, свідомого використання засобів. Звідси випливає, що конфліктуючі сторони обов'язково мають бути діяльними суб'єктами. І це дозволить виокремити реальних учасників конфлікту від таких, що постають як інструменти, знаряддя, засоби боротьби будь-яких суб'єктів конфліктної взаємодії.

Слід зазначити, що на сьогодні конфлікт розглядають не лише як негативне явище. Як зауважують М. Робер і Ф. Тільман, незважаючи на те, що конфлікт – це стан потрясіння, дезорганізації щодо рівноваги, яка передувала, він є генератором нових структур (не завжди кращих).

Отже, конфлікт можна визначати різнобічно.

1. Конфлікт – це явище міжособистісних і групових стосунків.
2. Конфлікт є виявом протиборства, тобто активного зіткнення тенденцій, оцінок, принципів, думок, характерів, еталонів поведінки.
3. Конфлікт віддзеркалює прагнення людей до ствердження ідеї, яку вони захищають, принципу, вчинку, до самоствердження.
4. Конфлікт постає деструкцією міжособистісних стосунків на емоційному, когнітивному чи поведінковому рівні.
5. Конфлікт можна розглядати як форму комунікації людини з людиною, людини з групою або її частиною, однієї частини колективу з іншою, колективу з колективом.
6. З позиції психічного стану сторін, які протистоять одна одній, конфлікт постає водночас і як захист, і як реакція у відповідь.
7. Конфлікт можна визначити як реакцію на несприятливі ситуації, що травмують особистість, на перешкоди у досягненні яких-небудь цілей.
8. Виходячи з оцінки результатів конфлікту, його можна вважати дезінтегративною силою людських відносин, а його подолання – інтегративною силою.
9. З інструментальної позиції конфлікт постає як один із засобів самоствердження, подолання заперечуваних особистістю тенденцій.
10. Конфлікт можна розуміти і як процес, – у цьому розумінні він являє собою ситуацію незнайденого виходу, розвиток дій на шляху пошуку засобів стабілізації взаємин.
11. У технічному аспекті конфлікт – один із крайніх засобів регулювання міжособистісних стосунків.
12. З етичного боку конфлікт постає прийнятним чи неприйнятним за формою способом виявлення протиріч, що виникають у процесі взаємодії людей.

Науковці визначають різні суттєві ознаки поняття «конфлікт». На думку Г. Ложкіна та Н. Повякеля, – це наявність: різноспрямованих сил, а не тільки протилежних, як вважали раніше; поля взаємодії для цих сил (бо інакше інтеракція (конфлікт) не відбудеться); суб'єктів взаємодії, тобто суб'єктів конфлікту.

На думку О. Бандурки та В. Друзя, конфлікт має такі характерні ознаки: наявність суперечностей, зіткнення несумісних поглядів, інтересів, потреб, цінностей, мотивів, які вирішуються шляхом конфлікту; зіткнення, при якому виникає протидія сторін, протиборство. Протиборство – це ядро соціального конфлікту; наявність негативних емоційних станів. Якщо суб'єкти протидіють, але не переживають негативних емоцій (як, наприклад, у спортивному змаганні), або переживають негативні емоції, але не протидіють – йдеться не про конфлікт, а про передконфліктну ситуацію.

Дослідженню проблеми конфліктів значну увагу приділяли зарубіжні психологи (L. Coser, M. Deutsch, B. Raven, J. Seiler, M. Sherif, R. Blake, J. Mouton, K. Thomas та ін.). Сутність концепції конфліктних ситуацій, що розділяє більшість зарубіжних дослідників, полягає в тому, що в поняття конфлікту входять і актуальні дії, і різні форми прихованих психологічних антагонізмів. В умовах конфлікту дії або мета учасників в якнайширшому значенні пов'язані «взаємно перешкоджувальним чином». Навпаки, у ситуації співпраці цілі або дії учасників пов'язані «взаємно сприятливим чином», тобто повне або часткове досягнення мети однією стороною позитивно пов'язане з повним або частковим досягненням мети іншою.

Розуміння сутності та ознак феномену «конфлікт» дозволяє акцентувати увагу на юридичному конфлікті. Це питання є для нас вагомим у зв'язку із дослідженням феномену конфліктологічної компетентності фахівців з правознавства (юристів).

Питанням вивчення юридичного конфлікту займалися Ю. Гревцов, В. Жеребін, В. Кудрявцев, Т. Худойкіна та ін.

Так, Ю. Гревцов зазначає: «юридичний конфлікт – це ситуація, процес, де дві або більше сторін сперечаються, протистоять один одному з приводу юридичних прав та юридичних обов'язків» [2, с. 196]. Проте виникає питання, чому сторони не можуть протистояти одна одній з приводу інших матеріальних та нематеріальних благ? Суб'єктивні права та суб'єктивні юридичні обов'язки, на наш погляд, є важливими, проте не єдиними об'єктами конфліктної юридичної діяльності.

Цікавою є думка В. Жеребіна про те, що юридичний конфлікт є предметним протиборством потреб та інтересів його контрsub'єктів, що виникає на підставі загострення протиріч та в результаті взаємодії їхньої правомірної та неправомірної (протизаконної) поведінки. Щодо цього поняття, то тут також виникає питання. Так, говорячи про потреби та інтереси автор тим самим дає психологічну інтерпретацію феномену. Щодо юридичної позиції, то акцент може доцільно зробити на зовні

вираженому зіткненні суб'єктів, які мають різні інтереси, настанови тощо.

На думку В. Кудрявцева юридичним є конфлікт, в якому суперечка так чи інакше пов'язана з правовими відносинами сторін (їхніми юридично значущими діями або станами) та, отже суб'єкти або мотивація їхньої поведінки, або об'єкт конфлікту володіє правовими ознаками, а конфлікт має юридичні наслідки» [6, с. 125]. На наш погляд, у цій дефініції порушено формально-логічні правила визначення поняття (Д. Горський, А. Івін, О. Никифоров), тобто не дотримано помірності визначуваного та визначаючого, не виділено суттєві ознаки об'єкту.

Т. Худойкіна [8, с. 74], поділяючи погляди В. Кудрявцева, зазначає, що юридичний конфлікт (ЮК) або безпосередньо пов'язаний з правовими відносинами сторін і тоді являє собою протиборство суб'єктів права з суперечливими правовими інтересами, що виникли у зв'язку зі створенням, реалізацією, застосуванням, зміною, порушенням, тлумаченням прав». Або ЮК (змішані, перехідні форми) – протиборство, що має хоча б один елемент (суб'єкт, об'єкт, суб'єктивну сторону (мотивації) чи об'єктивну сторону (протидію) юридичного характеру, за якого сторони або треті особи обов'язково звертаються до необхідної юридичної процедури (юридизації конфлікту), що дозволяє у подальшому його завершення юридичним способом. Тобто ЮК безпосередньо пов'язаний або з правовими відносинами сторін, або з юридизованими (до юридизації конфлікту варто вважати його квазіюридичним).

Багато вітчизняних (В. Бабаєв, В. Баранов, Ю.Тихомиров та ін.) та зарубіжних (Е. Ваттель, Т. Фишер, Л. Фридмен та ін.) дослідників ототожнюють юридичні конфлікти з юридичними колізіями (норм, нормативних актів, законів, суддівських рішень та ін.). Зазначимо, що такий підхід отримав критику юриспруденції. У юридичному конфлікті мова йде не про «розходження між окремими законами та юридичними нормами», а про зіткнення, протиборство конкретних ідей, їхніх колективів та організацій з різними настановами, інтересами, цілями тощо.

На підставі здійсненого аналізу виділимо суттєві ознаки, що характеризують досліджуваний феномен. На наш погляд, юридичний конфлікт доцільно розглядати як особливий різновид спільної діяльності (людської, соціальної, юридичної та ін.), з усіма витікаючими звідси висновками та положеннями юридичного та практично-прикладного характеру. Конфліктній юридичній діяльності властиві риси, характерні для будь-якої людської діяльності: предметність, усвідомленість, доцільність, вибірковість, колективність, самоорганізованість, детермінованість та ін. Конфліктна юридична діяльність є різновидом юридичної діяльності, взаємовідносини суб'єктів якої виражаються у зіткненні, об'єктивно-суб'єктивному їх протистоянні, пов'язаному з соціально-психологічно напруженістю та подальшими певними соціальними та юридичними наслідками.

Підсумовуючи, зазначимо, що проведений аналіз психологічної, юридичної, соціологічної літератури щодо дослідження понять конфлікт,

юридичний конфлікт став вагомим для виявлення теоретичних засад конфліктологічної компетентності фахівців з правознавства.

Література

1. Бородкин Ф. М. Внимание: конфликт! / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. – Новосибирск, 1983. – 314 с. **2. Гревцов Ю. И.** Социология права: Курс лекций / Ю. И. Гревцов. – СПб : Изд-во Юридический центр. Пресс, 2001. – 312 с. **3. Гришина Н. В.** Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб : Питер, 2003. – 464 с. **4. Ишмуратов А. Т.** Конфликт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів / А.Т. Ишмуратов. – К. : Наукова думка, 1996. – 189 с. **5. Ксенчук Е. В.** Технология успеха / Е. В. Ксенчук, Е. В. Киянова. – М. : Дело ЛТД, 1993. – 186 с. **6. Кудрявцев В. Н.** Юридическая конфликтология / В. Н. Кудрявцев // Вестн. РАН. – 1997. – № 2. – С. 125 – 129. **7. Перепелюк А. В.** Психология делового общения / А. В. Перепелюк. – Днепропетровск : Феникс, 1995. – С. 4 – 15. **8. Худойкина Т. В.** Юридическая конфликтология как новое научное направление / Т. В. Худойкина // Российское право в период социальных реформ : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Петрова и И. А. Склярова. – Н. Новгород, 1998. – С. 73 – 77.

Холод О. М. Щодо сутності поняття «конфлікт»

У статті розглянуто підходи науковців до визначення сутності поняття «конфлікт», його суттєвих ознак; проаналізовано погляди дослідників на феномен «юридичний конфлікт». Конфліктна юридична діяльність є різновидом юридичної діяльності, взаємовідносини суб'єктів якої виражено в зіткненні, об'єктивно-суб'єктивному їх протистоянні, пов'язаному з соціально-психологічно напруженістю та подальшими певними соціальними та юридичними наслідками.

Ключові слова: конфлікт, юридичний конфлікт, конфліктологічна компетентність.

Холод О. М. Размышления о сущности понятия «конфликт»

В статье рассмотрены подходы ученых к определению сущности понятия «конфликт», его существенных характеристик; проанализированы взгляды исследователей на феномен «юридический конфликт». Конфликтная юридическая деятельность является разновидностью юридической деятельности, взаимоотношения субъектов которой выражаются в столкновении, объективно-субъективном их противостоянии, связаном с социально психологической напряженностью и последующими определенными социальными и юридическими последствиями.

Ключевые слова: конфликт, юридический конфликт, конфликтологическая компетентность.

Holod O. M. Reflections about essence of concept «conflict»

Scientists' approaches to the definition of «conflict» essence have been considered, its substantial features; researchers' views on the phenomenon of «legal conflict» have been analyzed in the article. Conflict legal activity is the variety of legal activity, the mutual relations of subjects of which are expressed in a collision, their objectively-subjective opposition, svyazanom with socially psychological tension and subsequent certain social and legal consequences.

Keywords: conflict, legal conflict, conflict competence.

УДК 378.147:78

Шугуан

**КАТЕГОРІЯ «ДОСВІД» У МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ**

Формування досвіду виконавської діяльності майбутніх педагогів-музикантів постає одним із актуальних завдань сучасної музично-педагогічної освіти. Це пояснюється тим, що специфіка напряму підготовки фахівців «Музичне мистецтво» і кваліфікації «Вчитель музичного мистецтва» передбачає виконання майбутнім спеціалістом багатьох функцій, пов'язаних з грою на музичних інструментах. Тому для студентів під час навчання у вищому навчальному закладі недостатньо отримати лише гарну теоретико-методичну підготовку; дуже важливо здобути виконавський досвід, який у майбутньому допоможе успішно здійснювати музично-просвітницьку та концертмейстерську роботу, втілювати на практиці власні художньо-виконавські задуми. У контексті окресленої проблеми необхідним стає визначення поняття «досвід виконавської діяльності» майбутнього педагога музиканта, що вимагає аналізу та систематизації наукових підходів щодо інтерпретації цієї категорії. Тому метою нашої статті є узагальнення основних філософських позицій і концепцій щодо розуміння і тлумачення поняття «досвід».

Аналіз літературних джерел дозволив констатувати, що філософське осмислення категорії «досвід» має глибоке історичне походження. Її зміст змінювався разом із розвитком світової філософської думки. Досвід взагалі, і зокрема індивідуальний досвід особистості входив до кола дослідницьких інтересів давньогрецьких (Аристотель, Платон, Фукікід), римських (Лукрецій, Сенека) та давньокитайських філософів (Конфуцій, Даоцзи, Лаоцзи, Мо-цзи, Сюньцзи, Хань Фей, Ян Чжу). Таким чи іншим чином він неявно (контекстуально) визначався стосовно таких категорій, як «діяльність»,

«свідомість», «пізнання», «розум» «життя». З ним пов'язували уявлення про відкритість буття свідомості людини, активне випробовування, перевірку знань шляхом відповідних дій, діяльності, активного життя. Зокрема, у філософії *даосизму* вважалось, що досвід (мудрість) складає сенс людського буття, він набувається природне, має аксіологічну спрямованість і буде позитивним, якщо людина наділена комфортним світовідчуття. Прагнучи вирішити питання, пов'язані з критерієм істини, Лаоцзи, Сюньцзи, Хань Фей, Ян Чжу наголошували, що досвід необхідний для набуття людиною мудрості і пізнання істини, він є джерелом знань і суспільної свідомості [1, с. 25 – 41].

Наголошуючи, що важливу роль у набутті досвіду відіграє усвідомлення, філософи Середньовіччя (Августин, Ф.Аквінський, М. Кузанський, Ф. Парацельс) зазначали, що досвід охоплює і набуття таких знань, звичок та навичок, які особистість лише частково усвідомлює або взагалі не усвідомлює. У зв'язку з цим було порушено питання, яку роль у набутті досвіду відіграють вроджені здібності чи схильності, адже люди успадковують певну налаштованість до набуття досвіду. Крім того, щоб вчитися на досвіді треба мати внутрішню настанову на поцінювання досвіду, що й робить людину чутливою до його сприйняття. Представники різних філософських напрямів цього періоду зазначали провідну роль досвіду в пізнанні світу, а також розглядали активну діяльність людини як основу формування індивідуального досвіду.

Аналіз розвитку зазначеної проблеми в працях західноєвропейських вчених Нового часу (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Р. Декарт, Д. Локк, І. Бентал, Ж. Вольтер, О. Кант, Ж. Монтеск'є та ін.) свідчить, що змістове наповнення поняття «досвід» перебувало в межах процесу пізнання – від інтерпретації досвіду як єдиного джерела достовірного знання (емпіризм, сенсуалізм) до повного його неприйняття (раціоналізм). Так, представники ідеалістичного емпіризму (Дж. Берклі, Д. Юм) трактували досвід як чуттєве сприйняття матеріального світу; матеріалістичний емпіризм (Ф. Бекон, Гоббс, Дж. Локк) визначав, що досвід має два джерела: діяльність зовнішніх органів чуття (зовнішній досвід) і внутрішню діяльність розуму (внутрішній досвід), при цьому душа нагадує *tabula rasa*, на якій досвід виводить свої літери; раціоналісти (Р. Декарт, Б. Спіноза, Г. Лейбниц) наполягали на тому, що справжні знання не можуть бути виведеними з досвіду та його узагальнень, вони формуються тільки в самому розумі, а досвід тільки стимулює їхній розвиток; для представників позитивізму (О. Конт, Дж. Милль, Г. Спенсер) досвід ототожнювався з правилами, нормами і стандартами логічного мислення; практичний матеріалізм (Ж. Вольтер) трактував досвід як історично зумовлену систему знань, яка розвивається у визначеному соціально-культурному контексті; для марксизму (К. Маркс, Ф. Енгельс) характерним було співвідносити поняття «досвід» із категорією «практика», він має об'єктивний зміст, що залежить від

розвитку практичної та пізнавальної діяльності людини в процесі перетворення нею зовнішнього світу та її самої; в інтерпретації представників прагматизму та індивідуалізму (Дж. Дьюї, П. Джемс, Ч. Моррис) досвід є цінністю, яка забезпечує адаптацію людини в нових життєвих умовах і надає їй можливість постійного розвитку, при цьому освіту вважали процесом зростання особистості, тобто процесом «постійної реконструкції її індивідуального досвіду» [2].

Отже, ретроспективний аналіз становлення категорії «досвід» дозволив дійти висновку, що завдяки науковим розробкам західноєвропейських мислителів Нового часу трактування цього феномену набуває логічного, мислиннево-послідовного тлумачення, а не тільки інтуїтивно-пошукового характеру. Разом із тим, у відомих нам літературних джерелах перераховані характеристики досвіду не завжди чітко визначаються дослідниками. Як справедливо зазначив Бертран Рассел: «Слово «досвід» – одне з тих слів, яке філософи часто застосовують, але якому рідко дають визначення» [3, с. 737]

Сучасна філософська наука широко використовує провідні ідеї минулого для розробки нових підходів та інтерпретацій цієї категорії. Необхідно мати на увазі, що серед сучасних філософів панує думка, згідно з якою поняття «досвід» бажано трактувати в діалектичній єдності трьох аспектів, які характеризують діяльність особистості – чуттєвого, практичного і теоретичного. Тому в наукових працях Н. Вахтоміна, М. Мінакова, І. Фролова, В. Шинкарука та інших досвід постає як: чуттєво-емпіричне відображення зовнішнього світу; практичний вплив людини на оточуючий світ, в процесі якого відкриваються необхідні зв'язки, якості, закономірності явищ, відкриваються і випробуються доцільні методи і засоби діяльності; взаємодія суб'єкта із зовнішнім світом і результат такої взаємодії; важливий засіб збагачення науки, розвитку теорії і практики; особистісно-ціннісний смисл, що виникає з перетворюючого характеру діяльності.

Важливим для нашого дослідження є виокремлення дослідниками кількох різновидів досвіду, зокрема: чуттєвого, практичного, духовного і досвіду наукового пізнання. З поняттям *чуттєвого* досвіду пов'язана наукова суперечка щодо джерел знання та способів пізнання: одні (емпірики, сенсуалісти, позитивісти) вважали, що джерелом наших знань є переважно чуттєвий досвід, інші (раціоналісти) – що таким джерелом є розум. У цьому питанні найбільш виваженою вважаємо позицію німецького вченого Е. Канта, на переконання якого чуттєвий досвід упорядковується розумовою діяльністю, адже важливими для людини є лише ті чуттєві дані, які добираються в світлі певної ідеї, гіпотези, теорії.

Практичний досвід, на протизагу чуттєвому, формується шляхом власної життєдіяльності на основі певних знань та умінь. Значну частину такого досвіду кожна особистість набуває поза усвідомленням, виконуючи різні види діяльності. Але, на переконання Д. Берклі, такий

досвід буде обмежено, якщо не поєднується з моральною оцінкою не тільки мети, а й засобів її досягнення.

Від досвіду практичного, спільного для всіх людей, відрізняється досвід, який набувають у професійних галузях діяльності. Так, виконуючи інтелектуальну, теоретичну діяльність особистість набуває досвіду *наукового пізнання*. При цьому успіх у розв'язанні теоретичних питань значно залежить від ступеня досвіду у вирішенні змістовно споріднених проблем. Тому, на думку В. Лісового, навіть цілком позитивний досвід, що забезпечує успіх у життєнеобхідних видах діяльності, стає перешкодою на шляху оновлення знань за рахунок залучення до інших, наприклад інтелектуальних, видів діяльності [4, с. 348 – 349].

Активно впливає на суспільне буття та практичну діяльність людини її *внутрішній, духовний досвід*. На думку І. Фролова, духовний досвід (людини або суспільства) має історичний характер і пов'язаний з процесом і результатом людської діяльності, «з духовним виробництвом» (К. Маркс) [5, с. 131, 321]. Його основу складає духовна діяльність (ідеї, знання уявлення, художні цінності), вміщена «у чітко окреслені суспільні форми». Кінцева мета смисл такого досвіду полягає в максимально-розвинутому духовному світі кожної людини, що неможливо без постійної роботи над собою. «Коли говоримо про особистий внутрішній досвід, зазначає В. Лісовий, то маємо на увазі різноманітність психічно-духовної сфери особистості, її бажання, думки, почуття, уподобання, переконання, віру, волю, уяву, мрії, спогади тощо». При цьому сприймання природи та суспільного оточення, морально-емоційне ставлення людини до зовнішнього світу розглядають як складники її духовного життя. Адже сприймання і переживання, які суб'єкт усвідомлює, здатні змінювати саму нашу «суб'єктність» – свідомість, духовність, ментальність [4, с. 349 – 350]. Крім того, говорячи про внутрішній досвід, сучасні науковці (В. Андрущенко, Н. Вахтомін, М. Мінаков, І. Фролов та ін.) розглядають не лише факт усвідомлення, а й набуття таких умінь, які дозволяють знешкодити чи компенсувати вади свого духовного складу та розвинути позитивні можливості у напрямі «кращої духовної перспективи». Тому набуття внутрішнього досвіду полягає в умінні підтримувати внутрішню рівновагу супроти негативних явищ чи тенденцій – зневіри, розпачу, стресів, сліпої віри (фанатизму) тощо [6, 7, 8].

При цьому серед усіх засобів вираження, за допомогою яких особистість може пояснити свій внутрішній стан іншій особі, найбільш ефективним є мовлення. У зв'язку з цим окремої уваги заслуговує *комунікативний досвід* або досвід спілкування (А. Апель, Ю. Габермас) у процесі якого перетворюються ті засадничі змісти, які визначають життєвий шлях людини. Цей досвід не зводиться лише до обміну інформацією і соціально-психологічним контактам, але й охоплює всю свідому й не свідому глибину взаємної спільності людей [9, с. 308].

Комунікативний досвід деякі дослідники (Л. Буєва, В. Волович, В. Тарасенко, В. Паніотто, О. Вишняк) трактують як знаково-символічний, що набувається за допомогою слова, жесту, міміки, семантики, поведінки. Сферою його вияву є духовне життя суспільства й насамперед суспільна свідомість у всіх її формах, рівнях, станах [9, с. 53]. На основі досвіду спілкування формується насамперед фольклор, народні звичаї, психологічні стереотипи, ідеологічні концепції, твори літератури та мистецтва. Зважаючи на це, Л. Буєва виділяє соціальний аспект комунікативного досвіду, враховуючи, що спілкування завжди відбувається в середовищі людей, де суб'єкти спілкування постають як носії соціального досвіду. Соціальний досвід спілкування виявляється в змісті інформації, що є його предметом (знання, відомості, способи діяльності), у засобах (мовна та немовна комунікація при спілкуванні), у суспільно вироблених упродовж всього історичного періоду видах спілкування. Адже «тільки охопивши соціальний досвід, зафіксований в матеріальній і духовній культурі суспільства, індивід перетворюється на особистість, активний елемент соціальної системи» [10, с.78].

Узагальнюючи основні наукові позиції і концепції щодо розуміння і тлумачення поняття «досвід» можна дійти висновку, що з філософської позиції це процес взаємовпливу людини й об'єктивної реальності, і саме його різноманітність визначає рівень індивідуального досвіду особистості, організацію особистісних властивостей та її внутрішній світ.

Література

- 1. Хрестоматія по истории философии** : в 3 частях : учеб. пособие для вузов / В. А. Башкалова, В. Е. Гарпушкин и др. – Ч. 1. – М. : «Владос», 1997. – 445 с.
- 2. Рогачева Е. Ю.** Педагогика Дж. Дьюи в контексте ранних культур / Е. Ю. Рогачева // Педагогика, № 8. – 2003. – С. 88 – 95.
- 3. Рассел Б.** История западной философии / Б. Рассел ; пер с англ. – Новосибирск, 1997. – 815 с.
- 4. Лісовий В. С.** Досвід: ЕСУ / В. С. Лісовий. – 2007. – Т. 8. – С. 347 – 350.
- 5. Філософський словарь** / под ред. И. Т. Фролова. – М., 1991. – 560 с.
- 6. Філософський словник соціальних термінів** / за ред. В.П.Андрущенко. – К. : «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с.
- 7. Мінаков М. Н.** Історія поняття досвіду / М. Н. Мінаков. – К., 2007. – 345 с.
- 8. Філософський енциклопедичний словник** / за ред. В. С. Шинкарука. – К. : «Абрис», 2002. – 742 с.
- 9. Социологический справочник** / под. ред. В. И. Воловича. – К. : 1990. – 382 с.
- 10. Буєва Л. Н.** Социальная среда и сознание личности / Л. Н. Буєва. – М., 1968. – 268 с.

Шугуан. Категорія «досвід» у музично-виконавській діяльності: філософський аспект

У статті в історичній послідовності проаналізовано та узагальнено провідні філософські підходи до визначення категорії «досвід», висвітлено погляди сучасних науковців на цю проблему. Виявлено, що філософської позиції, досвід – це процес взаємовпливу людини й

об'єктивної реальності, і саме його різноманітність визначає рівень індивідуального досвіду особистості, організацію особистісних якостей та її внутрішній світ.

Ключові слова: досвід, філософський підхід, пізнання, діяльність.

Шугуан. Категорія «опыт» в музыкально-исполнительской деятельности: философский аспект

В статье в исторической последовательности проанализировано и систематизировано основные философские подходы к изучению категории «опыт». Рассмотрены взгляды ученых на эту проблему. Обнаружено, что философской позиции, опыт – это процесс взаимного влияния человека и объективной реальности, и именно его разнообразие определяет уровень индивидуального опыта личности, организацию личностных качеств и ее внутренний мир.

Ключевые слова: опыт, философский подход, познание, деятельность.

Shogoan. The experience category of musical-arts activity in the philosophy aspect

This article contains the historical analysis of the problem of philosophyan interpretation of the experience category. The article also includes opinions of the different scientists. The looks of uchenikh are considered to this problem. It is discovered that to philosophical position, experience is a process of cross-coupling of man and objective reality, and exactly his variety determines the level of individual experience of personality, organization of personality qualities and its internal world.

Key words: experience, philosophy approach, knowledge, activity.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011.3-044.22

Ю. В. Безрученков

**ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ КУЛЬТУРИ З ПОЗИЦІЙ
ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

Одним з важливих завдань сучасної освіти є підготовка зрілої, цілісної особистості фахівця. Важливим критерієм такої зрілості в умовах зростання вимог щодо конкурентноздатності, стрімкого розвитку всіх галузей економіки є високий рівень професійної культури фахівця. Тому ціллю вищої освіти сьогодні є підготовка фахівця чутливого, розуміючого, культурного, фахівця підготовленого до діяльності у складному суперечливому світі, який повинен сприяти розвитку культури суспільства в цілому. Саме активне знання, вміння творче використовувати його, лежить в основі освіченості, культури особистості та суспільства.

На формування культури особистості значний вплив здійснює обраний вид професійної діяльності. Аналізуючи праці О. Арнольдова, Д. Бекхерста, П. Гуревича, Н. Злобіна, М. Кагана, Л. Когана та інших науковців стає очевидною роль діяльності у перетворенні реальності. Проте духовна чи матеріальна діяльність, а також їхня сукупність не може ототожнюватися з культурою. Це тільки один з її аспектів, засобів прояву. Як пише Т. Спірна, «розвиток і вдосконалювання людської діяльності сприяють удосконаленню культури; у процесі діяльності створюються та закріплюються зразки культури, а людина постає її суб'єктом. Як універсальна характеристика діяльності, культура визначає найбільш пріоритетні, необхідні види діяльності та способи її здійснення» [1, с. 15].

Тобто поняття «професійна культура» не є простим механічним поєднанням понять «професіоналізм», «діяльність» та «культура»; вони постають як єдність професіоналізму та культури у людській діяльності. При цьому основоположним елементом цієї єдності є поняття культури.

Тому метою цієї статті є дослідження феномену культури з позицій діяльнісного підходу.

Поняття культури завжди асоціюється в нашій свідомості з удосконаленням людини, досягненням нею певних вершин у сфері життєвої або професійної діяльності, а також із залученням до системи вищих цінностей. Культура, як пише В. Біблер, є формою сучасного буття та спілкування людей різних (минулих, сучасних та майбутніх) культур, форма діалогу та взаємовиникнення цих культур [2, с. 289]. Культура постає системою соціально набутих та трансльованих від

покоління до покоління значущих символів, ідей, цінностей, вірувань, традицій, норм й правил поведінки, завдяки яким люди організують свою життєдіяльність. Ми не можемо правильно зрозуміти суспільство (соціальну систему), якщо не знаємо їх.

Взагалі поняття культури є базовим для багатьох галузей людського знання, але саме в силу цієї багатозначності не піддається чіткому визначенню. Так, філософський словник зосереджує нашу увагу на діяльнісному аспекті культури, втілену в соціально-творчу діяльність людства у всіх сферах буття та свідомості, яку потрібно розглядати у єдності завдяки створенню цінностей, норм, знакових систем. Ця діяльність пов'язана з оволодінням культурної спадщини попередніх поколінь, що забезпечує внутрішнє збагачення особистості, виявлення та розвитку її внутрішнього потенціалу, і, таким чином, дозволяє перетворювати дійсність [3, с. 225].

Інші філософські словники розглядають культуру як «засіб соціального життя, який поєднує усі види людської діяльності», зокрема творчої [4]; як специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, поданий у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою й до самих себе» [5]; як сукупність традицій та інновацій (форм), їхньої еволюції, якими людина користується для збереження й оновлення соціального буття [6].

Сутність, специфіку, своєрідність культури неможливо розкрити поза її співвідношенням із діяльністю, що перетворює дійсність та впливає на формування й розвиток людини як особистості. Так, тлумачний словник С. Ожегова у трактуванні феномену культури не надає однозначної відповіді. Проте всі визначення вказують взаємозалежність між культурою та високим рівнем досягнень людства у виробничій, суспільній і розумовій діяльності, який забезпечується завдяки розвитку та досягненням окремої людини [7, с. 276].

Педагогічний енциклопедичний словник за редакцією Б. Бім-Бада визначає культуру як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил й здібностей людини, втілений у типах й формах організації життя й діяльності людей, в їхніх взаєминах, а також у створених ними матеріальних та духовних цінностях [8, с. 130]. Тимом чином, визначається взаємозалежність культури від розвитку суспільства та індивіда. Однак культура як загальне явище сприймається, засвоюється та відтворюється кожною людиною індивідуально, впливаючи на її становлення як особистості.

В іншому педагогічному словникові вказується на визначальну роль освіти в процесі оволодіння людиною загальної та професійної культури. Втім, змістовний аспект освіти повинен мати культурне підґрунтя, ставити джерелом знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційну, вольову та ціннісну природу ставлення людини до оточення, інших людей, праці та суспільству [9, с. 150].

У нашому дослідженні ми не ставимо за мету проаналізувати всі наявні визначення культури та аспекти, проте наведений матеріал яскраво ілюструє той факт, що феномен культури перебуває на максимально високому рівні абстракції та охоплює широкий і різноманітний світ явищ. Разом з тим, вважаємо за необхідне розглянути провідні підходи дослідження феномену культури, які дають можливість систематизувати позиції багатьох дослідників цієї проблеми.

Зазначимо, що кілька науковців намагалися згрупувати різні моделі культури. Найбільш значущими у цьому аспекті є праці Є. Боголюбової, Є. Вавіліна, Ю. Вишневського, В. Гриньової, Л. Когана, Е. Маркаряна, В. Межуєва.

У працях Е. Маркаряна всі дослідження категорії «культура» чітко розподілено на три групи. Перша група розглядає культуру як сукупність матеріальних та духовних цінностей (аксіологічний підхід); друга група розуміє культур як процес творчої діяльності, а третя – зараховує культуру до специфічного способу людської діяльності [10, с. 32 – 33].

В. Гриньова до основних підходів розкриття сутності культури зараховує:

- особистісний підхід, як такий, що розглядає культуру як взаємодію людини з навколишнім світом, іншими людьми, в процесі якої відбувають взаємообмін інформацією, зокрема культурологічною, взаємозбагачення та взаєморозвиток;

- діяльнісний, що визначає культуру як універсальну характеристику діяльності, яка спрямовує різні її види, ціннісні особливості та результати. При цьому, розвиток і вдосконалення діяльності сприяє розвитку культури, в процесі діяльності з'являються твори культури, а людина постає її суб'єктом;

- акціологічний, в якому культура – це творча діяльність людини і минула (зафіксована, «опредмечена» в культурних цінностях), і теперішня, що ґрунтується на розпредмечуванні цих цінностей та спрямовує організацію діяльності особистості на формування ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, діяльності людей, самого себе [11, с. 12 – 19].

Потрібно зазначити, що на позиціях аксіологічного підходу дослідження категорії «культура» здійснюють С. Анісімов, В. Біблер, Є. Боголюбова, А. Здравомислов, Н. Чавчавадзе та багато інших науковців. Є також прихильники у дослідженні проблем культури системного (М. Каган, Л. Коган, Ю. Вишневський, А. Суббето та ін.), історичного (Ю. Єфимов, І. Громов, В. Межуєв та ін.), технологічного (В. Давидович, Ю. Жданов, Е. Маркарян та ін.) та інших підходів.

Але найбільш широке визнання після аксіологічного підходу, отримав діяльнісний підхід, який стосовно розуміння та пояснення культури остаточно утвердився у вітчизняній науці у 60 – 70-ті роки ХХ століття. У межах діяльнісного підходу, на який ми будемо спиратися у нашому дослідженні, поняття «культура» виходить з

генетичного зв'язку з людською діяльністю завдяки таким підпорядкованим їй поняттям, як суб'єкт, об'єкт, ставлення, буття, людина, особистість та інших, в яких діяльність й соціальні відносини виявляються як родовий спосіб буття людини у світі.

Діяльнісний підхід до культури виявляє її сутність, нерозривно пов'язану з діяльністю суб'єкту, з діяльністю, яка відтворює та створює людину як творця своїх власних відносин та зв'язків у всій цілісності його буття. Тому розгляд культури з позиції діяльнісного підходу не може бути повним без дослідження поняття «діяльність».

Філософський словник надає визначення діяльності як «специфічно-людського способу ставлення до світу», «що представляє собою процес, під час якого людина творчо перетворює природу, роблячи таким чином себе дієвим суб'єктом, а освоєння ним явища природи – об'єктом своєї діяльності» [3, с. 118]. Саме завдяки цілеспрямованій діяльності людина зобов'язана своїм первинним становленням, збереженням та розвитком під час історичного процесу всіх своїх людських якостей.

Г. Коджаспірова розглядає діяльність як форму психічної активності суб'єкту, спрямовану на пізнання та перетворення світу й самої людини. Предметна діяльність людини відображає її практичні дії з реальними предметами матеріальної та духовної культури, які підпорядковані їх функціональному, культурно зумовленому призначенню. Метою такої діяльності є засвоєння людиною способів застосування предметів матеріальної та духовної культури й на розвиток здібностей вмінь на навичок [9, с. 77]. З позиції С. Анісімова, діяльність людини (соціальна діяльність) є сукупністю дій та акцій, які оцінюються виходячи лише з позицій суспільної значущості.

У дослідженнях К. Абульханової-Славської, Л. Виготського, Е. Зеєра, Є. Климова, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна та інших науковців доведено вплив професійної діяльності на формування й розвиток особистості, виникнення певних типологічних розбіжностей індивідів, зумовлених особливостями професій.

В. Давидович та Ю. Жданов вважають, що предметна людська діяльність є одиницею аналізу культури, а Е. Маркарян та О. Ханова розглядають культуру як «спосіб людської діяльності».

Й. Ісаєв у своїх працях підкреслює, що категорії «культура» та «діяльність» історично взаємозумовлені. Достатньо простежити еволюцію людської діяльності, щоб побачити паралельний розвиток культури. Засвоєння особистістю культури, зазначає науковець, передбачає засвоєння її способів практичної діяльності та навпаки. Аналіз специфіки змісту, засобів й результатів діяльності й культури приводить до визнання діяльності лише одним з атрибутів соціальної реальності. Культура ж характеризує всі атрибути цієї реальності, фокусує всі сфери матеріальної та духовної діяльності [12, с. 13].

На думку А. Арнольдова, діяльність суб'єкту перетворюється на факт культури тільки в тому випадку, коли у цій діяльності реалізуються творчі, сутнісні сили суб'єкту – людини та людства; культура лише в цьому випадку виявляється як цінний продукт соціальної діяльності, соціальної практики, спрямованої на створення, творення істинно людських, гуманістичних видів й форм буття [13].

Для розгляду змісту загальної культури І. Зимня пропонує використовувати три глобальні аспекти – аспект культури особистості, аспект культури діяльності та аспект культури соціальної взаємодії людини з іншими людьми. Сутність культури особистості, вважає дослідниця, розкривається у культурі стосунків та культурі саморегуляції, сутність культури діяльності – в культурі інтелектуальної та предметної діяльності, сутність культури соціальної взаємодії відбивається в культурі поведінки та культурі спілкування [14].

Тобто сутність культури можливо розглядати у двох формах: у вигляді предметів (матеріальна основа) та в особистісній формі. В них зафіксована, розвивається та існує вся людська культура. Але якщо у предметній формі людина формує матеріальну основу культури, то в особистісній вона виявляє всі свої знання, творчий потенціал, розкриває саму себе, свою сутність як суспільного створіння. Культура як об'єкт наукового пізнання, підкреслює М. Туровський, може бути визначена лише параметрами залучення людини до діяльнісного створення світу [15, с. 318].

Цікавим для нашого дослідження є розуміння культури В. Біблером як якісного аспекту діяльності соціального суб'єкту та об'єкту, якісного стану суспільства, якісного індикатора буття суспільства й самої людини, її діяльності, як в духовній, так і матеріальних сферах. В культурі відбивається якісна характеристика всього суспільного організму, оцінка його з позиції того, що реально втілюється у процесі його формування й становлення, під час реалізації сутнісних сил активної та діючої людини [2, с. 66 – 67]. Таким чином, характерною рисою культури є якісний параметр самої діяльності, тобто те, на що в першу чергу звертають увагу при вивченні явищ.

У межах діяльнісного погляду на культуру існує широкий перелік визначень, спробу згрупувати які зробив Ю. Муравйов. Він пропонує такі трактування культури:

- продуктивістська – культура як сукупність матеріальних і духовних продуктів людської діяльності;
- ціннісна – культура як сукупність соціально значущих людських цінностей;
- суб'єктивно-діяльнісна – культура є істинно людська суперорганічна (на відміну від тваринної організації) діяльність;
- модусна – культура є специфічно людський спосіб діяльності;
- «креативістська» – культура є соціально значуща людська діяльність;

– «персоналістська» – культура є особистісний зріз людської історії;

– «емпірицистська» – культура є система досвіду, який забезпечує відтворення людської діяльності [16, с. 25 – 26].

Отже, діяльність має глобальний характер, відображаючи або всю життєдіяльність людини, спрямовану на пізнання та перетворення себе й світу, або ж його структурні елементи, одним з яких є професійна діяльність. Діяльність людини відбиває її суб'єкт-об'єктне ставлення до соціокультурного та природного середовища, ступеня взаємодії з культурою, проникнення в неї, її сприйняття та бажання духовно й матеріально збагачувати культурну спадщину.

Проведений аналіз дає можливість зробити висновок, що культура – це складна категорія, яке через свою багатоаспектність та використання науковцями при її дослідженні різних методологічних підходів, не має однозначного трактування. Проте, підсумовуючи викладений матеріал та спираючись на діяльнісний підхід, вважаємо можливим подати наступне визначення культури: *культура – це сукупність усіх матеріальних й духовно-моральних цінностей, накопичених суспільством, а також усіх видів й способів перетворювальної діяльності людини з засвоєння, збереження, створення та поширення цих цінностей у суспільстві.*

Культура відображає історичний процес творчої життєдіяльності людини (суб'єкта діяльності) у різноманітних сферах та галузях буття та свідомості, діяльності, яка передбачає освоєння та споживання досягнутих результатів, цінностей на основі історично визначених суспільних відносин. Культура є якісним аспектом соціального розвитку, конкретною цілісністю, створеною людською діяльністю в системі наявних суспільних відносин. Оскільки культура тісно пов'язана з обраною людиною професійною діяльністю, то наступним кроком наших подальших досліджень є з'ясування сутності професійної культури фахівця.

Література

- 1. Спірна Т. П.** Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Спірна Тетяна Петрівна. – Житомир, 2009. – 260 с.
- 2. Библер В. С.** От наукоучения – к логике культуры / В. С. Библер. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1991. – С. 289 – 308.
- 3. Философский** словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
- 4. Философская** энциклопедия : в 5 т. / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 4. – 592 с.
- 5. Философский** энциклопедический словарь / ред. кол. : С. С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М. : МГСУ Союз, 1998. – 208 с.
- 6. Большой** энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Большая рос. энциклопедия, 1998. – 1456 с.
- 7. Ожегов С. И.** Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. –

13-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1981. – 816 с. **8. Педагогический энциклопедический словарь** / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебов и др. – М. : Большая рос. энциклопедия, 2003. – 528 с. **9. Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издат. центр «МарТ», 2005. – 448 с. **10. Маркарян Э. С.** Теория культуры и современная наука : (Логико-методологический анализ) / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с. **11. Гриньова В. М.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методологічний аспекти) / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с. **12. Исаев И. Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – 2-е изд., испр. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 208 с. **13. Арнольдов А. И.** Человек и мир культуры. Введение в культурологию / А. И. Арнольдов. – М. : МГИК, 1992. – 240 с. **14. Зимняя И. А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос» : электронный ресурс. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504/htm>. **15. Туровский М. Б.** Философские основания культурологи / М. Б. Туровский. – М. : Рос. полит. энциклопедия, 1997. **16. Муравьев Ю. А.** Концептуальный аппарат теории культуры: эпистемологический анализ : автореф. ... дис. докт. филос. наук / Ю. А. Муравьев– М., 1996. – 22 с.

Безрученков Ю. В. Дослідження феномену культури з позицій діяльнісного підходу.

У статті досліджено сутність феномену культури з позицій діяльнісного підходу. Виявлено вплив діяльності людини на матеріальну та духовну культурну спадщину. Доведено, що культура є якісним аспектом соціального розвитку, конкретною цілісністю, створеною людською діяльністю в системі наявних суспільних відносин.

Ключові слова: культура, діяльність, діяльнісний підхід.

Безрученков Ю. В. Исследование феномена культуры с позиций деятельностного подхода.

В статье рассмотрены исследования учеными сущности феномена культуры с позиций деятельностного подхода. Выявлено влияние деятельности на материальное и духовное культурное наследие. Доказано, что культура является качественным аспектом социального развития, конкретной целостностью, созданной человеческой деятельностью в системе имеющихся общественных отношений.

Ключевые слова: культура, деятельность, деятельностный подход.

Besruchenkov Y. V. Research of a phenomenon of culture from positions of the approach of activity

In article researches by scientists of essence of a phenomenon of culture from positions of the approach of activity are considered. Influence of activity on a material and spiritual cultural heritage is revealed. It is well-proven that a culture is the high-quality aspect of social development, concrete integrity, created human activity in the system of present public relations.

Keywords: culture, activity, the activity approach.

УДК 378.018

Н. П. Волкова

**ВОЛОДІННЯ ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМУНІКАЦІЇ – ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
ВИКЛАДАЧА ВНЗ**

Актуальність проблеми зумовлена динамічністю соціально-економічних і духовних процесів, що протікають на тлі поширення в суспільстві систем і засобів пересування, розвитку форм зв'язку, інформаційного «вибуху», що визначили проблему людини, та демократичного «облаштування соціуму», комунікації як одну із найголовніших. Зазначені трансформаційні процеси в житті суспільства торкнулися всіх сфер його діяльності й існування, зокрема освітньої, покликаної забезпечити підготовку людини до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків, міжкультурних комунікацій.

Практична реалізація визначених завдань залежить насамперед від викладача ВНЗ як носія духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, що детермінує розвиток людини і суспільства і сьогодення, і майбутнього. Професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце і роль комунікації в освітньому процесі як засобу координації педагогічної діяльності, самореалізації, самовизначення й самоствердження, вільно організовувати діалог із різними за фахом людьми, реальними й віртуальними партнерами, вдаючись до вербальних, невербальних засобів комунікації, активно використовуючи можливості комп'ютерних мереж для організації плідного взаємообміну інформацією. Він має не лише послуговуватися сучасними інформаційними технологіями, але й співпрацювати, конкурувати з ними, з необмеженими інформаційними ресурсами, користуватися

комплексом комунікативних послуг, передбачених інформаційно-освітнім середовищем.

У центрі уваги сучасних науковців знаходяться питання модернізації підготовки майбутніх учителів до здійснення комунікативної діяльності: розроблено й теоретично обґрунтовано систему підготовки майбутніх педагогів до педагогічного спілкування (В. Кан-Калик, А. Капська, О. Леонт'єв, Л. Савенкова); визначено глибинно-психологічні передумови активізації процесу спілкування (М. Зажирко); сформовано моделі комунікативної підготовки майбутніх учителів (О. Грейліх, В. Зінкевічус, С. Коваль, А. Москаленко, В. Пасинок); визначено зміст, технології організації підготовки до педагогічного спілкування (А. Дзюбенко, І. Зимня, О. Капащинська, В. Кочетова, О. Пометун, В. Русецький, Г. Сагач, В. Сериков, Н. Сметаніна, А. Хуторський, Д. Чернилевський, Т. Яценко та інші).

Метою статті є обґрунтування сукупності засобів професійно-педагогічної комунікації, володіння якими є основою професіоналізму викладача вищого навчального закладу.

Під професійно-педагогічною комунікацією (ППК) розуміємо систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків та взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою і вербальних, і невербальних засобів, а також засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляції професійно-педагогічних відносин.

У дослідженні виходимо з того, що основними засобами ППК постають знакові (комунікативні) системи: природні (вербальні, невербальні засоби), штучні (засоби комп'ютерної комунікації), специфіка яких визначається такими критеріями: *цільовим призначенням системи* (яка інформація повідомляється та кому призначається); *вибором комунікативних засобів* (комп'ютер, мова, невербальні засоби); *каналами передачі й сприйняття інформації* (аудитивним, візуальним, аудитивно-візуальним, тактильним); *способами обміну інформацією* (природним та штучним). В узагальненому вигляді можна стверджувати, що знакові системи розрізняються за цільовим призначенням, мотивованістю комунікативних одиниць та технікою актуалізації.

Володіння викладачем засобами вербальної комунікації передбачає майстерне володіння усним, писемним та внутрішнім мовленням. Полягає в умінні викладача за допомогою слова, зв'язного мовлення, тексту здійснювати передачу інформації, організувати студентів на сприймання, запам'ятовування й відтворення матеріалу; використовувати багатство мови у професійно-педагогічній комунікативній діяльності (володіти словниковим багатством професійно спрямованої мови, дотримуючись норм вимови і наголошування слів; реалізувати нормативи літературної мови у межах педагогічної комунікації; добирати оптимальні мовні й мовленнєві засоби із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання; обирати доцільні

функціональні стилі мовлення; оформлювати усне й писемне педагогічне мовлення відповідно до сучасних літературних норм). Викладач має реалізовувати основні різновиди мовлення у професійно-педагогічній комунікації (використовувати особливості усного професійного мовлення для передачі інформації, впливу на поведінку й діяльність суб'єкта комунікації; реалізовувати монолог та діалог у різних формах усного мовлення: розповідь, лекція, коментар, пояснення, оцінне судження, публічна промова, наукова доповідь, бесіда; передавати професійно-орієнтовану інформацію за допомогою писемного мовлення; укладати різновиди педагогічної документації засобами писемного мовлення; моделювати зовнішнє мовлення (обмірковування, планування, регулювання діяльності) засобами внутрішнього діалогу).

Від викладача вимагається майстерне володіння професійно спрямованою писемною комунікацією, вагомість якої зростає через необхідність оволодіння комп'ютерними технологіями з метою встановлення різноманітних комунікативних зв'язків. Вступаючи в діалог із колегами, студентами за допомогою електронної пошти в асинхронному («off-line») або синхронному («on-line») режимі, беручи участь у різноманітних тематичних телеконференціях, викладач своєю писемною комунікацією демонструє власний рівень знань, культуру, духовний світ. І від того, наскільки він володіє словниковим багатством, нормативами літературної мови, вміє добирати доцільні функціональні стилі, оптимальні мовні й мовленнєві засоби із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання, оформлювати свої повідомлення залежить ефективність комунікації, її навчальний, виховний та розвивальний вплив.

Викладач зобов'язаний дотримуватися професійних норм (історично сформованих чи встановлених стандартів професійної поведінки й діяльності, які набувають рис особливої цінності, обов'язковості, особистісної значущості «Я не можу інакше») комунікації. Нормативність «пронизує всі сфери комунікації викладача, починаючи з використання знакових систем (норм мови, жестів, міміки) і закінчуючи найскладнішими моральними й політичними формами взаємин. ... зачіпає канали комунікації, використовувані комунікативні засоби, інформацію, що передається індивідом індивіду» [3, с. 88].

Педагог має дотримуватись і норм комунікації (мовні, мовленнєві, невербальні), встановлених, закріплених в різних нормотворчих документах (закони, статuti, положення, правила), і неформалізованих норм, що діють у певному соціокультурному середовищі, колективі. Призначення цих норм полягає в регулюванні взаємовідносин у системах «викладач – студент(ти)», «викладач – викладач(и)», «студент – студент(ти)» тощо, залучаючи писані та неписані традиції, норми міжособистісних стосунків. Відображення нормативних вимог, усвідомлення професійних норм дозволяють викладачу повніше й адекватніше сприймати педагогічну діяльність, вільно в ній

орієнтуватися, виробляти певну стратегію і тактику, формувати плани і цілі професійної діяльності, свідомо регулювати свою поведінку. За допомогою принципів і норм, що постають умовою, продуктом і засобом пізнання, викладач формує ставлення до себе як до фахівця, до інших учасників педагогічного процесу, через їх призму оцінює всі факти педагогічної діяльності.

Дотримуючись нормативності, викладач має вміти обирати в усному й писемному педагогічному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету (користуватися у педагогічній діяльності правилами мовленнєвої поведінки в стандартизованих комунікативних ситуаціях; обирати найдоцільніші мовленнєві моделі взаємодії в системі «викладач – студент»; уникати мовних штампів, стереотипів, різких оцінних суджень, іронічних зауважень, некоректних натяків; дотримуватися норм моралі, мовленнєвої етики; аналізувати якість та ефективність мовленнєвої діяльності суб'єктів комунікації, що вимагає від викладача навіть конфіденційності (довірливості, таємності), яка розуміється як нерозголошення конфіденційної інформації, отриманої педагогом від студента (його батьків, колег, інших учасників педагогічного процесу) [1, с. 103].

Для успішного здійснення ППК педагог має володіти невербальними засобами комунікації, які являють собою цілісність. Не зважаючи на те, що міміка переважно передає стан педагога, погляд, говорить про характер контакту, поза з більшою ймовірністю передає ставлення до людини, кожний елемент невербального виразу викладача несе одночасно інформацію про його різні психологічні, особистісні та соціально-психологічні характеристики. Ступінь інтеграції залежить від рівня володіння кожним невербальним засобом і зумовлений індивідуально-психологічними особливостями викладача та особливостями ситуації взаємодії, що робить його невербальний вияв ситуативним, спонтанним, імпровізаційним.

Володіння засобами невербальної комунікації сприяє досягненню зовнішньої виразності педагога, який має:

- навчитися диференціювати й адекватно інтерпретувати невербальну поведінку інших людей, розвивати вміння «читати обличчя», розуміти мову тіла, відчувати міжособистісний простір у спілкуванні;

- прагнути розширити власний діапазон невербальних засобів комунікації шляхом тренувальних вправ (розвиток постави, ходи, міміки, організації простору, візуального контакту) й самоконтролю зовнішньої техніки;

- домагатися того, щоб використання зовнішньої техніки було органічно пов'язане з внутрішнім переживанням як логічне продовження педагогічного завдання, думки й почуття викладача. Тому педагогу «слід не «приміряти» образи, а знявши скутість, виражати значення педагогічної дії, щоб внутрішнє тепло думки й почуття благородно сяяло в погляді, міміці, слові» [7, с. 11].

Викладач має вміти гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі інформації (презентувати культуру зовнішнього вигляду (постава, хода, естетика одягу, зачіски, гриму, аксесуарів). Хорст Рюкле стверджував: «Мова рухів тіла більш правдива, ніж мова слів» [6, с. 9]; використовувати жести адекватно ситуації спілкування, які мають властивість «таємне робити явним» [5]. Йому мають бути притаманні уміння створювати мімічні образи, забезпечувати мімічну рухомість обличчя, втілювати в своєму виразі обличчя чуйність, доброзичливість. Викладач має пам'ятати, що учні надають перевагу викладачам з «доброзичливим виразом обличчя, з високим рівнем зовнішньої емоційності» [5, с. 23], «привабливою зовнішністю («ореол красивості»), акуратністю, охайністю, мімікою, що виражає позитивно забарвлені емоційні стани» [4, с. 113].

Уміння виражати себе, настрої, відтінки взаємин через засоби зовнішньої виразності, підтримувати візуальний контакт; відчувати міру міжособистісного комунікативного простору необхідні педагогу для здійснення різноманітних комунікацій.

Володіння педагогом невербальними засобами передбачає уміння кодувати невербальну поведінку під час організації навчально-виховного процесу (використовувати невербальні засоби комунікації для адекватної передачі, сприйняття, усвідомлення й запам'ятовування інформації; доповнювати і/або заміщувати вербальне висловлення за допомогою невербальних засобів комунікації; уникати культурно сформованих гендерних схем поведінки щодо студентів обох статей); «зчитувати» невербальну інформацію, що передається суб'єктом комунікації (надавати комунікативний сенс невербальним виявам; бачити протиріччя між невербальним виразом та його психологічним змістом; на основі аналізу невербальної поведінки виявляти соціально-психологічні характеристики особистості, ієрархію зв'язків між нею та групою).

Рівень володіння педагогом ВНЗ засобами вербальної та невербальної комунікації зумовлює ефективність моделювання й управління процесом комунікації (використовувати різні знакові системи під час обміну інформацією; правильно обирати засоби подання інформації, справляти враження й вплив на аудиторію; управляти інформаційними потоками під час проведення діалогу, полілогу, дискусій тощо; установлювати й підтримувати зворотний зв'язок під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії); організувати процес передачі й прийому інформації (ясно й чітко, доступно, цікаво й емоційно забарвлено висловлювати свої думки під час викладу інформації; подавати навчальну інформацію у максимально різноманітних формах (дії, образи, вербальні, категоріальні; емоційно «підключатися» до особистості студента, передавати партнеру розуміння його емоційного стану чи внутрішньої ситуації і відповідним чином реагувати); управляти процесом комунікації в системі «викладач – студент».

Встановлення викладачем «суб'єкт-суб'єктних» стосунків з суб'єктами комунікації (колегами, керівництвом, студентами та ін.), колективом; запобігання/вирішення конфліктних ситуацій неможливе без досконалого володіння вербальними та невербальними засобами комунікації.

Для повноцінної ППК викладач має володіти уміннями використовувати інформаційні ресурси комп'ютерних технологій (діалог «людина-комп'ютер» (працювати з різними видами, носіями, електронними банками інформації [2]; здійснювати швидко й кваліфіковано пошук, відбір необхідних даних із різних джерел (професійна, психолого-педагогічна література, періодика) інформації; працювати з текстовими файлами – Web-сторінками); інформаційно-комунікативні технології для організації навчально-виховного процесу (використовувати інформаційні ресурси Інтернет та локальної мережі для організації навчального процесу; управляти навчально-виховним процесом за допомогою комп'ютерних технологій); комунікативні ресурси комп'ютерних технологій (діалог «людина-комп'ютер-людина») (приймати й надсилати повідомлення електронною поштою; встановлювати комунікативні зв'язки в асинхронному режимі зв'язку (або режимі «off-line» та «on-line»); володіти культурою діалогу (сетикетом) із всесвітньою мережею). Варто зауважити, що тут під інформацією ми розуміємо цілеспрямований обмін думками й повідомленнями, одержуваними у процесі сприйняття співрозмовника; прагматичний та емоційний аспекти обміну повідомленнями. У цьому визначенні відбито психологічні, лінгвістичні й педагогічні особливості вербальної та невербальної комунікації, що, на наш погляд, необхідно враховувати у процесі підготовки студентів до професійно-педагогічної комунікації.

Підсумовуючи зазначимо, що майстерне володіння педагогом зазначеними засобами професійно-педагогічної комунікації є основою його професіоналізму.

Література

- 1. Васильєва М.П.** Теорія педагогічної деонтології : монографія / М. П. Васильєва. – Х. : Нове слово, 2003. – 216 с.
- 2. Волкова Н. П.** Можливості комп'ютерних інформаційно-комунікативних систем у підготовці майбутніх учителів до педагогічної комунікації / Н. П. Волкова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / ред. Т. І. Сущенко та ін. – К. ; Запоріжжя. – 2004. – Вип. 31. – С. 116 – 121.
- 3. Вичев В.** Общение как предмет этико-прикладного исследования / В. Вичев // Этика. Мораль. Воспитание : зб. статей. – Новосибирск, 1982. – 192 с.
- 4. Кнебель М. О.** Поэзия педагогики / М. О. Кнебель. – М. : Всерос. театр. об-во, 1976. – 526 с.
- 5. Петрова Е. А.** Жесты в педагогическом процес се : учеб. пособие / Е. А. Петрова. – М. : Моск. гор пед. об-во, 1998. – 222 с.
- 6. Рюкле Х.** Ваше тайное оружие в общении // Мимика, жест, движение / Х. Рюкле ; сокр. пер. с нем. – М. : АО

«Интерэксперт», 1996. – 280 с. 7. Сметанина Н. П. Использование невербальных средств общения при обучении лексике русского языка как неродного : дис. ... канд. пед. наук / Н. П. Сметанина. – Н. Новгород, 1994. – 205 с.

Волкова Н. П. Володіння засобами професійно-педагогічної комунікації – основа професіоналізму викладача ВНЗ

У статті обґрунтовано сукупність засобів професійно-педагогічної комунікації, володіння якими є основою професіоналізму викладача вищого навчального закладу: дотримання професійних норм, володіння педагогом ВНЗ засобами вербальної та невербальної комунікації, уміння використовувати інформаційні ресурси комп'ютерних технологій.

Ключові слова: професійно-педагогічна комунікація, засоби комунікації, професіоналізм викладача.

Волкова Н. П. Овладение средствами профессионально-педагогической коммуникации – основа профессионализма преподавателя ВУЗа

В статье обоснована совокупность средств профессионально-педагогической коммуникации, овладение которыми является основой профессионализма преподавателя высшего учебного заведения: соблюдение профессиональных норм, владение педагогом средствами вербальной и невербальной коммуникации, умение использовать информационные ресурсы компьютерных технологий.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая коммуникация, средства коммуникации, профессионализм преподавателя.

Volkova N. P. Mastering by means of is professional-pedagogical communications – a basis of professionalism of the teacher of a higher educational institution

In article set of means of is professional-pedagogical communications, mastering with which is proved is a basis of professionalism of the teacher of a higher educational institution: observance of professional norms, domain a teacher by facilities of verbal and un verbal communication, ability to utilize the informative resources of computer technologies.

Keywords: is professional-pedagogical communications, communication media, professionalism of the teacher.

УДК 378.634

Т. В. Воробйова

**ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ**

Основною стратегією розвитку медичної освіти в Україні є необхідність підготовки висококваліфікованого, конкурентоздатного, всебічно освіченого лікаря, здатного гнучко переорієнтувати спрямування та зміст своєї діяльності у зв'язку із потребами сфери медицини. Це ставить перед системою вищої медичної освіти завдання вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх лікарів з метою підвищення рівня їхньої професійної та особистісної компетентності, сформованості професійно значущих якостей (інтелектуальних, психологічних, комунікативних, морально-етичних, фахових), під якими розуміємо індивідуальні якості та здібності студента-медика, що впливають на ефективність лікарської діяльності та успішність оволодіння нею. Одним зі шляхів вирішення зазначеного завдання є послугування у навчальному процесі ВНЗ сучасними технологіями навчання («сукупність методів, засобів і форм організації навчання, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних цілей» [4, с. 9 – 10]), зокрема проектної технології.

Феномен «проект» і відповідні види діяльності досліджували філософи, психологи, педагоги (М. Каган, В. Безрукова, В. Гузєєв, В. Докучаєва, І. Єрмаков, В. Кукушин, Ю. Машбиць, О. Онопрієнко, Є. Полат, С. Сисоєва, А. Хуторський, М. Чобітько, Г. Щедровицький та ін.).

Питанням теорії і практики проектного навчання в загальноосвітній школі переймаються такі вчені, як О. Коберник, В. Сидоренко; проблема взаємодії суб'єктів проектної діяльності є предметом зацікавлення Н. Ряховських; технологію впровадження індивідуальних навчальних проектів у навчальний процес висвітлено в роботах Н. Альохіної, І. Єрмакової, Л. Сохань, Е. Сундукової; аналіз деяких аспектів підготовки студентів вищих навчальних закладів через проектну діяльність знаходимо у працях С. Баташової, В. Веселової, М. Елькіна, О. Ільяшевої, Ю. Кірімової, Т. Резник. Проте й на сьогодні питання щодо послугування проектною технологією з метою удосконалення навчального процесу у ВНЗ потребує подальшого вивчення.

Мета статті – розкрити можливості проектної технології як засобу формування професійно значущих якостей майбутніх медиків.

Відповідно до мети поставлено такі *завдання*: обґрунтувати сутність проектної технології; розкрити її завдання, особливості, етапи проектної діяльності студентів.

За твердженням науковців метод проектів, що базується на ідеях Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, Е. Торндайка вперше було запроваджено у сільськогосподарських школах США (друга половина XIX ст.). Цей метод характеризують як «навчання через діяльність» (той, хто навчається, залучається до активного пізнавального процесу: самостійно формулює проблему, збирає необхідну інформацію, знаходить і порівнює варіанти вирішення проблеми, робить висновки, аналізує власну діяльність, набуваючи нового навчального й життєвого досвіду). Спершу його називали «методом проблем» і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах Дж. Дьюї [10]. Він акцентував увагу на ідеї побудови активного навчання через доцільну діяльність учня, демонстрацію практичної значущості набутих знань, вирішення проблем з реального життя, знайомих та значущих для дитини, а які потребують застосування і вже наявних знань, і тих, що треба здобути.

Вирішення першого завдання потребує з'ясування понять «проект», «метод проектів», «проектна технологія».

Проектом називають все, що задумується або планується. Проект (походить з латинської мови, означає «кинутий вперед») – це задум у вигляді прообразу об'єкта («прототип, прообраз об'єкта, що пропонується» [1, с. 834]; «задум, ідея, образ, втілені у форму опису, обґрунтування розрахунків, креслень, що розкривають сутність задуму та можливість його практичної реалізації» [7, с. 226]). Реалізація проекту завжди пов'язана з «цілеспрямованими змінами певної системи, перетворення наявного її стану на бажаний; обґрунтування рішення – проект передбачає вибір з альтернативних рішень за умови обмеженості ресурсів; неповторність – заходи реалізації проекту мають такий рівень інновацій і структуру, що дозволяють відрізнити один проект від іншого» [4, с. 9 – 11].

Метод проектів – система навчання, у якій студенти набувають знань, умінь і навичок, а також компетентностей, компетенцій і метапрофесійних якостей у процесі конструювання, планування й виконання практичних завдань, що поступово ускладнюються – проектів [2, с. 87].

Щодо технологічності зазначеного методу, то вагомими стали наукові доробки В. Вербицького, Г. Селевка та ін., які акцентували увагу на тому, що метод проектів є педагогічною технологією, зорієнтованою не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти), яка дозволяє формувати педагогічні ситуації на різних основах (ситуація невизначеності, кооперації та ін.), на основі різного предметного змісту [1]. Він передбачає «цілеспрямовану діяльність, що дає можливість знайти розв'язок проблеми і здійснити зміни в навколишньому середовищі (природному і штучному); отримання конкретного (практичного) результату і його публічне представлення» [8, с. 228 – 229] та залучає «сукупність дослідницьких,

пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю» [1, с. 36].

Спираючись на вищезазначене, проектну технологію розглядаємо як систему науково обґрунтованих дій, які гарантують досягнення поставленої мети (формування професійно значущих якостей) підготовки майбутніх фахівців. Вона є системою операцій, технічних дій і функцій, які реалізує викладач у процесі підготовки майбутніх фахівців; функціонально вона визначає взаємодію основних елементів моделі (мети; змісту; технологій навчання – прийомів, методів, засобів навчання, способів контролю й корекції; результату; діяльності викладача й студента).

Проектна технологія дозволяє вирішити такі завдання: актуалізувати міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх медиків; більш повно реалізувати взаємозв'язок теорії та практики в навчально-професійній діяльності студентів; підвищити рівень засвоєння студентами знань і умінь; підвищити активність студентів як суб'єктів навчального процесу, підсилити роль самоосвіти, самонавчання, саморозвитку; цілеспрямовано формувати професійно значущі якості.

Характерними особливостями проектної технології є інтегрованість (оптимальний синтез концепцій засвоєння знань і теорій, що склалися у системі освіти), проблемність (характеризує проблемний характер професійно спрямованих задач, що вирішують студенти) і контекстність (означає інтеграцію навчальної, наукової та практичної діяльності майбутніх медиків).

Як свідчать дослідження науковців, проектна технологія дозволяє розв'язувати задачі формування та розвитку інтелектуальних вмінь, критичного та творчого мислення, професійних якостей; надає необмежені можливості для розвитку та саморозвитку студентів, передбачає творчий пошук, сприяє розвитку креативності, можливості розкриття та реалізації внутрішньої фантазії.

При цьому, як визначає Є. Полат, етапами проектної діяльності студентів під час реалізації проектної технології є: 1) подача проблемної ситуації; 2) мозкова атака; 3) обговорення; 4) висування гіпотез; 5) визначення типу проекту; 6) організація малих груп співробітництва, розподіл ролей; 7) обговорення в групах стратегії дослідження, джерел інформації, способів оформлення результатів; 8) самостійна дослідницька, пошукова робота студентів у відповідності зі своїм завданням; 9) проміжні обговорення, дискусії, збір й обробка даних; 10) оформлення результатів проектної діяльності; 11) захист проекту, опанування, дискусія; 12) висування, прогнозування нових проблем, що впливають із отриманих результатів; 13) самооцінка, зовнішня оцінка [6, с. 83].

Упровадження проектної технології передбачає індивідуальну, групову (парну та мікрогрупову) й колективну діяльність студентів, а отже різноманітну взаємодію (Н. Волкова, О. Кущенко, В. Монахов, Н. Морзе, Т. Поясок та ін.).

Виконання індивідуального завдання у межах групової роботи над проектом стимулює студента до пошуку нестандартних шляхів вирішення поставленого завдання, спонукаючи його до самоосвіти, оскільки від його особистого внеску в загальний проект залежить успіх всієї команди і ставлення членів команди до нього. Групова робота сприяє формуванню в студентів *толерантності* (терпимість до іншого; розуміння того, що всі люди індивідуальні та неповторні, що кожен має право на власну думку), *емпатії* (вміння бачити свою «спорідненість» з кожним членом групи, яке виникає в процесі усвідомлення «однакових» переживань людських проблем, вміння виразити себе й своє ставлення до іншого, здатність передавати партнеру розуміння його переживань чи внутрішньої ситуації («спосіб існування з іншим»), *рефлексії* (передбачає активне й відсторонене спостереження за своєю діяльністю, готовність до її перегляду, до багатогранності її реакцій у взаємодії з членами групи. За визначенням В. Хуторського рефлексія – оцінка та самооцінка діяльності кожного студента і всіх разом, залучаючи і викладача, співвіднесення досягнень кожного студента, що надає можливість зрозуміти не лише колективні результати, але й оцінити ступінь свого власного просування в освоєнні цих способів діяльності й реалізації особистісних якостей [9]. Робота студентів у групі допомагає їм звільнитися від власних амбіцій, дозволяє побачити рівність всіх членів групи, прислухатися й придивлятися до кожного, який вербально й невербально дає багатопланову інформацію про себе).

Реалізація співробітництва в системах «викладач – студент», «студент – студент» вимагає від викладача спеціальної підготовки до взаємодії, педагогічної мудрості в організації взаємин зі студентами в різних сферах навчально-виховного процесу; вміння оперативно й правильно орієнтуватися у мінливих умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям студентів, постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у професійно спрямованій комунікації зі студентами; високої культури, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати власні можливості в спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання і виховання. Дотримання принципу співробітництва підвищує ефективність занять, дозволяючи використовувати інтелектуальний потенціал колективу та окремих його членів для максимального розвитку всіх.

Практична реалізація проектної технології у процесі формування професійно значущих якостей майбутніх медиків передбачала не лише самостійне розв'язання студентами професійно спрямованих завдань, але й самостійний вибір теми проекту щодо сучасних проблем медичної діяльності (зокрема завдань прогнозування) через можливість застосувати весь масив знань та досвіду.

При реалізації цієї технології викладач постав у ролі фасилітатора,

тьютора, менеджера, консультанта, помічника на складних етапах розробки проекту. Значний обсяг самостійної роботи студентів дозволяє викладачеві акцентувати увагу на студентах, які не встигають, роботі з окремими студентами або певними групами, що потребують допомоги.

Зважаючи на те, що самостійність не формується під суворим наглядом викладача, студентам було запропоновано вільне відвідування тьюторіалів (спеціально організованих занять з метою організації та контролю самостійної роботи студентів [3]), які проводили досвідчені викладачі, які мають високі професійні й ділові якості, не менше п'яти років досвіду викладання дисципліни. До обов'язків тьютора входило: створення сприятливих умов для організації та контролю самостійної роботи студентів; проведення індивідуальних та групових консультацій студентів; надання науково-методичної допомоги студентам у процесі самостійної роботи над проектом; забезпечення правильного та ефективного використання навчально-методичної літератури та ін. Упровадження тьюторських занять зумовлене необхідністю організованої, а не стихійної, несистематичної, неконтрольованої самостійної роботи студентів.

З усього розмаїття проектів виділимо кілька видів, що відповідають специфіці фахових дисциплін професійної підготовки майбутніх медиків: дослідницькі або пошукові (за домінуючою в проекті діяльністю); монопроекти, міжпредметні (за предметно-змістовою галуззю); безпосередні або приховані (за характером координації проекту з боку викладача).

Реалізація кожного з видів проекту передбачає такі етапи: 1. *Мотивація самостійної пізнавальної діяльності студентів та подання проекту* (студентам після проведення практичного заняття пропонується до розгляду життєва ситуація; викладач оголошує назву проекту, його завдання та етапи, особливості оцінювання результатів виконання проекту (термін – 5 хвилин). 2. *Формування малих груп* (викладач у студентській групі формує кілька мікрогруп (3-5 чоловік) з урахуванням рівня підготовки студентів та їхньої психологічної сумісності. Окрему групу складають експерти. Для кожної мікрогрупи призначається студент-експерт, який за необхідності має надавати допомогу студентам, оцінювати їхню роботу (термін – 10 хвилин). 3. *Висування гіпотез розв'язування визначеної проблеми* (застосовуючи метод мозкового штурму, студентам пропонується взяти участь у генеруванні пропозицій з метою формування системи завдань, що дозволить вирішити поставлене перед групою завдання). 4. *Обговорення висунутих гіпотез* (обговорення, класифікація, добір перспективних пропозицій передбачає роботу в малих групах, з використанням різних форм дискусій та прийомів обговорення проблеми; розподілення сформованих завдань між студентами робочої групи; визначення засобів, які будуть використовуватися під час розв'язування визначених завдань. Студенти-експерти спостерігають за процесом обговорення в робочих групах (термін – 20 хвилин). 5. *Робота в*

малих групах (студенти-експерти визначають методи перевірки прийнятих гіпотез та формують систему оцінювання результатів роботи мікрогруп (захист проекту, детальна аргументація вибраного рішення). Ці результати вони мають презентувати викладачеві та обговорити з ним результати роботи. У мікрогрупах: реалізуються поставлені завдання; відбувається оформлення результатів. За необхідності експерти можуть надати допомогу. За два дні до презентації кожна група має передати експертам отримані результати дослідження для того, щоб експерти могли з ними детально ознайомитися та оцінити змістову частину). *6. Захист проектів* (кожна мікрогрупа має 15 хвилин для презентації власних результатів (кожний студент має бути готовим захищати отримані результати проекту). Після презентації слово отримують експерти для аналізу презентацій, підведення підсумків та оцінювання результатів роботи). *7. Підсумкове слово викладача* (підведення підсумку проекту та оцінювання роботи експертів). *8. Оцінювання результатів виконання проекту* (максимальна кількість балів, яку може отримати кожен студент за виконання проекту, залежить від складності завдання. Крім того, за кращий проект кожна мікрогрупа може одержати додаткові бали).

Підсумовуючи зазначимо, що послугування проектними технологіями у навчально-виховному процесі медичного ВНЗ підвищує мотивацію навчання, сприяє формуванню навичок самостійного розв'язування завдань, професійно значущих якостей (інтелектуальних, комунікативних, психологічних, морально-етичних тощо).

Література

- 1. Вербицький В.** Проектна форма навчання і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних закладах освіти еколого-натуралістичного напрямку. Проблеми та шляхи їх вирішення (На допомогу вчителям біології, хімії, географії, керівникам гуртків екологічного спрямування, методистам позашкільних закладів) / В. Вербицький // Рід. шк. – 2007. – № 3. – С. 35 – 37.
- 2. Зеер Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
- 3. Кайдалова Л. Г.** Модульна технологія навчання : навч.-метод. посіб. для викладачів та студ. вищ. навч. закл. / Л. Г. Кайдалова, З. М. Мнушко. – Х. : Вид-во НФАУ: Золоті сторінки, 2002.– 86 с.
- 4. Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
- 5. Морзе Н. В.** Система методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах : дис. На здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. – К., 2003. – 596 с.
- 6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 271 с.**
- 7. Підласий І. П.** Діагностика та експертиза педагогічних проектів /

І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 345 с. **8. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ образовательных технологий, 2006. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»). Т. 1. – 2006. – 816 с. **9. Хуторской А. В.** Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. **10. Dewey J.** Democracy And Education: An Introduction to the Philosophy of Education. – New York : Free Press, 1997. – 384 p.

Воробйова Т. В. Проектна технологія у процесі формування професійно значущих якостей майбутніх медиків

У статті обґрунтовано сутність проектної технології, розкрито її завдання, особливості, етапи проектної діяльності студентів. Виявлено, що послугування проектними технологіями у навчально-виховному процесі медичного ВНЗ підвищує мотивацію навчання, сприяє формуванню навичок самостійного розв'язування завдань, професійно значущих якостей (інтелектуальних, комунікативних, психологічних, морально-етичних тощо).

Ключові слова: проект, проектна технологія, майбутні медики.

Воробьева Т. В. Проектная технология в процессе формирования профессионально значимых качеств будущих медиков

В статье обоснована сущность проектной технологии, раскрыты ее задания, особенности, этапы проектной деятельности студентов. Доказано, что использование проектных технологий в учебно-воспитательном процессе медицинского вуза повышает мотивацию обучения, способствует формированию навыков самостоятельного выполнения заданий, профессионально значимых качеств (интеллектуальных, коммуникативных, психологических, морально-этических и т. п.).

Ключевые слова: проект, проектная технология, будущие медики.

Vorobyeva T. V. Design technology in the course of formation of professionally significant qualities of the future doctors

The article covers the issue of project technology, the tasks, features, stages of students' project activity were exposed. It is proved that the use of design technology in the educational process of medical school education increases motivation, skills, promotes self-assignments, professionally significant qualities (intelligence, communication, psychological, moral, ethical, etc.).

Keywords: project, project technology, future physicians

УДК 378.091.321

Л. В. Жовтан

**ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА Й СТУДЕНТІВ
ЯК РІВНОПРАВНИХ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ**

*«Навчання – це не механічна передача знань.
Це надзвичайно складні людські взаємини!»
В. О. Сухомлинський*

На сучасному етапі відбувається активний процес реформування освітянської галузі, зумовлений орієнтацією України на входження до європейського освітнього простору. У практику вищої школи впроваджено кредитно-модульну систему організації навчального процесу (КМСОНП), яка базується на самостійній роботі студентів, індивідуалізації навчання та співтворчості викладача й студентів. У зв'язку з реформуванням вищої освіти в контексті Болонського процесу значно розширюється поле взаємодії викладача й студентів, адже педагогічна діяльність у КМСОНП вимагає безпосередніх контактів викладача зі студентами, налагодження належного педагогічного спілкування.

У педагогічному спілкуванні як у творчому процесі можна виділити три взаємопов'язані й взаємозумовлені аспекти [15]:

[↓]
спілкування як обмін інформацією	спілкування як взаємодія в системі «викладач – студент»	спілкування як емоційне тло навчально-виховного процесу

Якщо розглядати освітній процес з позицій синергетики, де «освіта – це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку; ... процес, що сприяє... співробітництву з собою та іншими учасниками освітнього процесу» [7], то педагогічну взаємодію можна вважати системою синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, спрямованою на навчання, освіту, виховання й формування особистості.

Зрозуміло, що основними суб'єктами педагогічного процесу є викладач і студенти. Проте, оскільки освіта й виховання нерідко розглядаються у відриві один від одного, саме тому поняття «педагогіка співробітництва» для більшості викладачів вишів не наповнене реальним практичним змістом. Отже, перед вищою школою взагалі та її викладачами зокрема постає задача пошуку ефективної взаємодії в системі «викладач – студент», визначення основних принципів, на яких вона має ґрунтуватися.

Метою нашої статті є дослідження педагогічного спілкування викладача й студентів як рівноправних суб'єктів педагогічного процесу та з'ясування місця в цьому процесі викладача вищої школи, адже тільки узгоджені дії цих двох суб'єктів визначають ефективність педагогічного процесу.

За основу ми взяли визначення Г. Микитюк, яка під взаєминами «викладач – студент» розуміє цілеспрямовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, детерміновану метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, з чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів [10].

Саме в процесі взаємодії викладача із студентами висуваються й вирішуються складні теоретичні проблеми, з'ясовуються й уточнюються спірні моменти. Низка науковців це пояснює рефлексивною природою професійної діяльності педагога, яка надбудовується над діяльністю студента та ставить його в позицію активного суб'єкта власної діяльності.

Як відомо, мистецтво постійного живого спілкування є атрибутом педагогічної діяльності, її органічною частиною. На нього у педагогічного персоналу, як з'ясовано, витрачається в середньому понад 80 % робочого часу, адже, за своєю суттю, всі види педагогічної діяльності – це різні вияви спілкування. Не випадково, говорячи про професіоналізм викладача вназ як про інтегровану якість, С. Вітвицька виокремлює в його структурі професіоналізм спілкування [2].

На думку Н. Кузьміної [8], одним із функціональних компонентів у структурі педагогічної діяльності є комунікативний, важливий при здійсненні різних її видів, адже комунікативні здібності викладача допомагають не лише у передачі навчальної інформації студентам, але й у активізації їхньої пізнавальної діяльності. Комунікативна функція реалізується викладачем у процесі організації індивідуальної, групової, індивідуально-групової й колективної роботи зі студентами. Саме завдяки комунікативній підсистемі реалізуються всі підсистеми професійних якостей викладача.

З позиції Г. Микитюк, існують такі компоненти взаємин викладачів і студентів: 1) мотиваційний; 2) когнітивний; 3) емоційний; 4) поведінковий [10].

Говорячи про встановлення викладачем стосунків зі студентами, Є. Голобородько виділяє два напрями: 1) «по горизонталі» (в разі співтворчості, як між партнерами); 2) «по вертикалі» (як між об'єктами впливу) [3].

Розглядаючи процес спілкування в системі «викладач – студент», В. Співакова виокремила такі його основні етапи [13]:

моделювання педагогом спілкування зі студентською аудиторією
(*прогностичний етап*);

È

організація безпосереднього спілкування з аудиторією
в момент початкової взаємодії з нею
(*початковий етап*);

È

управління спілкуванням у педагогічному процесі, що розвивається
(на лекції, семінарі, у діловій грі тощо);

È

аналіз здійсненої системи спілкування
(*рефлексивний етап*).

Слід також зазначити, що викладач у навчально-виховному процесі має справу не лише з окремими студентами, а й з колективом академічної групи, який є не тільки об'єктом, а й суб'єктом навчання, засобом впливу на своїх членів.

Розглядаючи процес навчання у вищій школі в контексті сучасної філософії освіти, Т. Равчина одним з принципів організації зазначеного процесу називає принцип організації навчального процесу як міжособистісної взаємодії викладача й студентів. Серед позитивних моментів такої взаємодії автор зазначає посилення відповідальності студентів за власні думки, спонукання їх до усвідомлення власної позиції; сприяння формуванню у них соціальних рис, толерантного ставлення один до одного. При цьому найвагомішим методом навчання автор вважає діалог, який забезпечує сприятливі умови для співробітництва й взаємонавчання. Застосування різних видів групової роботи дасть можливість викладачеві скеровувати й уточнювати міркування студентів, колективно вирішувати проблеми та приймати рішення, обмінюватись думками, а, отже, формувати й розвивати такі командні якості, як співпраця, взаємоповага, взаємопідтримка. Видом взаємодії має стати діалогічна взаємодія, яка б забезпечила умови для розвитку активності і викладача, і студентів [11].

Підтримуючи цю думку, Н. Дятленко [6] виокремила вимоги, яким має задовольняти викладач для ефективної діалогічної взаємодії зі студентами, а саме:

- бути справжнім науковцем і хорошим педагогом;
- подолати в собі егоцентричні настанови;
- виявляти належну повагу до студентів незалежно від їхньої функціональної спроможності;
- широко застосовувати під час навчання різні діалогічні прийоми взаємодії.

Необхідно налагодити емоційний і діловий контакти зі студентами, емоційно налаштувати їх на майбутню взаємодію. При цьому

забезпечити ефективність взаємодії, на думку М. Бойко, можна за допомогою таких важливих прийомів:

- розуміння позиції студента під час спілкування,
- володіння засобами невербальної комунікації;
- толерантне ставлення до всіх учасників навчального процесу [1].

Формою спілкування має стати взаємний обмін інформацією, отже, зростає роль самостійної роботи студентів та їхньої самоосвіти. При цьому буде доречним залучення і традиційних, і нових засобів пізнання.

Немала частина науковців при цьому наголошує на необхідності й важливості оберненого зв'язку між студентами й викладачами, розглядаючи цей процес як предмет рефлексії. Так, Н. Кухарев, говорячи про набір умінь, якими повинен вміти користуватися педагог у своїй діяльності, поряд із комунікативним компонентом, безпосередньо пов'язаним зі спілкуванням, називає й комунікативно-дослідницький компонент (здійснення зворотного зв'язку) [9]. Вміння налагоджувати зворотний зв'язок О. Гура називає одним з комунікативних умінь, які забезпечують організаційну діяльність педагога вищої школи [5].

Саме цей зв'язок надає викладачеві інформацію про те, як він сприймається та наскільки зрозумілий для студентів, а це дозволяє йому коригувати свою поведінку й діяльність загалом, грамотно й доцільно вибудовувати педагогічну взаємодію із студентами, встановлювати контакт не лише з окремими студентами, а й з аудиторією загалом. При цьому підтримувати обернений зв'язок потрібно з різними категоріями студентів незалежно від особистого ставлення до них, у той час, як значна кількість викладачів по ходу лекції звертаються лише до деяких, переважно «сильних» студентів. Зрозуміло, це негативно позначається не лише на спілкуванні із студентами, але й на всьому процесі їхнього навчання [13].

Викладач має не лише організувати взаємодію в системі «викладач – студент», але й керувати цим процесом, вирішувати питання соціально-психологічного регулювання, отже, йому доводиться попутно розв'язувати такі завдання, як встановлення й підтримка ділових відносин зі студентами в атмосфері співпраці, конструктивне вирішення конфліктів тощо. При цьому зростає роль викладача як особистого, а не офіційного авторитету.

О. Савчук [12] виділяє напрями стилю взаємодії між викладачем і студентами:

- 1) авторитарний (директивний);
- 2) демократичний (колегіальний);
- 3) ліберальний (непослідовний, дозвільний, слабкоконтрольований, анархічний).

В. Співакова у практиці вищої школи виокремила чотири стилі педагогічного спілкування:

1. Пригнічувальний.
2. Панібратський.

3. Офіційний.

4. Змістовно-діловий [13].

Зрозуміло, що діалогічній взаємодії у запропонованих класифікаціях найбільш відповідають відповідно демократичний і змістовно-діловий стилі.

З позиції С. Коломієць [8], при організації стосунків між обома учасниками освітнього процесу доцільно було б їхню рівність чергувати з домінуванням будь-кого з них.

Ми ж вважаємо, що взаєминам у системі «студент – викладач» лише пішло б на користь, якби час від часу відбувався взаємообмін між викладачем і студентами окремими педагогічно-рольовими функціями.

Частина дослідників притримується позиції, що викладач повинен бути одночасно і формальним керівником, і лідером групи. З цього приводу, буде доречним згадати запропоноване О. Гульбс виначення стосунків між викладачем і студентом як цілеспрямованої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, детермінованої метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, яка визначається не лише загальними психологічними механізмами, а й чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів [4].

Стосовно викладача вітчизняного вnz, то, як свідчить практика, він не завжди ставить перед собою комунікативні задачі (або значно їх звужує), оскільки використовує стереотипні оцінки особистості студента й, отже, організує одноманітні засоби взаємодії, не прагне привнесення елементів творчості у спілкування. Крім того, більшість викладачів зазнають певних труднощів при організації взаємодії між ними й студентами. У дослідженнях С. Коломієць виділено найпоширеніші з них:

– при переході від авторитарного стилю управління до спільної діяльності й співробітництва;

– при зміні орієнтації від репродуктивних навчальних завдань до продуктивної і творчої діяльності;

– при формуванні особистісного усвідомлення викладача в необхідності становлення атмосфери взаємодопомоги, співробітництва, співтворчості [7].

Ю. Шафігулліна пропонує низку моделей взаємодії студентів і викладачів [14]:

– орієнтовану на особистість викладача (в момент переходу студентів від пасивної взаємодії до активної);

– орієнтовану на знання (у разі, якщо студента цікавить професійний рівень викладання, а вже потім особистісні якості викладача);

– орієнтовану на взаєморозуміння з викладачем (коли однаково важливими є й особистість викладача, і його професіоналізм, і його ставлення до предмета);

– наставництва (коли студенти шукають у викладачах наставників).

З нашої позиції, було б доречним вивчити напрацювання світової освітянської галузі з організації педагогічного спілкування, особливо це стосується країн, що досягли певного досвіду з цього питання. Так, ми вважаємо, цікавим є довірливо-вимогливий стиль взаємовідносин між викладачем і студентами, що склався в університетах США, при їхній взаємній відповідальності за результати навчання. Крім того, професійна поведінка викладачів регламентується кодексом професійної поведінки викладачів вищої школи США, центральною ідеєю якого є пошана індивідуальності студента та визнання загального характеру праці викладача й студента в процесі виховання й навчання.

Крім вивчення рівня дослідженості названої проблеми, ми також намагались з'ясувати, як розуміють педагогічне спілкування сучасні студенти як одні з головних його учасників, а також, як вони оцінюють роль і місце в цьому процесі викладача ВНЗ, особливо, у зв'язку зі зміною освітньої парадигми.

Для цього нами для анкетування було залучено понад 200 студентів 1 – 5 курсів різних напрямів підготовки.

На питання про те, якими мають бути стосунки між викладачами й студентами, думки респондентів розбіглися. Кожний третій з опитаних пріоритетом у цих стосунках вважає наявність демократії: так, 20,6 % вважають, що вони мають бути чесними й прозорими 9,2 % – демократичними. Кожний п'ятий (22 %) хотів би бачити в іншому суб'єкті спілкування партнера. Понад 17 % респондентів вважають, що ці стосунки мають бути взаємовигідними. Позитивним, як ми вважаємо, є те, що майже 12 % опитаних студентів віддає перевагу взаємовимогливим стосункам і лише 2,3 % схильні до авторитарного стилю спілкування з боку викладача. У той же час, з нашої позиції, невтішним є те, що лише 2,3 % віддає перевагу діалогічному стилю спілкування. Отже, викладачам є над чим замислитись – мабуть, ще не той рівень стосунків і необхідно поступово створювати умови, які б забезпечили необхідність у діалозі, співпраці, співробітництві, взаємонавчанні тощо.

Зрозумілим є той факт, що досить значний відсоток першокурсників (15,6 %) бачить у викладачеві батька або матір, отже, має місце ототожнення цих взаємовідносин зі стосунками, які існують між батьками й дітьми. Усе це пояснюється тим, що не так давно ці студенти вийшли з «батьківського гніздечка» і все ще потребують батьківської опіки й допомоги. Саме тому, як ми вважаємо, конче потрібною людиною для студента-першокурсника є куратор. Слід зауважити, що майже половина респондентів (45,1 %) потребує куратора, кожний третій (31,3 %) зазначає їх необхідність для певних курсів (переважно, початкових) і лише кожний четвертий (23,7 %) віддає перевагу самостійності студентів і вважає, що в кураторах немає необхідності.

Понад половини опитаних зазначають позитивну динаміку в стосунках між викладачами й студентами: що вони стали більш демократичними (25 %), невимушеними (14,3 %), чесними й прозорими (5,8 %), партнерськими (5,8 %). Проте 38,4 % респондентів не побачили ніяких змін у зазначених стосунках, а кожний десятий зазначив навіть їх погіршення: більшу напруженість (6,7 %) і авторитарність з боку викладачів (4 %).

На думку значної частини опитаних студентів, стосунки між викладачами й студентами відіграють значну роль у навчальному процесі: 76,3 % з них вважають, що стосунки між викладачем і групою в найбільшій мірі впливають на процес навчання (у порівнянні з мікрокліматом всередині групи або в навчальному закладі загалом); кожний третій (35,4 %), виокремлюючи чинники, що негативно впливають на навчальний процес, називають відсутність взаєморозуміння студентів з викладачем.

Кожний другий із опитаних (54,7 %) хотів би бачити викладача максимально наближеним до студента, кожний четвертий (25,6 %) – демократичного викладача. Проте, на думку респондентів, ці вимоги задовольняють лише понад 40 % викладачів, у той час як кожний четвертий з них є строгим (25,8 %) або максимально дистанційованим стосовно студентів (24 %).

Майже половина респондентів (45,6 %) головною ознакою відмінної лекції вважає наявність тісного контакту лектора з аудиторією. Половина опитаних виступає проти повної заміни викладача підручниками, навчальними програмами тощо при поясненні нового матеріалу за причиною того, що ніщо не замінить живого спілкування з викладачем. За цією ж причиною, як вважають 55,5 % опитаних, неможлива повна заміна викладача при формуванні вмінь і навичок.

На думку кожного третього з опитаних (34 %), саме симпатія до викладача найбільшою мірою впливає на зацікавленість у вивченні відповідної навчальної дисципліни. Та ж симпатія до викладача стала б для кожного п'ятого респондента найвагомішою причиною при виборі дисципліни.

Стосовно ж спілкування з викладачем у позанавчальний час, то потребу в цьому має переважна більшість опитаних студентів: 71 % – на консультаціях з приводу проблемних питань, 13,8 % – на роботі гуртка, студентської ініціативної групи, при підготовці до олімпіади тощо, причому слід зазначити, що цей відсоток збільшується від курсу до курсу.

Отже, як свідчать результати опитування, незважаючи на важливість спілкування між викладачем і студентами та значну роль у цьому процесі викладача, це спілкування потребує значних змін. А, оскільки існує розбіжність у виборі стилю спілкування між науковцями й студентами (зокрема, стосовно діалогічності), необхідна клопітка й

важка праця у зміні уявлень студентів з цього приводу, значну роль у якій відіграватиме саме викладач ВНЗ.

Література

- 1. Бойко М.** Удосконалення професійної майстерності викладача вищої школи в контексті вимог Болонського процесу / М. Бойко // Вісник Львівського університету. – Серія педагогіки. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 218 – 223.
- 2. Вітвицька С. С.** Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
- 3. Голобородько Є. П.** Викладач вищого навчального закладу: реалії та перспективи / Є. П. Голобородько // Науковий вісник ХДМІ. – 2009. – № 1 (1). – С. 61–65.
- 4. Гульбс О. А.** Особистісне становлення викладача вищої школи в професійній діяльності / О. А. Гульбс // Право і безпека. – 2009. – № 5 – С. 207 – 211.
- 5. Гура О. І.** Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ / О. І. Гура // Вісник Житомирського державного університету. – 2005. – Випуск 25. Педагогічні науки. – С. 161 – 165.
- 6. Дятленко Н. М.** Діалогічна взаємодія викладача та студента з позицій педагогічної етики : електронний ресурс / Н. М. Дятленко. – Режим доступу до статті: <http://www.ippo.org.ua/files/menu2>.
- 7. Коломієць С. В.** Професіоналізм викладача вищого навчального закладу як чинник вдосконалення навчально-виховного процесу / С. В. Коломієць // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 14 – 18.
- 8. Кузьмина Н. В.** Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : изд-во Гомельского гос. ун-та, 1996. – 57 с.
- 9. Кухарев Н. В.** На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – Москва : Просвещение, 1990. – 159 с.
- 10. Микитюк Г. Ю.** Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя : дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. Ю. Микитюк. – К., 2003. – 202 с.
- 11. Равчина Т.** Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. – Серія педагогіки. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 11 – 22.
- 12. Савчук О. В.** Впровадження інтерактивних методик навчання як складова процесу трансформації освіти / О. В. Савчук // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – 2009. – Вип. 157. – С. 151 – 156.
- 13. Спивакова В. В.** Педагогическое общение в системе «преподаватель – студент» / В. В. Спивакова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76 – 2. – С. 247 – 250.
- 14. Шафигуллина Ю. В.** Роль преподавателя современного вуза в формировании социальной ответственности студенчества / Ю. В. Шафигуллина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 225 – 233.

Жовтан Л. В. Організація взаємодії викладача й студентів як рівноправних суб'єктів педагогічного процесу

Статтю присвячено особливостям взаємодії викладача й студентів в педагогічному процесі на сучасному етапі, з'ясуванню ролі викладача вишу в організації діалогічного спілкування, визначенню завдань, які він при цьому має розв'язувати. Розглянуто й проаналізовано ставлення сучасних науковців і студентів до місця викладача в системі «викладач – студент» в умовах зміни освітньої парадигми.

Ключові слова: педагогічне спілкування, діалогічна взаємодія.

Жовтан Л. В. Организация взаимодействия преподавателя и студентов как равноправных субъектов педагогического процесса

Статья посвящена особенностям взаимодействия преподавателя и студентов в педагогическом процессе на современном этапе, выяснению роли преподавателя вуза в организации диалогического общения, определению задач, которые он при этом должен решать. Рассмотрено и проанализировано отношение современных научных работников и студентов к месту преподавателя в системе «преподаватель – студент» в условиях изменения образовательной парадигмы.

Ключевые слова: педагогическое общение, диалогическое взаимодействие.

Zhovtan L. V. Organization of co-operation of teacher and students as the equal in rights subjects of pedagogical process

The article is devoted to the features of co-operation of teacher and students in a pedagogical process on a modern stage, to finding out of role of teacher of high school in organization of dialogic intercourse, to determination of tasks which he must decide here. It is considered and analyzed attitude of modern scientists and students toward the place of teacher in the system «teacher – student» in the conditions of changing of educational paradigm.

Keywords: pedagogical intercourse, dialogic co-operation.

УДК 377

К. В. Каралкіна

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

Одним із найважливіших питань проблеми морального виховання майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі ВНЗ є визначення рівня їх вихованості, оскільки цілеспрямоване виховання можливо здійснити лише в разі врахування його ефективності, визначення вихідного рівня вихованості студентів і виміру результатів впливу на нього. Під час організації і розробки методів експериментального дослідження, відбору методів обробки отриманих даних використано праці, присвячені методології та методиці педагогічних досліджень (Д. Гласа, Д. Стенлі, Р. Немова, В. Ядова).

На сьогодні існують два підходи щодо визначення рівня вихованості: інтегральний (за спрямованістю особистості чи інтегральною ознакою (А. Зосимовський [1] та ін.) та функціональний (за середньою арифметичною інтенсивності розвитку багатьох якостей особистості) (А. Кузнецова [2] та ін.). Обидва підходи вимагають виділення ознак, що дозволяють співвідносити рівні вихованості. Такими ознаками є поведінка і знання за визначальної ролі поведінки. Діяльність як провідна ознака, якісно змінюючись, є присутньою на всіх рівнях, дозволяючи не лише простежити зміни й розвиток якості, але й порівняти наявні зміни на кожному ступені розвитку з другою ознакою – знанням. Л. Рувинський, І. Кобиляцький [4] розподіляють діяльність з реалізації моральних норм і принципів на систематичну, несистематичну, епізодичну, а моральні знання на повні й близькі до повних, недостатньо повні й фрагментарні. Виходячи з вищезазначених критеріїв, вони виділяють три рівні моральної вихованості – високий, середній, низький. Вищевказані положення були взяті за основу розробки методики визначення рівня сформованості професійно-етичних якостей майбутніх медиків.

Метою статті є розкриття діагностики рівня сформованості професійно-етичних якостей майбутніх медиків та результатів констатувального етапу експерименту.

Констатувальний експеримент передбачав вирішення таких завдань: виявити й систематизувати професійно-етичні якості особистості медика; визначити рівень розвитку професійно-етичних якостей у студентів-медиків.

Виявлення найбільш важливих професійно-етичних якостей медиків проходило за двома взаємодоповнювальними напрямками: за допомогою контент-аналізу психолого-педагогічної й фахової літератури, за якого важливість тієї чи іншої якості визначається певною

частотністю її прояву в масиві, що аналізується; за допомогою анкетування студентів та лікарів.

На основі результатів контент-аналізу історичної, педагогічної, психологічної, фахової літератури була розроблена анкета для лікарів, яка поряд з питаннями щодо ставлення людини до професії, містить сукупність якостей, які потенційно слід було оцінити за ступенем важливості для діяльності медиків. До переліку було залучено виявлені нами 38 найважливіші професійно-етичні якості особистості.

В анкетуванні брали участь студенти II – IV курсів, що навчаються за напрямком «Медицина» на спеціальностях 7.110101 «Лікувальна справа», 7.110104 «Педіатрія» та 7.110106 «Стоматологія» (всього 96 чоловік) і лікарі Луганської лікарні (всього 43 людини, стаж роботи близько 10 років).

Досліджуваним (студентам) і експертам (лікарям) було запропоновано визначити ступінь вагомості для лікаря кожної із зазначених професійно-етичних якостей, маючи на увазі, що «3» – дуже важлива якість; «2» – важлива якість; «1» – менш важлива якість; «0» – якість не має значення. Під час обробки анкет за кожною якістю визначався середній бал. Надалі, округливши середній бал за кожною якістю до цілого числа, ми одержали 10 професійно-етичних якостей, що мають найбільш важливе значення для професійної діяльності медика: ставлення до оточуючого світу (громадянськість, гуманність), ставлення до професійної діяльності (відповідальність, вимогливість до себе й інших), ставлення до себе (моральна рефлексія, особиста гідність), ставлення до людей (тактовність, толерантність, емпатія, повага до людини).

Другим завданням було виявлення рівня сформованості в майбутніх медиків професійно-етичних якостей, яке здійснювалося за допомогою діагностичних методик (розроблено методики, які базувалися на шкалі суджень та експертних оцінках). Оцінювання сформованості кожної якості здійснювали за показниками: *рівень усвідомлення професійно-етичної якості* (розуміємо як сукупність уявлень, переконань, спеціальних знань щодо певної професійно-етичної якості, готовність до її реалізації та прояву у медичній діяльності, під час виконання професійно спрямованих дій) *та рівень сформованості поведінки* (ступінь вияву професійно-етичних якостей студентами у професійно спрямованій діяльності, ділових та рольових іграх, програванні морально-професійних ситуацій та завдань, участі у тренінгу розвитку моральної свідомості медика, відвідуванні дитячих притулків для неповнолітніх, дитячих соматичних відділень, будинку літніх людей, дитячого будинку, дитячої туберкульозної лікарні та ін.).

У дослідженні з метою визначення рівня сформованості в студентів професійно-етичних якостей (громадянськість, гуманність, відповідальність, вимогливість до себе й інших, моральна рефлексія, особиста гідність, тактовність, толерантність, емпатія, повага до людини)

як найбільш інтегральних і важливих у кожній з виділених нами груп, послуговувалися розробленою та перевіреною на валідність [3] шкалою суджень, яка містить 50 висловлень (по п'ять для кожної якості) та ключ.

Визначено рівні усвідомлення студентами кожної з професійно-етичних якостей: найвищий – якості усвідомлюються повністю; високий – якості усвідомлюються майже повністю; середній – якості більш усвідомлюються, ніж не усвідомлюються; низький – якості майже не усвідомлюються; наднизький – якості не усвідомлюються.

Найвищий рівень усвідомлення кожної з професійно-етичних якостей передбачав правильні відповіді на всі п'ять суджень (якості усвідомлюються повністю) ($J = 100,0\%$); високий – наявність однієї помилки (якості усвідомлюються майже повністю) ($J = 83,3\%$); середній – двох (якості більш усвідомлюються, ніж не усвідомлюються) ($J = 66,7\%$); низький – трьох (якості майже не усвідомлюються) ($J = 50,0\%$); наднизький – чотирьох і більше помилок (якості не усвідомлюються) ($J = 33,3\%$).

Рейтинг (експертна оцінка) дозволив визначити рівень сформованості ув студентів поведінки під час професійно спрямованої діяльності. Експертами виступили 28 викладачів університету. Оцінювання рівнів сформованості поведінки відбувалося за восьмибальною шкалою. Найвищий рівень (7) передбачав, що якість виявляється завжди; високий (від 6 до 5) – майже завжди; середній (від 4 до 3) – швидше виявляється, ніж не виявляється; низький (від 2 до 1) – якість майже не виявляється; наднизький (0) – якість відсутня.

Об'єктом дослідження стали студенти II – IV курсів, що навчаються за напрямком «Медицина» на спеціальностях 7.110101 «Лікувальна справа», 7.110104 «Педіатрія» та 7.110106 «Стоматологія» (198 студентів контрольної групи та 205 – експериментальної) в Луганському державному медичному університеті.

Дані про рівень усвідомлення професійно-етичних якостей студентами представлено у табл. 1, 2. Аналізуючи дані таблиць, слід зазначити, що кількість студентів, які мають найвищий рівень усвідомлення професійно-особистісних якостей, становить: у контрольній групі – від 14,3 % (відповідальність, особиста гідність, повага до людини) до 35,7 % (тактовність), в експериментальній – від 5,6 % (вимогливість) до 27,8 % (відповідальність); високий: у контрольній групі – від 19,7% (толерантність) до 71,4 % (відповідальність), в експериментальній – від 22,9% (емпатія) до 44,4% (громадянськість). Середній рівень усвідомлення професійно-особистісних якостей показали студенти контрольної групи – від 14,3 % (громадянськість відповідальність, вимогливість, тактовність) до 28,6 % (гуманність); експериментальної – від 23,4 % (особиста гідність) до 55,6 % (повага до людини). Щодо низького рівня, то і в контрольній, і в експериментальній групах він виявлений у незначній кількості студентів (від 7,1 % до 15,7 %).

Таблиця 1

Вихідні дані показника усвідомлення студентами контрольної групи професійно-етичних якостей

Професійно-етична якість	Рівень усвідомлення професійно-етичних якостей										J (%)
	найвищий		високий		середній		низький		наднизький		
	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%	
Громадянськість	43	21,4	9	0	8	4,3	14	7,1	14	7,1	8
Відповідальність	28	14,3	42	1,4	8	4,3	–	–	–	–	0
вимогливість	43	21,4	9	0,0	8	4,3	14	7,1	14	7,1	4
гуманність	57	28,6	7	8,6	7	8,6	14	7,1	14	7,1	3
моральна рефлексія	44	22,2	3	6,8	4	2,2	31	15,7	26	13,1	6
толерантність	47	23,7	9	9,7	1	5,8	29	14,6	32	16,1	1
особиста гідність	28	14,3	0	5,4	3	1,4	28	14,3	28	14,3	4
тактовність	71	35,7	7	8,6	8	4,3	28	14,3	14	7,1	4
емпатія	51	25,8	7	3,7	2	6,3	16	8,1	32	16,1	7
повага до людини	28	14,3	27	4,3	3	1,4	–	–	–	–	8

Примітка: „К” – кількість студентів, J – індекс усвідомлення студентами професійно-етичних якостей.

Наднизький рівень виявлено у контрольній групі – від 7,1% (громадянськість, вимогливість, гуманність, тактовність) до 16,1% (толерантність, емпатія), в експериментальній – від 0,5% (гуманність) до 15,6% (особиста гідність, емпатія).

Таблиця 2.

Вихідні дані показника усвідомлення студентами експериментальної групи професійно-етичних якостей

Професійно-етична якість	Рівень усвідомлення професійно-етичних якостей										J (%)
	найвищий		високий		середній		низький		наднизький		
	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%	
громадянськість	22	11,1	92	44,4	69	33,3	22	11,1	–	–	71
відповідальність	57	27,8	79	38,9	69	33,3	–	–	–	–	79
вимогливість	11	5,6	125	61	58	27,8	11	5,6	–	–	73

гуманність	35	16,7	79	38,9	69	33,7	21	10,2	1	0,5	72
моральна рефлексія	44	22,2	53	26,8	51	24,9	31	15,7	26	13,1	66
толерантність	28	14,3	70	35,4	50	24,4	28	14,3	28	14,3	64
особиста гідність	28	14,3	68	33,2	48	23,4	28	14,3	32	15,6	62
тактовність	39	19,0	64	31,2	69	33,7	30	14,6	3	1,5	70
емпатія	51	24,9	47	22,9	59	28,8	16	7,8	32	15,6	67
повага до людини	22	11,1	69	33,3	114	55,6	–	–	–	–	71

Примітка: „К” – кількість студентів; *J* – індекс усвідомлення студентами професійно-етичних якостей.

Дані про рівень вияву в майбутніх медиків кожної професійно-етичної якості під час участі в професійно спрямованій діяльності, ділових та рольових іграх, програванні морально-професійних ситуацій та завдань, участі у тренінгу розвитку моральної свідомості медика, відвідування дитячих притулків для неповнолітніх, дитячих соматичних відділень, будинку літніх людей, дитячого будинку, дитячої туберкульозної лікарні та ін. наведено у табл. 3, 4. Аналіз даних засвідчує, що серед студентів контрольних та експериментальних груп не виявлено жодного, який би відповідав найвищому рівню вияву професійно-етичної якості під час здійснення професійно спрямованої діяльності.

Таблиця 3.

Вихідні дані показника вияву в студентів контрольної групи кожної професійно-етичної якості під час здійснення професійно спрямованої діяльності

Професійно-етична якість	Рівень вияву студентами професійно-етичної якості під час здійснення професійно спрямованої діяльності									
	найвищий		високий		середній		низький		наднизький	
	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%
громадянськість	–	–	43	21,7	42	21,2	99	50,0	14	7,1
відповідальність	–	–	35	17,7	57	28,6	63	32,0	43	21,7
вимогливість	–	–	28	14,3	52	26,3	87	43,9	31	15,7
гуманність	–	–	57	28,6	75	38,0	52	26,3	14	7,1
моральна рефлексія			30	15,2	59	29,8	79	39,8	30	15,2

толерантність	–	–	31	15,7	43	21,7	57	28,6	28	14,3
особиста гідність	–	–	43	21,7	63	32,0	78	39,2	14	7,1
тактовність	–	–	42	21,2	83	41,9	50	25,3	23	11,6
емпатія	–	–	39	19,7	74	37,4	68	34,3	17	8,6
повага до людини	–	–	28	14,3	111	55,9	43	21,7	16	8,1

Примітка: „К” – кількість студентів.

Аналіз представлених результатів вияву в студентів контрольної групи кожної професійно-етичної якості під час здійснення професійно спрямованої діяльності показав, що найвищого рівня не було виявлено. Високий рівень досліджуваних якостей продемонстрували від 14,3 % (вимогливість, повага до людини) до 28,6 % (гуманність) студентів. Середній рівень вияву якостей мають від 21,2 % (громадянськість) до 55,9 % (повага до людини) студентів. Кількість студентів, які мають низький рівень вияву професійно-етичних якостей, становить від 21,7 % (повага до людини) до 50,0 % (громадянськість) студентів, наднизький – від 7,1 % (громадянськість, особиста гідність, гуманність) до 21,7 % (відповідальність) студентів.

Таблиця 4.

Вихідні дані показника вияву у студентів експериментальної групи кожної професійно-етичної якості під час здійснення професійно спрямованої діяльності

Професійно-етична якість	Рівень вияву студентами професійно-етичних якостей під час здійснення професійно спрямованої діяльності									
	найвищий		високий		середній		низький		наднизький	
	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%
громадянськість	–	–	50	24,4	43	21,0	94	45,9	18	8,7
відповідальність	–	–	44	21,4	58	28,3	60	29,3	43	21,0
вимогливість	–	–	36	17,5	50	24,4	90	43,9	29	14,2
гуманність	–	–	43	20,9	85	41,5	58	28,3	19	9,3
моральна рефлексія			35	17,1	62	30,2	84	41,0	24	11,7
толерантність	–	–	74	36,1	43	21,0	58	28,3	30	14,6
особиста гідність	–	–	52	25,3	60	29,3	76	37,1	17	8,3
тактовність			45	22,0	88	42,9	56	27,3	16	7,8

емпатія			43	21,0	79	38,5	63	30,7	20	9,8
повага до людини	–	–	40	19,5	101	49,3	43	21,0	21	10,2

Примітка: „К” – кількість студентів.

Щодо студентів експериментальної групи (табл. 4), то отримані дані майже не відрізняються від результатів контрольної. Високий рівень професійно-етичних якостей під час здійснення професійно спрямованої діяльності продемонстрували від 17,1% (моральна рефлексія) до 36,1% (толерантність) студентів. Середній рівень вияву якостей виявлено від 21,0 % (громадянськість, толерантність) до 49,3 % (повага до людини) студентів. Кількість осіб, що мають низький рівень вияву професійно-етичних якостей у процесі здійснення професійно спрямованої діяльності, становить від 21,0 % (повага до людини) до 45,9 % (громадянськість) студентів, наднизький – від 7,8 % (тактовність) до 21,0 % (відповідальність) студентів.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що серед досліджуваних не виявлено жодного студента, хто б відповідав найвищому рівню вияву професійно-етичних якостей під час здійснення професійно спрямованої діяльності. 22,5 % студентів продемонстрували високий рівень, 32,6 % – середній. Переважна більшість майбутніх медиків показали низький та наднизький рівні (відповідно 33,3 % і 11,6 %).

Аналіз результатів дослідження показує, що не завжди високий рівень усвідомлення студентами професійно-етичної якості відповідає високому рівню вияву її під час здійснення професійно спрямованої діяльності, і навпаки, що підтверджує положення про потребу під час залучення студентів до професійно спрямованої діяльності впливати як на їх свідомість, так і на поведінку. Не викликає сумніву такий факт: для того щоб людина виконувала будь-які норми поведінки, вона насамперед має їх знати. І хоча знання норм поведінки не гарантує обов’язкового їх виконання особистістю, проте дає можливість судити про рівень моральної вихованості останньої.

Підсумовуючи стверджуємо, що наведені вище дані засвідчують наявний невисокий вихідний рівень усвідомлення професійно-етичних якостей у майбутніх медиків і контрольної, і експериментальної груп, нерозуміння ними сутності найвагоміших професійно-етичних якостей, а також наявну потребу в цілеспрямованому їх формуванні з перших днів навчання у ВНЗ.

Література

- 1. Зосимовский А. В.** Критерии моральной воспитанности / А. В. Зосимовский / Вестн. Моск. ун-та : Сер. 14: Психология. – 1998. – № 2. – С. 67 – 74.
- 2. Кузнецова А. Д.** Нравственное воспитание слушателей вузов МВД России : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Д. Кузнецова /С.Пб. ун-т МВД России. – СПб. – 1999. – 187 с.

3. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 142 с.

4. Рувинский Л. И. Основы педагогики : учеб. пособие для слушателей ИПК / Л. И. Рувинский, И. И. Кобыляцкий. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

Каралкіна К. В. Діагностика рівня сформованості професійно-етичних якостей майбутніх медиків

У статті представлено діагностику рівня сформованості професійно-етичних якостей майбутніх медиків та результатів констатувального етапу експерименту. Отримані дані засвідчують наявний невисокий вихідний рівень усвідомлення професійно-етичних якостей у майбутніх медиків і контрольної, і експериментальної груп, нерозуміння ними сутності найвагоміших професійно-етичних якостей, а також наявну потребу в цілеспрямованому їх формуванні з перших днів навчання у ВНЗ.

Ключові слова: діагностика, професійно-етичні якості, професійно-спрямована діяльність.

Каралкина К. В. Диагностика уровня сформированности профессионально-этических качеств будущих медиков

В статье представлена диагностика уровня сформированности профессионально-этических качеств будущих медиков и результаты констатирующего этапа эксперимента. Полученные данные свидетельствуют о невысоком исходном уровне осознания профессионально-этических качеств у будущих медиков как контрольной, так и экспериментальной групп, о непонимании ими сущности самых весомых профессионально-этических качеств, и существующей потребности в целеустремленном их формировании с первых дней обучения в вузе.

Ключевые слова: диагностика, профессионально-этические качества, профессионально-направленная деятельность.

Karalkina K. V. Diagnostics of level of formation of is professional-ethical qualities of the future physicians

In article diagnostics of level of formation of is professional-ethical qualities of the future physicians and results of an ascertaining stage of experiment are presented. The received data testify to the not high initial level of realization of professionally-ethic internalss for future physicians both control and experimental groups, about ununderstanding by them essence of the most ponderable professionally-ethic internalss, and existing requirements in their purposeful forming from the first days of teaching in the institute of higher.

Keywords: diagnostics, the is professional-ethical qualities, the is professional-directed activity.

УДК 378.091.33-027.22

Т. В. Крамаренко

**РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ
ДІАЛОГІЧНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Інтеграція національної освіти у світову систему освіти та європейські заклади освіти, пов'язані з навчанням іноземних мов, здійснюється з урахуванням основних принципів державної політики в Україні: пріоритетність освіти, демократизація; гуманізація та гуманітаризація; національна спрямованість; безперервність системи освіти; нероздільність навчання й виховання, що збільшує попит випускників економічних вузів, зокрема товаровзнавців та комерсантів, які б вільно володіли іноземною мовою, особливо, культурою іншомовного діалогу.

Проблемою навчання іншомовного спілкування шляхом використання рольових ігор займалися досить багато вітчизняних і зарубіжних науковців, які оцінюють рольові ігри позитивно, вбачаючи в них велику практичну користь. Це доводять результати досліджень Е. Аргустянянц, О. Колесникова, Г. Фролова, О. Шадріна, J. Shwerdfeger, H. Rosenbuch, M. Knight та ін.

Незважаючи на наявні досягнення у вирішенні проблеми навчання іншомовного діалогу фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах, дослідження особливостей навчання іншомовного діалогу засобами рольової гри у майбутніх спеціалістів торговельної справи та комерційної діяльності залишається все ще до кінця невирішеним.

Тому метою нашої статті є розкриття особливостей використання рольової гри у процесі навчання іншомовного діалогу майбутніми фахівцями торговельної справи та комерційної діяльності.

Залучення рольової гри на заняттях з іноземної мови урізноманітнює навчальну діяльність студентів, змінює темп та можливості для активного мовлення, приносить їм багато задоволення.

Розкриємо сутність досліджуваного феномену. *Рольова гра* – простий і природний спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями, вміннями, навичками. Термін рольова гра має безліч варіацій за даними (Crookall and Oxford, 1990a) – симуляція «simulation», гра «game», рольова гра «role-play», гра-симуляція «simulation-game», рольова симуляція «role-play simulation», and рольова гра «role-playing game» [7].

Рольові ігри можуть бути особливо ефективним засобом забезпечення мовленнєвої практики для студентів, які вивчають ділову англійську мову (Business English) або мову професійного спрямування (English for special purposes).

Згідно з кембриджським міжнародним словником (Cambridge International Dictionary of English), під роллю розуміють персону, яку актор презентує у фільмі чи п'єсі, у той час як рольова гра – це метод представлення певних типів поведінки чи уподібнення іншим людям, які мають відношення до цієї ситуації [8].

Д. Бірн (Donn Byrne) надав таке визначення рольовій грі – «це частина драматичної діяльності, яка виражається трьома термінами: міма, рольова гра та симуляція». Міма – учасники грають ролі не використовуючи слова, хоча ця діяльність призводить до обговорення із застосуванням слів; рольова гра – учасники спілкуються один із одним в уявних ситуаціях.; симуляція – передбачає собою рольову гру, однак, для цієї діяльності учасники обговорюють проблему використовуючи обладнання та необхідний інвентар [6].

Іншу дефініцію поняттю надає Дж. Баденн (Joanna Budden in British Council Teaching English (BCE)). За її словами, рольова гра – це будь-яка розмовна діяльність, коли ви ставите себе на місце іншої людини, або, коли ви залишаєтеся на своєму місці, але знаходитися у вигаданій ситуації [1]. Нам імпонує визначення Дж. Баденна, на яке ми спираємося в дослідженні.

Ми переконані, що необхідність раціональної побудови, організації і застосування рольових ігор у процесі формування культури діалогу студентів-товарознавців засобами іноземної мови вимагає ретельного й детального вивчення цього питання.

До структури рольової гри входять:

1. підготовка (визначення проблеми, створення готовності до ролі, створення ситуації, вибір персонажів, розрядка, тренування);
2. гра (виступ, завершення, залучення аудиторії, аналіз обговорення, оцінювання).

Л. Хенд, зауважує, що ефективність рольових ігор підвищиться за рахунок використання рольових карток, де було розміщено загальну інформацію про сценарій з різними елементами та запропонованими ідеями виникнення ускладнень [5]. Наведемо приклад рольової гри, використаний нами під час дослідження:

Student A

You are booking into a hotel. (Ви бронюєте кімнату в готелі)

Elements (елементи)

Book in to the hotel – you have a reservation. (забронуйте місце в готелі – у вас є попереднє замовлення)

Complications (ускладнення)

You are on your own. (Ви самі)

You want a shower. (Вам необхідно прийняти душ)

You want breakfast in the morning. (Вранці ви хочете поснідати)

You have an early meeting and must not be late. (У вас зустріч рано вранці і ви не повинні запізнитися)

Student B

You are a hotel receptionist. (Ви – секретар у приймальній готелю)

Elements

Welcome the guest. (Привітайте гостя)

Find them a room. (Знайдіть кімнату)

Complications (ускладнення)

You can't find their reservation. (Ви не можете знайти попереднього замовлення)

You only have a double room with bath available. (У вас є тільки двоспальний номер з ванною)

Перед тим, як пропонувати студентам зіграти їхні ролі, викладач має підготувати їх, повторюючи необхідні ключові слова та ставлячи запитання. Питання повинні стосуватися більшості ролей у грі, словникового запасу слів та ідіом, які буде використано під час гри. Після періоду «питання-відповідь» студенти повинні відчувати комфорт та впевненість у тому, що їм потрібно виконати [4].

Головна увага в дослідженні приділяється реалізації рольових ігор в он-лайн середовище. Як і інші види асинхронної дискусії, рольова гра також надає можливість розвитку рефлексії та поміркованості, створює простір уяві та розумінню студентів.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань та практичним досвідом зарубіжних науковців під час підготовки студентів з використанням рольових ігор засвідчує, що *On-line технології* мають величезний потенціал та неочікувані переваги над спілкуванням віч-на-віч. Як слушно зазначає Т. Бендер (Tisha Bender) у своїй книзі *Online Teaching Theory, Practice and Assessment*, рольові ігри можна використовувати для поглиблення аналізу художнього твору і як інструмент за допомогою якого можна осягати різноманітні кейси (Case Studies) чи сценарії, або для більш детального вивчення різноманітних професійних ситуацій.

Застосування рольових ігор у он-лайн середовищі вимагає дотримання певних правил: розпочинати рольову гру слід не раніше середини семестру, для того щоб студенти почували себе комфортно з один одним в он-лайн середовищі. Також можуть створюватися форуми обговорення, де група студентів може готуватися протягом цілого тижня. Після певного проміжку часу кожна група повинна завантажити їх віртуальну гру на форум, для того щоб вона була доступною для усіх учасників гри [3, с. 123-124].

Коли ж приходить час самої рольової гри на студентському форумі, кожен студент, граючи свою роль і використовуючи вигадане ім'я, відсилає відповіді інтерактивно іншим учасникам гри у асинхронному вигляді, таким чином віртуальна гра посідає до трьох днів. Як тільки групи закінчили віртуальну гру, викладач може починати обговорювання кожної із груп, у якій учасники кожної гри грали свої ролі, та стали лідерами теми, яку вони віртуально зіграли. Таким чином, студенти, які просто стежили за грою мали можливість задати питання або виразити думку стосовно теми.

Основні цілі рольової гри під час здійснення *іншомовного діалогу* є формування самостійного, творчого та логічного мислення, уміння працювати з додатковою літературою; сприяння самоствердженню, розвитку духу наполегливості та прагнення до успіху; сприяння розвитку пізнавального інтересу та активності студентів, підвищення якості та швидкості засвоєння загально-навчальних та спеціальних умінь.

Момент підготовки перед рольовою грою, за справедливим твердженням зарубіжних авторів методик, надзвичайно необхідний і може передбачати такі етапи: 1) підготовчий (в аудиторії). Містить вступну бесіду викладача, знайомство з лінгвістичним навчанням, попереднє тренування лексичних одиниць і граматичних структур; 2) підготовчий (вдома) – читання тесту, довідників, підбір інформації для кожної конкретної ситуації; 3) рольова гра; 4) заключний (в аудиторії). Передбачає обговорення рольової гри (оцінка комунікативної діяльності кожного учасника), дискусія з цієї або подібної теми; 5) заключний (вдома) – виконання певного завдання (написання твору, листа).

Доцільним вважаємо впровадження рольових ігор зі сценарієм та без. Що стосується рольових ігор із сценарієм, то цей вид діяльності передбачає інтерпретацію діалогу із книги у формі промови. Головна функція тексту – передати значення мовних одиниць у запам'ятовуючий спосіб [2].

Ми реалізували у навчальному процесі *рольові ігри із сценарієм* (за А. Дофф):

Angela: Good morning. I want to send a letter to Singapore.

Clerk: Yes, do you want to send it by air mail or ordinary mail?

Angela: I think I'll send it air mail. I want it to get there quickly. How much does it cost?

Clerk: To Singapore? That will be 30 pence, please.

Angela: (give the clerk 50 pence) Here you are.

Clerk: Here's your stamp, and here's 20 pence change.

Angela: Thank you. Where is the post box?

Clerk: You want the air mail box. It's over there, by the door.

Рольові ігри без сценарію

На відміну від рольових ігор зі сценарієм, ситуації використання рольових ігор без сценарію не залежать від підручників. Цей вид діяльності розглядається як вільна рольова гра або імпровізація. Студенти самі повинні вирішити, якою мовою розмовляти та як розвивається їхній діалог. Для того, щоб виконати цю діяльність необхідно кропітка робота і студентів, і викладача. Наведемо приклади такого виду рольової гри, використані нами під час дослідження (за Adrian Doff):

One student has lost a bag. (один студент забув свій кейс)

He/she is at the police station.(він пішов до поліцейського відділення)

The other student is the police officer, and asks for details.(інший студент – поліцейський, розпитує про деталі).

Викладач перед початком рольової гри здійснював підготовку студентів: 1) обговорити, що мають сказати учасники діалогу (e.g. the police officer would asks the students how he or she lost the bag); 2) написати підказки на дошці та ключові слова. Викладач може розділити групу на частини і дозволити їм обговорити разом те, що вони можуть сказати, дозволити їм. потренуватися наодинці, перед тим як запропонувати працювати у парах перед аудиторією слухачів.

Для того, щоб реалізувати взаємодію та співпрацю викладача зі студентом, а також розвиток інтересу студента до вивчення мови, ми послуговувалися стимулами для мовлення, заохоченням студентів до активних мовленнєвих дій у певній ситуації. За наявності у студентів інтересу до мови, вивчена мова не забувається, навіть якщо знання цієї мови не буде використовуватись протягом тривалого часу. Одним з основних стимулів є рольова гра.

Завдання педагога полягає в тому, щоб знайти максимум педагогічних ситуацій, у яких може бути реалізоване прагнення до активної пізнавальної діяльності. Педагог має постійно вдосконалювати процес навчання, що дозволяє студентам ефективно і якісно засвоювати програмний матеріал. Рольова гра допомагає спілкуванню, сприяє передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність. Отже, можна стверджувати, що рольова гра є ефективним засобом діалогічно-орієнтованого навчання та способом реалізації діалогічного принципу в навчанні іноземної мови.

Література

1. Budden J. British Council, Spain, <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/role-play>. **2. Byrne D.** Teaching Oral English: Longman Handbooks for English Teacher, (Singapore: Longman Group, 1986). – P. 115. **3. Bender Tisha** Online Teaching to Enhance Student Learning. Theory, Practice and Assessment, Sterling, Virginia. – P. 203. **4. Kenneth O.** Gangel Teaching through Role Playing. <http://bible.org/seriespage/teaching-through-role-playing/> **5. Hand Lynne** Role Plays in the ESL Classroom. <http://www.learnenglish.de/Teachers/roleplays.htm>. **6. Byrne D.** Teaching Oral English : Longman Handbooks for English Teacher, (Singapore: Longman Group, 1986). – P. 115. **7. Crookall D., & Oxford, R. L.** (1990). Linking language learning and simulation/gaming. New York: Newbury House Publishers. **8. Paul Procter** (Ed.), Cambridge International Dictionary of English, (New York: Cambridge University Press, 1996). – P. 123.

Крамаренко Т. В. Рольова гра як засіб діалогічно-орієнтованого навчання

У статті розкрито й проаналізовано основні аспекти використання рольових ігор при вивченні іноземної мови, а також описано перспективи їх подальшого застосування. Доведено, що рольова гра є ефективним засобом діалогічно орієнтованого навчання та способом реалізації діалогічного принципу в навчанні іноземної мови.

Ключові слова: рольові ігри, іншомовний діалог, культура діалогу, структура рольової гри.

Крамаренко Т. В. Деловая игра как средство диалогично-ориентированного обучения

В статье раскрываются и анализируются основные аспекты использования ролевых игр при изучении иностранного языка, а также описываются перспективы их дальнейшего применения. Доказано, что ролевая игра является эффективным средством диалогически ориентированного обучения и способом реализации диалогического принципа в обучении иностранному языку

Ключевые слова: ролевые игры, иноязычный диалог, культура диалога, структура ролевой игры.

Kramarenko T. V. Role-plays as a means of dialogue-oriented learning.

The article deals with the main aspects of using role-plays while foreign language learning and the prospects of their further applying is also described. Rendered, that a role game is the effective mean of the dialogic oriented teaching and method of realization of dialogic principle in teaching to the foreign language

Key words: role-plays, foreign dialogue, dialogue culture, role-play structure.

УДК 371.89:339.138-051

Кубанов Р. А.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

Функціонування і розвиток національної економіки залежить від якості підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, тому перед ВНЗ країни стоїть завдання – підвищити рівень професійної підготовки студентів відповідно до вимог сучасного ринку. Інтенсифікація навчального процесу вимагає від педагогів особливої уваги до організації зворотного зв'язку зі студентською молоддю. Викладачі повинні не тільки надати студентам лекційний матеріал з навчальних дисциплін, але й проконтролювати ступінь одержаних знань на семінарських і практичних заняттях. Саме тому, велике значення набуває впровадження інтерактивних методів навчання у навчально-виховний процес ВНЗ, які є найефективнішим засобом у підвищенні рівня навчання і якості знань, формуванні життєвої і професійної компетентності сучасної молоді.

Вищі навчальні заклади України, які готують майбутні економічні кадри, на сучасному етапі не можуть залишитись осторонь прискореного, випереджувального, інноваційного розвитку освіти й науки та вимагають забезпечення умов для розвитку, самореалізації особистості впродовж життя. Підкреслимо, що необхідність реформування маркетингової підготовки майбутніх фахівців пов'язано з входженням нашої країни до світового економічного простору та запровадженням нового для ринку освітянських послуг в Україні, підготовки фахівців із вищою освітою напрямку «Маркетинг».

Майбутня професійна діяльність маркетолога пов'язана з суспільним розподілом праці і в межах структурного підрозділу, де він буде працювати, і в межах організації (підприємства), а також за її межами. Ці обставини висувують перед системою професійної підготовки майбутніх маркетологів проблему формування вмінь спільної (колективної) праці, яку можливо рішення за допомогою інтерактивних методів навчання.

Теоретичні засади застосування сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі розкрито у працях І. М. Богданової, Е. А. Михайлова, В. І. Матірко, В. В. Полякова, Ю. А. Ткаченко, О. І. Сидоренко, Ю. П. Сурмин. Активні групові методи навчання інтенсивно розробляли такі вчені-психологи, як Л. К. Асімова, Н. Н. Богомолова, Ю. Н. Ємельянов, Д. Н. Кавтрадзе, А. М. Смолкін та ін. Опису інтерактивних технологій, їхніх можливостей у стимулюванні спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу присвятили дослідження В. І. Євдокимов, Л. І. Корнеєва, О. І. Пометун, І. Ф. Прокопенко, Ю. Г. Реп'єв, Г. К. Селевко, О. І. Січкарук,

Н. Г. Суворова та ін. Результати цих досліджень свідчать про ефективність використання колективних форм навчання в навчально-пізнавальній діяльності студентів.

Мета статті – визначити теоретичні основи використання інтерактивних методів навчання в професійній підготовці майбутніх маркетологів.

За визначенням ЮНЕСКО, технологія навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [2].

Особливостями економічної освіти, що зумовлюють необхідність постійного оновлення технологій навчання, є: 1) надзвичайно висока динамічність економіки та знань з економіки; 2) швидке старіння інформаційних систем і технологій в економіці; 3) оволодіння сучасними методами й методологією економічної діагностики, моделювання та прогнозування соціально-економічних процесів.

Зазначимо, що впродовж останніх десятиліть однією із загальноновизнаних у зарубіжній педагогіці навчальних цілей є розвиток раціонального, критичного мислення. Тому в педагогічних та психологічних працях останніх років особливу увагу приділено формуванню мислення, цілеспрямованому розвитку інтелектуальних умінь, тобто навчання розумовим вмінням, процесам пізнавального пошуку [8, с. 42 – 44]. Новими технологіями, що потребують уваги й утілення в навчальний процес економічної освіти України є: 1) навчання, акцентування уваги студентів з I курсу на вміння самостійно здобувати знання, оволодівати ними, творчо осмислювати; 2) обладнання аудиторій для слухання лекцій та проведення практичних занять за специфічними ознаками дисциплін, які викладаються; 3) самостійна підготовка студентів до занять, диспутів, обговорень найважливіших тем і питань з дисциплін, що мають відповідне методичне і інформаційне забезпечення; 4) стимулювання в студентів навичок до конкуренції (підготовка доповідей, рефератів, виступів, повідомлень, їх оцінювання самими студентами); 5) навчання студентів умінню презентувати себе, аргументовано викладати свою думку, складати свій бізнес-план; 6) проходження виробничої практики і в Україні, і в зарубіжних країнах.

Економічна теорія, що формує логіку економічного мислення, закладає теоретичну базу для реалізації творчих потенцій майбутнього фахівця, посідає особливе місце в підготовці бакалаврів. Підвищити інтерес студентів до навчання, виробити в них творчий підхід до вивчення економічних дисциплін, виховувати у студентів бажання самостійного доповнення знань, пробуджувати в них пошук до вирішення проблем, які постають перед нашим суспільством, можна тільки за умови перетворення їх з пасивних на активних учасників навчального процесу.

Формування професійних якостей фахівця у галузі маркетингу, його адаптація до сучасного соціуму відбувається насамперед у студентській навчальній групі, оскільки саморозвиток стосується не лише окремої людини, але й групи студентів, скерованих на спільну мету, разом проєктують стратегію навчання і самоосвіти. Найбільший контакт між викладачем та кожним студентом досягається на практичних заняттях з дисциплін. Ціль практичних занять – закріплення знань студентами по визначеній темі та контроль за процесом освоєння даного на лекції матеріалу. Щоб підтримати необхідну напругу в процесі навчання, уникнути нудьги на практичних заняттях необхідно, крім традиційного опитування студентів та розв'язання задач, застосовувати такі сучасні методи і технології навчання, як: 1) «кейс-стаді» – розбір ситуацій, що виникають у професійній діяльності; 2) «ворк-шон» – спільна розробка проєктів та бізнес-планів у групах; 3) «ділові ігри» – відпрацювання альтернативних рішень в ігровій формі; 4) «відео-тренінг» – приклади ділового спілкування для вирішення економічних проблем; 6) «акваріум» – обговорення проблем у вигляді дискусій [2]. Підкреслимо, що в працях зарубіжних педагогів цей новий підхід має назву «навчання за методом участі» [6], «кооперативне навчання» [7], коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду.

О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання й організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [9]. Н. С. Мурадова зазначає, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процесі спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної й невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [10]. За дослідженням В. Мартинюк, сутність інтерактивного навчання передається через такі принципи: 1) безпосередню участь кожного учасника занять, що зобов'язує викладача зробити кожного студента активним шукачем шляхів і засобів вирішення тієї чи іншої проблеми; 2) взаємне інформаційне та духовне збагачення (при цьому навчальний процес організовано таким чином, щоб його учасники мали можливість обмінятися своїм життєвим досвідом, одержаною інформацією, набутими знаннями); 3) особистісно орієнтований підхід щодо адаптованого навчання [12, с. 174].

На нашу думку, слід підкреслити, що інтерактивне навчання сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення. Інтерактивне навчання у вищій школі

передбачає докорінну зміну методичних стереотипів, які сформувалися у викладачів.

Педагогам треба дуже ретельно підбирати відповідні форми проведення занять для дисциплін, які викладаються. Наприклад, однією з інтерактивних методик, що набула популярності у Великобританії, США, Німеччини, Данії та інших країнах стала Case study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), яку розробили англійські науковці М. Шевер, Ф. Едей та К. Єйтс [3; 5]. Саме їй у світової практиці відводиться важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні. Вперше кейс-метод було застосовано в 1910 р. при викладі управлінських дисциплін у Гарвардський бізнес-школі, який добре відомий інноваціями, а в Україні цей метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст. як пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук.

В основу кейс-методу покладено концепції розвитку розумових здібностей. Суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни.

Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним й ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти.

Як специфічний метод навчання, кейс-метод застосовується для розв'язання властивих йому завдань. До основних його проблем належить: 1) технологізація і оптимізація; 2) методологічне насичення; 3) застосування в навчанні різних типів і форм; 4) компетентісний підхід.

Цілі, на які спрямовано використання кейс-метод, залежить від типу конкретної ситуації, а саме виділяють: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс. Навчальні завдання кейс-методу полягають у: 1) набутті навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем; 2) формуванні навичок оцінювання ситуації, вибір та організацію пошуку основної інформації; 3) виробленні вмінь формулювати питання і запити; 4) виробленні вмінь розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії; 5) формуванні вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності; 6) формуванні навичок та прийомів всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій; 7) формуванні вмінь та навичок конструктивної критики.

Кейс-метод має певні переваги, оскільки є не тільки навчальним напрямом, а й має великий виховний потенціал з позиції формування особистісних якостей, зокрема: розвитку працьовитості; розвитку креативності; формування здатності до конкурентноспоможності; формування готовності взяти на себе відповідальності за результати

власного аналізу ситуації та за роботу всієї групи; формування впевненості в собі; формування потреби в досягненні; розвиток вольових якостей, цілеспрямованості; формуванні навичок роботи в групі; формуванні навичок комунікативної культури; формування соціально активної й життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконаленню і самореалізації.

Дослідження науковців [2; 3; 5] свідчать, що цей метод не потребує великих матеріальних і часових витрат й допускає варіативність навчання. Проблемну ситуацію можна висвітлити і при вивченні нової теми у викладенні теоретичного матеріалу, і з метою взагальнення та систематизації матеріалу. Як інтерактивний метод навчання, кейс-метод ефективний у використанні вивченні економічних, суспільних і соціальних наук, мови й літератури та професійних дисциплін.

Слід підкреслити, що якість різних кейсів визначається такими вимогами: хороший кейс розповідає і показує, має цікаву фабулу; фокусується на темі, що викликає інтерес; не виходить за межі останніх п'яти років; залучає цитати з джерел; містить проблеми, зрозумілі студенти; вимагає рішення проблем (а не оцінки рішень вже прийнятих іншими) [11, с. 50 – 51]. Т. Кошманова виділяє два типи «кейсів», які використовують у навчально-виховному процесі. Перший тип – це детальний (до погодинної хронології) щоденний опис викладання студента за принципом: коли? де? і як? Другий тип передбачає обговорення короткої і конкретної навчальної ситуації, події, яка, наприклад, відбулася зі студентом на практиці [7, с. 157 – 159]. Робота над кейсом передбачає: 1) розбір конкретної ситуації з певного сценарію, який залучає самостійну роботу; 2) «мозковий штурм» в мережах малої групи; 3) публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення; 4) контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається. Слід зазначити, що роботу над кейсом поділяють на два основні етапи: домашня самостійна робота й робота в аудиторії.

Алгоритм проведення занять із застосуванням кейс-методу передбачає:

I етап – заздалегідь складені кейси викладач роздає студентам не пізніше, ніж за день до заняття. Студенти самостійно розглядають кейс, підбирають додаткову інформацію і літературу для його вирішення.

II етап – заняття розпочинаються з контролю знань студентів, з'ясування центральної проблеми, яку необхідно вирішити. Розділів групу студентів на мали робочі групи, педагог дає різні ситуації для вирішення кейсу або всім однакові. Викладач контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Студенти можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думку групи. Під час дискусії можливі питання до виступаючого, виступи і доповнення членів групи, викладач стежить за ходом дискусії

та шляхом голосування обирається спільне вирішення проблемної ситуації. Слід підкреслити, що однією із найскладніших проблем, що постає перед викладачем, який проводить дискусію, є реакція на помилки студентів. Безумовне правило ведення дискусії – утримуватися від будь-якого (закритого чи тим паче відкритого) схвалювання чи критики. Педагог може попросити промовця підтвердити або довести своє твердження, послатися на якісь дані чи джерела. Наприклад, спитати: «Що означає цей термін?» або «Яке саме питання ми зараз хочемо вирішити?» тощо. Важливим етапом керування обговоренням є і зосередження всього ходу дискусії на її темі, фокусуванні уваги й мислення учасників на обговорюваних питаннях. Іноді, у випадках відхилення від теми, достатньо відмітити: «Здається, ми відійшли від теми дискусії». У деяких випадках слід зробити спеціальну зупинку, паузу. На етапі підведення підсумків викладач інформує про вирішення проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи і кожного студента.

Таке заняття розвиває навички колективної співпраці, вміння ведення переговорів, сприяє кращому розумінню економічних явищ та процесів; має великий потенціал у тому аспекті, що за допомогою нього можна проілюструвати багато економічних тем. Проте для ефективного використання кейс-методу необхідно створювати спеціальні умови: 1) забезпечення достатньо високої складності пізнавальних проблем, які потрібно вирішувати студентам; 2) створення викладачем логічного ряду запитань щодо пізнавальної проблеми, які спонукають студентську молодь до пошуку істини; 3) створення в аудиторії атмосфери психологічного комфорту, яка має сприяти вільному висловлюванню студентами думки, не боячись помилки; 4) відведення спеціального часу на осмислення способів вирішення проблеми; 5) організація спеціальної підготовки викладачів до запровадження методики.

Безумовно, що широке запровадження кейс-методу здатне більш активно формувати професійні компетенції фахівців з маркетингу. Однак і тут є свої проблеми, пов'язані з використанням одних і тих же кейсів упродовж кількох років, які нерідко втрачають актуальність питань, що в них розглядаються. Для забезпечення актуалізації й новизни навчально-методичного матеріалу до розробки нових кейсів необхідно залучати самих студентів. При цьому доцільно використовувати конкурси на кращий кейс, що зі свого боку слугує додатковим чинником мотивації в навчальному процесі.

Таким чином, треба визначити, що застосування викладачем інтерактивних методів навчання, зокрема кейс-методу з одного боку стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує «пасивних» і невпевнених у собі студентів, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості й компетенції, а з другого дає

можливість самому педагогу: самовдосконалюватися, по-іншому мислити й діяти та оновлювати власний творчий потенціал.

Цілком ймовірно, що найближчими роками ситуативна методика стане провідною. Але вже в наш час в її розвитку спостерігається поєднання накопиченого міжнародного досвіду з національною методичною специфікою. Отже, цілеспрямоване навчання студентів-маркетологів навичкам спілкування і самопізнання за допомогою інтерактивних методів навчання буде сприяти активізації комунікативних можливостей студентів, формуванню особистісних і професійних якостей, необхідних для ефективної міжособистісної взаємодії, а також майбутньої професійної діяльності.

Розглянуті в статті питання, природно, не вичерпують усіх напрямків вирішення цієї найважливішої проблеми. Подальша робота буде проводитися в напрямі створення методичних рекомендацій щодо використання інтерактивних методів навчання в професійній підготовці майбутніх маркетологів.

Література

- 1. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997 – 376 с.
- 2. Красікова Т. І.** Особливості технології освітньої діяльності / Т. І. Красікова. – Харків : Константа, 2003 – 197 с.
- 3. Михайлова Э. А.** Кейс и кейс-метод / Э. А. Михайлова. – М. : Центр марк. исслед. и менеджд., 1999.
- 4. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба.** – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
- 5. Сурмін Ю. П.** Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості // Глобалізація і Болонський процес : проблеми і технології: кол. моногр / Ю. П. Сурмін. – К. : МАУП, 2005.
- 6. Грабовська С. Л.** Інтерактивне навчання у вузі : проблеми і перспективи / С. Л. Грабовська // Вісник Львівського університету. – 2001. – Вип. 15. – С. 171 – 176.
- 7. Кошманова Т. С.** Развитие педагогической освіти у США (1960 – 1998 гг.) / Т. С. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 486 с.
- 8. Кларин М. Б.** Инновации в мировой педагогике / М. Б. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1998. – 180 с.
- 9. Пометун О.** Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : метод. посібн. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
- 10. Мурадова Н. С.** Коммуникативносвязующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении : электронный ресурс / Н. С. Мурадова. – Режим доступа : URL: <http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.htm>.
- 11. Панченко Л.** Співтворчість викладача та студента в інформаційно-освітньому середовищі університету / Л. Панченко // Освіта на Луганщині. – 2008. – № 1. – С. 48 – 51.
- 12. Мартинюк В.** Особливості інтерактивної діяльності студентів у процесі виконання проектів / В. Мартинюк // Зб. наук. пр. Уманськ. держ. пед. ун-ту імені Павла

Тичини / гол. ред. : М.Т. Мартинюк. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – Ч. 1. – С. 172 – 178.

Кубанов Р. А. Використання інтерактивних методів навчання в професійній підготовці майбутніх маркетологів

Статтю присвячено проблемі формування професійних якостей майбутнього маркетолога в процесі застосування інтерактивних технологій навчання. Проаналізовано нестандартні форми організації навчального процесу, які дають можливість підвищити ефективність засвоєння знань, поліпшити контроль над виконанням завдань, викликати в студентів-маркетологів інтерес до навчання.

Ключові слова: маркетологи, професійна підготовка, інтерактивні технології.

Кубанов Р. А. Использование интерактивных методов обучения в профессиональной подготовке будущих маркетологов

Статья посвящена проблеме формирования профессиональных качеств будущего маркетолога в процессе использования интерактивных технологий обучения. Проанализированы нестандартные формы организации учебного процесса, которые дают возможность повысить эффективность усвоения знаний, улучшить контроль над выполнением заданий, вызывать у студентов-маркетологов интерес к учебе.

Ключевые слова: маркетологи, профессиональная подготовка, интерактивные технологии.

Kubanov R. Use of interactive methods of teaching in professional preparation of future marketing specialists

The article is devoted to the problem of professional skills formation of a specialist marketing of a modern general school in the conditions of interactive educational technologies. Non-standard forms are analysed organizations of educational process, which enable to promote efficiency of mastering of knowledges, improve control above implementation of tasks, to cause for students-marketing specialists interest to the studies.

Key words: marketing specialists, professional preparation, interactive technologies.

УДК 377.8.011.3–051–047.37

О. П. Літовка

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ ЯК АКТУАЛЬНА
ПРОБЛЕМА СУЧАСНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ**

Сучасна система вітчизняної освіти потребує підготовлених учителів, які відрізняються цілісним гуманістичним світоглядом, високим професіоналізмом, професійною та особистісною культурою, які комплексно реалізують у професії свій творчий потенціал та свій спосіб життєдіяльності на основі інтеграції загальнолюдських і професійно значущих цінностей. У процесі соціально-культурної та економічної трансформації України майбутні учителі постають перед низкою викликів: бути високофункціональними, коли ідеї, знання і технології змінюються набагато швидше, ніж покоління людей; бути відповідальними, творчими особистостями, здатними до самоосвіти, саморозвитку й критичного мислення, коли професійні стосунки вимагають високої конкурентоспроможності; вміти свідомо, комунікабельно й ефективно функціонувати в умовах інформаційного суспільства; формувати конструктивізм як основу життєвої позиції; утверджувати культуру толерантності. Зважаючи на це актуальним завданням системи фахової підготовки у педагогічному коледжі є формування у майбутніх учителів системи позитивної мотивації до праці, готовності до виявлення ініціативи та конкурентоспроможності, до самореалізації в умовах ринкових відносин. Тому процес фахової підготовки у педагогічному коледжі має передбачати не тільки оволодіння майбутніми учителями системою глибоких знань, трудових умінь і навичок, а й формування у них професійної позиції задля успішної реалізації особистих інтересів та інтересів суспільства.

Вивченням проблеми формування професійної позиції займалися представники вітчизняної та зарубіжної науки. Так, для обґрунтування теоретичних основ формування професійної позиції актуальними є дослідження філософів та соціологів (Л. Буєвої, І. Кона, Л. Сохань та ін.), психологів (К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Беха, М. Боришевського та ін.), в яких розглядаються проблеми розвитку і виховання особистості в процесі професійної діяльності; педагогів (Д. Закатнова, О. Киричука, В. Мадзігона, В. Оржеховської, В. Сидоренка, М. Тименка, Д. Тхоржевського та ін.), в роботах яких розкрито теоретико-методичні основи організації професійної діяльності майбутніх учителів.

Разом із тим, слід зазначити, у вітчизняній науці на сьогоднішній день недостатньо вивчені педагогічні умови формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Є лише окремі наукові праці, присвячені феномену професійної позиції як характерній рисі відповідального, освіченого й конкурентоспроможного фахівця (Т. Завадська, О. Кривов□яз, К. Муздибаєв, В. Пискун, М. Савчин, Д. Алферов, З. Артеменко, Т. Веретено, С. Вершловський, Р. Желбанова, О. Коберник та ін.).

Все це актуалізує необхідність оволодіння майбутніми учителями високою професійно-педагогічною культурою, свідченням якої, на думку багатьох учених, є наявність у вчителя сформованої професійної позиції. Спираючись на це, ми вбачаємо за необхідне подати у цій науковій статті теоретичний аналіз генезису поняття «професійна позиція» майбутніх учителів.

Розглядаючи поняття «позиція», філософи (М. Каган, В. Мордкович, В. Шинкарук) характеризують його як певну думку, положення, твердження [1, с.12; 2, с. 34; 3, с.19]. Зі свого боку психологи (М. Кветной, В. Коган, А. Петровский) визначають сутність цього поняття як засвоєння особистістю суспільних норм і правил поведінки, набутий досвід, практичне використання цього досвіду [4, с. 35; 5, с. 67; 6, с. 12].

Поняття «професійна позиція» у науковій літературі зустрічається досить часто. В активний науковий обіг це поняття увійшло порівняно недавно завдяки роботам Б. Ананьева, Л. Божович, В. Мясичева, С. Рубінштейна та ін. Досліджуваної проблеми торкалися у своїх роботах О. Асмолов, Н. Анікеєва, І. Бех, І. Колеснікова, Л. Кондрашова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, В. Слободчиков, І. Якиманська і ін. Існує ряд підходів до трактування терміну “професійна позиція”. Часто дослідники роблять акцент на статусно - рольовій складовій позиції (Г. Андреева, Д. Майєрс, О. Киричук, І. Кон, О. Асмолов, Б. Ананьев, В. Ольшанський і ін.). Багато дослідників це поняття аналізує на основі теорії відносин В. Мясичева і визначає його через сукупність відносин особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.).

Склалася також наукова традиція, де професійна позиція розглядається як самостійне, відмінне від статусу і ролі поняття, як глибоко індивідуальне утворення особистості, результат досягнення людиною певного рівня морального та інтелектуального розвитку, появи стабільної системи ціннісних настанов. Так, у роботах Б. Ананьева, О. Асмолова, Л. Божович, М. Боришевського, Б. Братуся, В. Войтко, І. Міхеєвої, Р. Немова професійну позицію представлено як стійкий компонент структури особистості, як її ядро, і розглянуто в розрізі таких проблем, як ставлення, активність, мотивація, особистісна зрілість, самосвідомість, особистісний сенс.

Явище професійної позиції, як стверджує В. Сластьонін, відображає систему тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом активності педагога. Вона визначена, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, які висуває та надає йому суспільство. А з іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності □ прагнення, переживання, мотиви й цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали [7, с. 23]. Відповідно до підходу А. Маркової, поняття «професійна позиція» у контексті педагогічної діяльності позначає стійкі системи ставлень вчителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності [8, с. 37]. Розглядаючи професійну позицію в межах проблеми творчої самореалізації педагога, Л. В. Ведернікова стверджує, що «педагог, який прагне до самореалізації, хоче бути, а не здаватися або просто працювати педагогом, тобто він орієнтується не на роль і функції, а на позицію педагога як найвищу цінність» [9, с. 51].

Проте практика показує, що близько 30 % майбутніх учителів, які здобувають професійну освіту в педагогічному коледжі, у навчально-виробничому процесі виявляють страх, невпевненість і почуття незахищеності при проведенні уроків та різних форм виховної роботи, не завжди відповідально ставляться до підготовки занять і оформлення навчальної документації, демонструють низький рівень загальної і мовленнєвої культури, комунікабельності, виправдовуючись молодістю та недосвідченістю. З іншого боку, аналіз наукових досліджень і педагогічної практики в галузі досліджуваної нами проблеми дозволив нам виділити низку протиріч:

- між зростаючими вимогами сучасного суспільства до особистості педагога, до самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти майбутніх учителів і відсутністю чіткого розуміння сутності процесу формування професійної позиції як основної мети фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічному коледжі;

- між потребою сучасної школи в учителях зі сформованою професійною позицією і недостатньою розробленістю цілісної системи педагогічних умов її формування у процесі фахової підготовки;

- між станом рівня підготовки майбутніх учителів і недостатньо повним використанням можливостей навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі для формування їхньої професійної позиції;

- між сучасними вимогами суспільства, що висуваються до якості фахової підготовки випускника педагогічного коледжу й відсутністю в більшості студентів мотивації до формування професійної позиції.

Таким чином, перед системою фахової підготовки студентів педагогічного коледжу постає проблема створення й обґрунтування педагогічних умов формування професійної позиції майбутніх учителів.

Таким чином, ми виконали теоретичний аналіз генезису понять: «позиція», «професійна позиція» майбутніх учителів.

Подальші дослідження плануємо проводити в напрямі більш досконалого вивчення проблеми формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Література

- 1. Каган М.** Философия теории ценности : монография / М. Каган. – М. : Знание, 1997. – 315 с.
- 2. Мордкович В.** Найти и обрести себя : монография / В. Мордкович. – М. : Знание, 1995. – 255 с.
- 3. Шинкарук В.** К философии поступка: философия и социология науки и техники : учеб. пособие / В. Шинкарук. – М. : Ежегодник, 1985. – 157 с.
- 4. Кветной М.** Деятельность. Сознание. Личность: психология развития : учеб. пособие / М. Кветной. – М. : Знание, 1977. – 320 с.
- 5. Коган В.** Основные проблемы и современное состояние отношений человека: психологическая наука : монография / В. Коган. – М. : Просвещение, 1960. – 125 с.
- 6. Петровский А.** Дальние пределы человеческой психики: психология личности : учеб. пособие / А. Петровский. – М. : Мысль, 1997. – 430 с.
- 7. Слостенин В.** Формирование личности учителя школы в процессе профессиональной подготовки: практикум : практическое пособие / В. Слостенин. – М. : Педагогика, 1976. – 205 с.
- 8. Маркова А.** Психология профессионализма: личность и социум : учеб. пособие / А. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
- 9. Ведерникова Л.** Пространство воспитания: образ бытия : монография / Л. Ведерникова. – Волгоград : Перемена, 2001. – 255 с.

Литовка О. П. Формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі як актуальна проблема сучасних науково-педагогічних досліджень

У статті охарактеризовано сучасний стан наукового обґрунтування змісту поняття «професійна позиція» майбутніх учителів як системи ставлень вчителя до учнів, до себе, до колег, що визначає його поведінку, стиль життя і діяльності; обґрунтована необхідність створення педагогічних умов формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Ключові слова: професійна позиція, стиль діяльності, майбутні учителі.

Литовка Е. П. Формирование профессиональной позиции будущих учителей в процессе специальной подготовки в педагогическом колледже как актуальная проблема современных научно-педагогических исследований

В статье охарактеризовано современное состояние научной обоснованности понятия «профессиональная позиция» будущих учителей как системы отношения учителя к ученикам, к себе, к коллегам,

что определяет его поведение, стиль жизни и деятельности; обоснована необходимость создания педагогических условий формирования профессиональной позиции будущих учителей в процессе специальной подготовки в педагогическом колледже.

Ключевые слова: профессиональная позиция, стиль деятельности, будущие учителя.

Litovka E.P. Formation of future teachers' professional position in the course of special training in pedagogical college as an actual problem of modern scientifically - pedagogical researches

In the article the modern condition of scientific validity of concept «a professional position» of future teachers as a system of teacher's relation to pupils, to himself, to colleagues that defines his behaviour, lifestyle and style of activity is characterised; necessity of creation of pedagogical conditions of formation of future teachers' professional position in the course of special training in pedagogical college is proved.

Key words: professional position, style of activity, future teachers.

УДК 371.315.

Р. В. Лопатич

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «ЛОГІЧНА КУЛЬТУРА»

Зміни в системі освіти України вимагають наукового переосмислення цінностей, нових підходів до підготовки вчителя, до його професійної компетентності. Згідно з Законом України «Про освіту», Законом України «Про мови», Конституції України, Державної Національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті необхідно спрямувати всі сили педагогів на створення нового покоління людей, здатних до саморозвитку, самовдосконалення, готових учитися впродовж життя, використовувати нову інформацію в особистому та професійному житті, бути мобільними та відкритими для змін. Для цього необхідно навчити певним навичкам логічного мислення, сформуванню логічної культури в майбутніх учителів. Адже, як справедливо зазначає О. Барінова, без уміння логічно мислити неможлива ані матеріальна, ані духовна діяльність людини [1]. Крім того, результати досліджень [2] свідчать про те, що існують певні труднощі в студентів при вивченні дисциплін в наслідок несформованості в них загальних логічних прийомів мислення. Наші спостереження збігаються зі спостереженнями колег-науковців в тому, що студенти старших курсів не вміють вільно висловлювати свою думку, використовують зазвичай готові судження з прочитаних текстів,

що вказує на низький рівень сформованості логічної культури. Ми згодні з твердженнями деяких науковців [1; 3; 4], що саме викладацький склад має вирішувати задачу формування логічної культури в студентів, зокрема майбутніх учителів. Адже наявний розрив між мисленнєвою та мовленнєвою діяльністю вчителя потім віддзеркалюється на результатах підготовки школярів. Аналіз начальних планів та програм багатьох навчальних закладів педагогічного спрямування показав, що в професійній підготовці вчителя цьому питанню не відведено належної ролі й тому вчителі після закінчення ВНЗ не завжди демонструють достатній рівень логічної культури, або не показують його взагалі. Особливо часто спостерігаються вияви цієї проблеми при вивченні іноземної мови. Ця проблема, на наш погляд, пов'язана з тим, що феномен поняття логічна культура ще не є досить вивченим. Хоча на сьогодні вже існує значна кількість наукових праць щодо визначення цього явища, але ще не було спроби розглянути логічну культуру як необхідний компонент професійної підготовки вчителів. Тому дуже важливо розкрити сутність цього поняття та виділити його структурні компоненти в контексті фахової підготовки.

Протягом останніх років проблемі формування логічної культури було присвячено багато публікацій. У філософському вимірі це питання вирішували В. Брюшкін, А. Гетьманова, Є. Іванов, В. Журавльов, С. Марценюк, В. Свінцов та ін. Суттєвим науковим доробком у визначенні ролі логічної культури у розвитку мовлення стали надбання мовознавців Н. Бабич, В. Колшанського та Л. Паламар. Досліджували різні аспекти цього феномену й педагоги. Так, О. Лазаревич приділяє увагу формуванню логічної культури молодших школярів, а Г. Лаврешина розглядає формування логічної культури старшокласників. Значно доповнюють дослідження цього питання О. Тихомирова та О. Халабузар, які вивчають проблеми його формування у студентів та спеціалістів. Російські педагоги та психологи (О. Барінова, С. Баширова, О. Яковлева та ін.) вивчають проблеми формування логічної культури у студентів з метою поліпшення професійної підготовки. У зарубіжній науці цим питанням займаються У. Гревер, М. Крюгер, У. Рампілон. Але відкритим залишається питання формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови в процесі фахової підготовки.

Отже, метою статті є розкрити сутність поняття логічна культура майбутніх учителів іноземної мови та виділити її структурні компоненти.

Сучасний учитель, як свідчить аналіз наукової літератури, повинен не тільки вміти сам мислити логічно, але й навчити цьому дітей. Таким бачив учителя В. Сухомлинський [5]. Саме В. Сухомлинський закликав виховувати в учнях «культуру наукового висловлювання думки» [там само, с. 50] та пов'язувати навчання з вихованням розуму та формуванням думки. Великий педагог уважав, що неможливо досягти високого рівня розумової культури без глибоких знань, допитливості та багатой інтелектуальної діяльності, і тому дуже важливо розвивати

мислення дітей, зміцнювати їх розумові сили. Кожен учитель, за В. Сухомлинським, повинен вміти ставити питання та отримувати на них ґрунтовні відповіді, бо саме пошук правильних відповідей сприяє інтелектуальному розвитку учнів. Майстерність учителя, продовжуємо думку видатного педагога, полягає також в тому, щоб навчити учнів формулювати свої думки логічно та послідовно. Але, як упевнився сам вчений, школа не вчить дитину мислити. Отже, ця думка стала відправною у нашому дослідженні. Крім того, ми погоджуємося з науковцями [1; 3; 4], що саме вища школа відповідальна за формування у студентів логічної культури.

Аналіз наукових праць показав, що першими питання логічної культури порушили філософи. Думки філософів (В. Брюшкін, А. Гетьманова, Є. Іванов, А. Муранов, С. Марценюк, В. Свінцов та ін.) щодо розуміння поняття логічної культури збігаються в тому, що вони розглядають цей феномен як сукупність навичок мислення, як здатність здійснювати інтелектуальні операції.

Так, В. Брюшкін розглядає логічну культуру як систему навичок мислення, яка дозволяє висловлювати свої думки в ясній та чіткій формі. Іншими словами, це вміння чітко й зрозуміло передавати думки людям [6, с. 30]. У свою чергу, Є. Іванов пов'язує поняття логічної культури зі специфікою розумової діяльності та особливостями мислення. Вчений вважає, що логічна культура містить певну сукупність знань про засоби розумової діяльності, її форми й закони й розглядає логічну культуру як уміння використовувати ці знання в практиці мислення – оперувати поняттями, правильно використовувати операції з ними, робити висновки. Крім того, культура мислення передбачає навички аналізу думок – власних та чужих [7, с. 37 – 38]. Схожі думки ми знаходимо у С. Марценюка, який під логічною культурою розуміє оволодіння основами логічної науки, вміння правильно, логічно мислити, уміло використовувати методи раціонального мислення й аргументації на практиці в різнобічній суспільно корисній діяльності [8, с. 26]. Своє тлумачення цього поняття дає А. Муранов, який вважає, що логічна культура – це сукупність засобів обробки інформації та прийомів організації мисленнєвою діяльності [9, с. 92].

Продовжуючи аналіз дослідження поняття логічна культура, ми з'ясували, що цією проблемою зацікавилися педагоги. Як слушно зазначила С. Баширова [3], при вивченні будь-якої дисципліни студенти повинні знати визначення понять та вміти класифікувати та доводити. Результати наших спостережень та досліджень багатьох науковців показують, що першокурсники, тобто вчорашні школярі, не володіють навіть мінімумом логічних умінь, мають труднощі при засвоєнні нового матеріалу або при визначенні поняття. Дуже часто ми спостерігаємо той факт, що студенти не можуть висловити власну думку й тому вчать тексти або фрази напам'ять. Все це свідчить про низький рівень логічної культури і тому її формування стає досить актуальним. Як ми зазначали

раніше, в педагогіці формування логічної культури розглядають під різними кутами. Аналіз літературних джерел показав, що є багато спільного в тлумаченні цього поняття. Отримані результати наочно представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Сутність поняття логічна культура у філософії та педагогіці

Автор	Визначення поняття
В. Брюшкін	Система навичок мислення, яка дозволяє висловлювати свої думки у ясній та чіткій формі [6, с. 30]
Є. Іванов	Сукупність знань про засоби розумової діяльності, її форми й закони; вміння використовувати ці знання в практиці мислення [7, с. 37 – 38]
С. Марценюк	Оволодіння основами логічної науки, вміння правильно, логічно мислити, вміло використовувати методи раціонального мислення й аргументації на практиці в різнобічній суспільно корисній діяльності [8, с. 26].
А. Муранов	Сукупність засобів обробки інформації та прийомів організації мисленнєвою діяльності [9, с. 92].
О. Барінова	Елемент загальної культури, який виявляється в знаннях законів, методів, форм формальної та діалектичної логіки, у вмінні людини логічно мислити, давати визначення поняттям, оперувати поняттями, робити висновки, а також систематизувати, класифікувати в певну систему знання, які вже має людина [1, с. 88].
Г. Лаврешина	Складне особистісне новоутворення, що вміщує в собі високу розумову активність, здатність глибоко усвідомлювати логіку засвоюваного матеріалу, причинно-наслідкові зв'язки вивчених явищ, операції критичного мислення, логічні прийоми і методи наукового мислення, вміння абстрагувати, узагальнювати, робити висновки [10].
О. Халабузар	Уміння аналізувати, критично мислити, оволодіти знаннями з логіки та вміння постійно й свідомо користуватися ними на практиці під час мисленнєвої діяльності [11]

Ми проаналізували наукові роботи філософів та педагогів та дійшли таких висновків.

По-перше, всі розуміють логічну культуру як складову загальної культури. По-друге, логічна культура не мислиться науковцями без знання логічних законів та вміння їх використовувати на практиці. Думки дослідників збігаються в тому, що необхідно навчити школярів та студентів логічно мислити, аналізувати, давати визначення поняттям, оперувати поняттями та робити висновки. Таким чином, зважаючи на попередні дослідження цієї теми та спираючись на власний досвід викладання, ми даємо своє визначення поняття логічна культура. Отже, *логічна культура* як складник загальної культури особистості відображає соціально-зумовлений рівень мисленнєво-мовленнєвої діяльності особистості, передбачає знання про причинно-наслідкові зв'язки вивчених явищ, володіння навичками критичного мислення, вміння користуватися ними та логічними операціями для пошуку, обробки й презентації будь-якої нової інформації.

Вивчаючи літературні джерела щодо структури логічної культури (О. Лазаревич, Г. Лаврешина, О. Халабузар, О. Тихомирова), ми побачили певні закономірності та розбіжності у виділенні її компонентів, які представили в таблиці 2.

Таблиця 2.

Структура логічної культури за різними джерелами

Автор	Структура логічної культури
О. Лазаревич	Когнітивний компонент: логічна грамотність. Діяльнісний компонент: здатність до логічного мислення під час розв'язання певної проблеми. Ціннісно-орієнтований компонент: ціннісне ставлення до логічної грамотності та до власного досвіду на основі діяльності [12].
Г. Лаврешина	Мотиви розумової діяльності: інтерес, потреба в знаннях тощо. Логічна грамотність: знання законів логіки, логіки висловлювання. Логічне мислення: здатність абстрагувати, вміння дати визначення відомого поняття. Розумова активність: володіння розумовими операціями як самостійними діями, прагнення пізнати й знати. Самоконтроль: аналіз проблеми, оцінка її вирішення, оцінка власних результатів, здатність об'єктивно оцінювати ступінь власної готовності до розв'язання логічних задач [10].
О. Халабузар	Компетентнісний компонент: знання логіки та

	<p>знання про способи дії і передбачає наявність таких логічних вмінь як критичне мислення, класифікація, аналіз, синтез, вміння ставити питання, вміння аргументувати та виділяти головне.</p> <p>Мотиваційний компонент: заохочення студентів до логічного осмислення поданого матеріалу.</p> <p>Аналітико-рефлексивний компонент: прагнення майбутнього вчителя до аналізу узагальнення, осмислення своєї роботи [13].</p>
О. Тихомирова	<p>Точність</p> <p>Чіткість</p> <p>Послідовність мислення</p> <p>Уміння не допускати у своїх міркуваннях протиріччя</p> <p>Уміння доводити, обґрунтовувати та дискутувати [14]</p>

Наш аналіз підтвердив, що вчені не дійшли єдності щодо структури логічної культури. Цей факт, на нашу думку, зумовлено тим, що науковці спираються на різні підходи в дослідженнях, або вивчають різні предмети дослідження.

Ми розуміємо, що логічна культура майбутніх учителів іноземної мови має свої особливості і тому наповненість її структурних елементів дещо інша. Підтвердження цієї думки ми знаходимо у вимогах до майбутніх учителів іноземної мови, які прописані у освітньо-кваліфікаційних характеристиках багатьох педагогічних закладів. Крім того, ми враховуємо специфіку професійної діяльності вчителів.

Таким чином, спираючись на вказане визначення та враховуючи напрацювання дослідників логічної культури (О. Лазаревич, Г. Лаврешина, О. Халабузар), специфіку професійної діяльності вчителів іноземної мови, ми провели структурно-компонентний аналіз поняття «логічна культура» та виділили в його структурі такі компоненти:

– *ціннісно-мотиваційний*, який передбачає пізнавальний інтерес, вміння визначати мету діяльності, потребу у самостійному пошуку та засвоєнні знань [10;12;13];

– *когнітивно-пізнавальний*, який містить у собі логічну грамотність (знання законів логіки, логіки висловлювання), логічне мислення (здатність абстрагувати, вміння дати визначення відомого поняття); наявність таких логічних умінь як: критичне мислення, класифікація, аналіз, синтез, вміння ставити питання, аргументувати та виділяти головне [6;7;8;10;12;13;14];

– *операційно-діяльнісний*, який відображає здатність до логічного мислення під час розв'язання певної проблеми, розумову активність

(володіння розумовими операціями як самостійними діями, прагнення пізнати й знати) [8;9;10;12;13;14];

– *мовно-мовленнєвий*, який забезпечує високий рівень культури мовлення, сформованість логічного мовлення, знання законів логіки висловлювання.

Вибір останнього компонента структури логічної культури майбутніх учителів іноземної мови зумовлено саме специфікою професії вчителя, необхідністю розуміння законів логіки та вміння їх використовувати при формулюванні своєї думки.

На основі спільних наукових пошуків, ми встановили, що проблема формування логічної культури є актуальною. Про це свідчать дослідження багатьох науковців, насамперед, педагогів, які стурбовані низьким рівнем логічної культури у студентів, майбутніх спеціалістів та вчителів. З огляду на це, ми прослідкували розвиток поняття логічної культури у філософії та педагогіці та дали своє визначення цього поняття. Детальний структурно-компонентний аналіз поняття дав нам можливість виділити у структурі логічної культури майбутніх учителів іноземної мови такі компоненти як ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний та мовно-мовленнєвий. Таким чином, наступним кроком у дослідженні буде вивчення та аналіз навчальних планів, програм та підручників та з'ясування умов для формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови.

Література

- 1. Барінова О. Ю.** Дидактическая система формирования логической культуры студентов средствами иностранного языка // Образование и саморазвитие. – Казань : Центр инновационных технологий. – 2008. – № 4 (10). – С. 87 – 92.
- 2. Калошина А. П.** О формировании логических приемов мышления / А. П. Калошина, Г. И. Харичева // Сов. педагогика. □ 1975. □ № 4.
- 3. Баширова С.** Проблемы формирования логической культуры студентов : WWW документ. □ URL <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=61> (19/01/2100).
- 4. Яковлева Е. В.** Проблема формирования логической культуры мышления студентов : WWW документ. □ URL ftp://lib.herzen.spb.ru/text/yakovleva_9_42_116_122.pdf (08.01.2010).
- 5. Сухомлинський В. О.** Проблеми виховання в історії розвитку особистості. Духовний світ. Методика виховання / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 томах. – К. : Рад. шк., 1976 □. – Т. 1. □ 654 с.
- 6. Брюшкин В. Н.** Практический курс логики для гуманитариев. – М. : Новая школа, 1996. – С. 7 – 42.
- 7. Иванов Е. А.** Логика : учебник. – М. : Изд-во БЕК, 1996. – 309 с.
- 8. Марценюк С. П.** Проблеми історії й теорії світової та української культури. – К. : УСДО, 1993. – 124 с.
- 9. Муранов А.** В классе как в целом мире // Нар. образование. – 1995. – № 6. – С. 91 – 93.
- 10. Лаврешина Г. Ю.** Формування логічної культури

- старшокласників у процесі навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. – Кривий Ріг, 2000. – 151 с. **11. Халабузар О. А.** Педагогічні умови формування логічної культури у логосфері ВНЗ // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Бердянськ, 2004. – С. 102 – 110. **12. Лазаревич О. В.** Формирование логической культуры младших школьников с нарушением зрения в процессе проведения коррекционных занятий : электронный ресурс – Режим доступа: http://www.academy.edu.by/activity/our/14-15052009_Lazar.doc. **13. Халабузар О. А.** Компоненти логічної культури // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2005. – Випуск XXV. – С. 131 – 136. **14. Тихомирова О. В.** Формирование логической культуры студентов юридического факультета : электронный ресурс. – Режим доступа : <http://www.bytic.ru/>

Лопатич Р. В. Сутність та структура поняття «логічна культура»

У статті розглянуто проблему формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки, наведено аналіз сучасної наукової літератури щодо розвитку поняття логічна культура. Автор розкриває сутність поняття логічна культура та дає своє визначення цієї дефініції. Після детального структурно-компонентного аналізу автором виділено структурні компоненти логічної культури вчителів іноземної мови та обґрунтовано вибір цих компонентів.

Ключові слова: логічна культура, сутність логічної культури, структурні компоненти логічної культури.

Лопатич Р. В. Сущность и структура понятия «логическая культура»

В статье рассмотрена проблема формирования логической культуры будущих учителей иностранного языка, приведен анализ современной научной литературы касательно развития понятия логическая культура. Автор раскрывает сущность понятия логическая культура и дает свое определение этой дефиниции. После детального структурно-компонентного анализа автором выделены компоненты логической культуры учителей иностранного языка и обоснован выбор этих компонентов.

Ключевые слова: логическая культура, сущность логической культуры, структурные компоненты.

Lopatich R. V. Essence and structure of «logical culture»

The article is devoted to the problem of forming of logical culture in the future teachers of foreign language in the process of teachers' preparation. The article is an analysis of the development of logical culture in

the modern scientific literature. The author of the article defines logical culture in the future teachers of foreign language. After the detailed analyse of the structural components of logical culture the author selects the structural components of logical culture in the future teachers of foreign language.

Keywords: logical culture, essence and structure of logical culture.

УДК 378.011.

О. В. Любченко

**ДІЛОВА ГРА ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ
ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ ФАХІВЦІВ
ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

У сучасних умовах переходу до ринкової економіки, коли гостро постає потреба в активних, ініціативних особистостях, які здатні організовувати себе й інших, володіти культурою знань, дій, комунікації, на перший план висувається проблема професійної підготовки конкурентноздатної особистості, адекватної сучасним вимогам, яка має необхідні знання й уміння, стиль мислення і поведінки керівника й організатора. Для успішного формування організаторсько-управлінських умінь майбутніх економістів необхідна спеціальна організація процесу навчання за допомогою інтерактивних технологій, націлена на пошук і дослідження найбільш ефективних способів рішення професійних завдань, застосування прогресивних методів їх вирішення на базі вітчизняного і зарубіжного досвіду, активного залучення до процесу їх розв'язання і прагнення до найбільш раціонального їх вирішення.

Дослідження проблеми застосування дидактичної гри у вищому навчальному закладі стосуються переважно ділових (І. Макаренко, М. Касьяненко, М. Крюков, Я. Гінзбург, Н. Коряк, А. Вербицький та інші) або рольових ігор (Т. Олійник, Л. Грицюк, В. Нотман, С. Карпова, Л. Петрушина та ін.). Теоретичні аспекти проблеми дидактичної гри досліджували А. Капська, І. Носаченко, В. Семенов, П. Підкасистий, Н. Ахметов, Ж. Хайдаров, Л. Терлецька, С. Щербак, Є. Смірнов, І. Носаченко, П. Щербань та ін.

Проведені теоретичні та експериментальні дослідження проблеми використання дидактичної гри у навчальному процесі свідчать про її велике значення для розвитку особистості та значну її роль у навчанні. При цьому необхідно визнати, що використання ділової гри при навчанні студентів – майбутніх фахівців економічного профілю, залишається проблемою, що потребує подальшого більш глибокого дослідження.

Мета цієї статті – розкрити можливості ділової гри як засобу формування організаційно-управлінських умінь майбутніх економістів.

Виходячи з мети, було поставлено такі завдання: обґрунтувати сутність, можливості ділової гри; розкрити принципи, функції, структуру ділової гри.

Щодо вирішення першого завдання, то з'ясуємо сутність понять «гра», «ділова гра».

Гра – це форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (репрезентації) якихось ситуацій, станів [5, с. 73].

У найширшому розумінні навчальна гра може бути визначена як знакова модель професійної діяльності, контекст якої задається знаковими засобами – за допомогою мов моделювання, імітації і зв'язків, залучаючи природну мову [4, с. 82 – 83]; конкретна імітація конкретної дійсності в конкретних цілях (імітаційне моделювання активних систем) і передбачає діяльність, направлену на моделювання адекватної людської діяльності в цих системах (ігрове моделювання людської діяльності) [1, с. 124].

Загальновідомо, що М. Бірштейн (1932 р.) був першовідкривачем ділової гри, сенс якої полягає в імітації реального оточення в ігровому моделюванні професійної діяльності для ухвалення і аналізу рішень. Відродилася ділова гра лише в 1957 р. у США, де й була проведена Американською асоціацією управління із використанням ЕОМ, започаткувавши цілу серію ігор із загальних проблем управління [2]. З того часу «ділові ігри» стали загальноприйнятим міжнародним терміном. В Україні послугування діловими іграми в навчальному процесі спочатку в системі післядипломної освіти, а потім у навчально-виховному процесі вищої школи розпочалося в 70-х роках ХХ ст.

Навчальна ділова гра якнайповніше відповідає уявленню про знаково-контекстний тип навчання, під яким розуміємо тип навчання, що задає контекст майбутньої професійної діяльності та відображає не лише регуляційні основи, але й колективний характер праці.

Ділові ігри вирішують такі завдання: розвивають творче й практичне мислення, уміння аналізувати виробничі ситуації, ухвалювати конструктивні рішення; сприяють формуванню професійних умінь (комунікативних, організаційних, управлінських та ін.). Змістом ділової гри постає імітація умов виробництва, його динаміки, а також діяльність і відносини зайнятих на ньому людей [6, с. 103].

Вагомими стали принципи ділової гри [1, с. 126]: активності; динамічності; виконання ролей; колективності; моделювання; зворотного зв'язку; проблемності; результативності; самостійності; системності; змагальності. І Носаченко наводить такі принципи: імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки виробництва; ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності; спільної діяльності; діалогічного спілкування; проблемного змісту імітаційної моделі й процесу його розгортання в ігровій діяльності [7].

Істотне значення для нас мають функції ділової гри [4, с. 142]: формування у майбутніх фахівців цілісного уявлення про професійну

діяльність та її динаміку; набуття наочно-професійного, соціального досвіду, зокрема ухвалення індивідуальних і колективних рішень; розвиток професійного теоретичного і практичного мислення; формування пізнавальної мотивації, забезпечення умов появи професійної мотивації; формування якостей, умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності. Отже, ділова гра може розглядатися як деяке спрощення реального виробничого процесу. Вважаємо, що реалізація діяльної гри у навчальному процесі сприятиме подоланню типових труднощів у застосуванні на практиці фахових знань студентів.

Практичний досвід засвідчує, що ділові ігри мають застосовуватися в порядку зростання їхнього розвивального педагогічного ефекту. Перехід від одного типу ігор до іншого відповідає різним етапам оволодіння студентами змістом професійної діяльності, яка моделюється в системі ділових ігор.

Основою ділової гри є створення імітаційної та ігрової моделей. Імітаційна модель відображає обраний фрагмент реальної дійсності, який можна назвати прототипом чи об'єктом імітації, задаючи предметний контекст професійної діяльності фахівця в навчальному процесі. Втілюється у її складниках: мета, предмет гри, графічна модель взаємодії учасників, система оцінювання. Ігрова модель є фактично способом опису роботи учасників про імітаційну модель, що передає соціальний контекст професійної діяльності фахівців. Вона втілюється у таких компонентах: мета, комплект ролей і функцій гравців, сценарій, правила гри [3; 7]. Отже, основою розробки ділової гри є створення імітаційної та ігрової моделей, які мають органічно накладатися одна на одну, що й визначає структуру ділової гри (рис. 1).

Методичне забезпечення	Ігрова модель				Технічне забезпечення
	Мета гри	Комплект ролей і функції гравців	Сценарій гри	Правила гри	
	Педагогіч на мета	Предмет гри	Графічна модель взаємодії учасників гри	Система оцінювання	
Імітаційна модель					

Рис. 1. Структурна схема ділової гри

Реалізація ділових ігор у навчальному процесі ВНЗ передбачає послугування комплексом *методів активного навчання*: метод групового рішення завдань і ситуацій; частково-пошуковий (евристичний) метод; метод проблемного викладу; дискусійний метод; дослідницький метод.

Під час використання методу групового рішення завдань і ситуацій, навчальна група (20 – 25 слухачів) розбивається на невеликі

підгрупи з необхідною кількістю учасників. Підгрупи працюють окремо, змагаючись між собою. Кожна підгрупа отримує окреме завдання. Критеріями оцінки є правильність і швидкість отримання вірного рішення ситуативного завдання.

Сутність частково-пошукового (евристичного) методу в тому, що початкові дані для вирішення завдань студенти мають знаходити самостійно у формах фінансової звітності і наявних первинних документах підприємства.

Метод проблемного викладу стає в нагоді, коли завдання економічно спрямованої гри формулюється у вигляді проблемної ситуації, вирішувати яку студентам доведеться на робочому місці. Усвідомлення вагомості реальної проблемної ситуації сприяє більшій зацікавленості майбутніх економістів у вирішенні поставлених перед ними завдань. Оцінюється правильність рішення запропонованої ситуації і вибір найбільш раціонального способу його знаходження.

Дискусійний метод стає провідним, коли рішення поставленої економічної задачі студенти знаходять не одноосібно, а шляхом обговорення у малих групах. При цьому в групі виділяється лідер, який керує дискусією і допомагає обрати спосіб виходу з проблемної ситуації. Під час гри студенти-учасники підгруп вчаться слухати думки один одного і ухвалювати правильне рішення.

Використовуючи дослідницький метод, студенти, крім виконання основного завдання, мають ще й проаналізувати одержані результати. Суть дослідження полягає в аналізі одержаних даних і розробці рекомендацій підприємству з поліпшення ситуації, що склалася. При цьому студенти мають робити висновки, планувати і прогнозувати результати виробничо-господарської і фінансової діяльності підприємства.

Одна з вимог ділових ігор в нашому випадку – імітування найбільш характерних елементів діяльності фахівця економічного профілю, максимальне наближення до реальності, що зумовлює необхідність урахування специфіки і умов діяльності конкретної організації чи відповідних структурних підрозділів.

Ділові ігри в нашому дослідженні дозволяють розглянути певну організаційну або управлінську проблему в умовах стислого проміжку часу (стискання реального процесу); відпрацювати навички виявлення, аналізу і розв'язання конкретних виробничих проблем; доповнити отримані теоретичні знання при підготовці і прийнятті організаційних та управлінських рішень для орієнтації в нестандартних ситуаціях; сконцентрувати увагу на головних аспектах проблеми і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; налагоджувати взаєморозуміння між учасниками; формувати організаційно-управлінські уміння.

Саме ділова гра моделює реальний організаційний або управлінський процес в економічній сфері, «приводиться в рух» безпосередньо учасниками, їхніми рішеннями, дозволяє штучно

відтворювати реалістичні, професійно й життєво значущі для економістів управлінські ситуації. Тим самим у процесі ділової гри учасники «проживають» події в ігровій формі, що дозволяє відпрацювати професійні вміння, залучаючи організаційно-управлінські (спілкуватися на формальній і неформальній основах і ефективно взаємодіяти на рівних; виявляти якості лідера; орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і правильно їх розв'язувати; отримувати і обробляти потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати і засвоювати її; приймати рішення у непевних і складних ситуаціях; розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу інших, надавати їм необхідні повноваження, оперативно приймати організаційні рішення; ставити перспективні цілі, використовувати сприятливі можливості; критично оцінювати вірогідні наслідки власних рішень, робити вірні висновки та своєчасно виправляти помилки та ін.).

Доцільними виявилися ігри «Стадії створення команди співробітників» «Ефективна взаємодія в команді», «Механізм управління підлеглими», «Проблеми вибору», «Організація ділових бесід та переговорів», «Ток-ринг» на тему: «Роль соціально-психологічного клімату в забезпеченні ефективного управління компанією (відділом)», «Складання бізнес-плану» та інші.

Наведемо приклад ділової гри «Створення власного підприємства», яка проходила у кілька етапів. Спочатку студенти самостійно створили мікрогрупи («команди») по 3-5 осіб і протягом 30 хвилин обговорювали загальні питання щодо створення власного підприємства. Для орієнтування вони отримали перелік питань, які потребували відповідей: 1. В якій сфері ви плануєте працювати: у виробництві товарів чи наданні послуг? 2. Яку ви оберете юридичну форму підприємства і чому? 3. Чи існують подібні підприємства? 4. Яку мету ви ставите перед своєю компанією? Якою буде її соціальна місія? 5. З чого слід розпочинати вашу роботу? 6. Що необхідно зробити для достатнього фінансування? Як ви переконаєте банк у необхідності кредитування вашого проекту? 7. Яке приміщення потрібне вам? Де воно знаходиться? Ви будете купувати його чи орендувати? 8. Яке устаткування, меблі, оргтехніка потрібні вам? 9. Яку ви плануєте систему підпорядкування? 10. Як будуть прийматись рішення а) одноосібно керівником; б) шляхом загального обговорення; в) шляхом обговорення в групах / відділах і подання рішення від середнього до вищого керівництва; г) ваш варіант)? 11. Хто буде вирішувати напрям роботи і політику компанії? 12. Яку атмосферу ви хочете створити в компанії? 13. Скільки людей буде працювати в компанії? 14. За якими принципами ви будете обирати співробітників у свій штат (а) освітній рівень; б) соціальне походження; в) досвід; г) ваш варіант? 15. Яку рекламу і де ви збираєтесь розмістити? Як ви її сформулюєте? 16. Чи впевнені ви в успіху свого проекту? Що ви скажете, коли почуєте від когось, що він не спрацює?

Після обговорення кожна мікрогрупа представила свій проект. Після презентації свого підприємства кожною мікрогрупою студенти

змогли поставити питання, висловити свою точку зору, обмінятися думками. Наприкінці відбувалася дискусія щодо переваг і недоліків представлених проєктів. Наступним етапом підготовки ділової гри було виконання завдання на складання бізнес-плану для створення нової компанії, з яким студенти мають звернутися до представників банку, де вони збираються отримати кредит. Їм необхідно було довести доцільність і прибутковість свого проєкту, при цьому важливо показати свою професійність, уміння аргументувати свої думки і переконувати людей.

У процесі проведення ділових ігор було відмічено такі труднощі: відносна складність її підготовки; відсутність формалізованих критеріїв, що дозволяють зробити оцінку більш об'єктивною і порівнювати з реальною дійсністю очікуваний результат; неможливість дотримання чіткого послідовного єдиного алгоритму проведення ділової гри; правильна організація ділової гри з чітко встановленим регламентом часу на її проведення. Як правило, результати ділової гри не повторюються, оскільки кожна з них – це своєрідний експеримент.

Підсумовуючи, зазначимо, що використання ділових ігор у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю сприяє набуттю ними досвіду здійснення професійної комунікації, формуванню організаційно-управлінських умінь. Проте не можемо не зазначити, що послугування такими технологіями навчання, як ігрові – процес складний та довготривалий і потребує від педагога перегляду власних педагогічних концепцій, змісту навчальних завдань, що ставляться перед студентами. Педагог має відійти від стереотипних методик проведення занять, перебороти почуття протистояння новому, має сам бути творчою особистістю.

Література

- 1. Арстанов М. Ж.** Дидактическая игра как средство организации проблемного обучения в вузе / М. Ж., Арстанов, Ж. С. Хайдаров, П. И. Пидкасистый // Современная высшая школа. – 1982. – № 1. – С. 117 – 132.
- 2. Архангельский С. И.** Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1976. – 200 с.
- 3. Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
- 4. Вербицкий А. А.** Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск, 1987. – 109 с.
- 5. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 6. Ложникова Н.** Во что играть будущим учителям: О методике проведения педагогических имитационных игр в Омском педагогическом институте / Н. Ложникова. // Народное образование. – 1991. – № 1. – С. 103 – 109.
- 7. Носаченко И. М.** Игровые методы обучения в экономике : учеб.-метод. пособие / И. М. Носаченко. – К. : МАУП, 1995. – 80 с.

Любченко О. В. Ділова гра як технологія формування організаційно-технологічних умінь фахівців економічного профілю

У статті обґрунтовано сутність, можливості ділової гри; розкрито принципи, функції, структуру ділової гри.

Ключові слова: гра, ділова гра, організаційно-управлінські уміння.

Любченко О. В. Деловая игра как технология формирования организационно-технологических умений специалистов экономического профиля

В статье обоснована сущность, возможности деловой игры; раскрыты принципы, функции, структуру деловой игры.

Ключевые слова: игра, деловая игра, организационно-управленческие умения.

Lyubchenko O. V. Business game as technology of formation of organizational-technological abilities of experts of an economic profile

The essence and opportunities of business game have been grounded; some principles, functions and structure of business game have been exposed in the article.

Keywords: game, business game, organizational-administrative abilities.

УДК 796.077.5:796.015

І. Г. Максименко

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ

На сучасному етапі розвитку спортивної науки та практики дедалі більше уваги приділяється пошуку шляхів використання інформаційних технологій, що робить тренувальний процес більш якісним [2, с. 54; 3, с. 15]. Досить гостро зазначена проблема стоїть й у спортивних іграх.

Як свідчить аналіз останніх досліджень і публікацій [4, с. 73; 7, с. 135], у сучасних ігрових видах спорту оптимізації на основі застосування новітніх інформаційних технологій потребує процес підготовки спортсменів на етапах початкового, попереднього базового та спеціалізованого базового тренування. Особливо актуальною у зв'язку із цим, на наш погляд, є розробка та обґрунтування власних підходів на основі аналізу особливостей підготовки у циклічних дисциплінах та узагальнення передового досвіду тренування зарубіжних спортсменів.

Нашу роботу виконано у відповідності з темою 2.8 «Удосконалення підготовки спортсменів в окремих групах видів спорту»

Зведеного плану НДР Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у сфері фізичної культури і спорту на 2011 – 2015 рр.

Зазначене вище зумовило формулювання мети дослідження – охарактеризувати сучасний стан проблеми використання інтерактивних технологій в підготовці юних спортсменів, розробити мультимедійну комп'ютерну програму та обґрунтувати ефективні схеми її застосування в тренуванні футболістів.

За результатами досліджень встановлено, що на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій можна виділити два підходи, пов'язані із застосуванням цих технологій на практиці [5, с. 74; 10, с. 177]. Перший передбачає використання різних комп'ютерних систем та програм з метою підвищення якості навчання спортсменів техніці обраного виду спорту, розвитку тактичної майстерності та набуття теоретичних знань. Цей підхід дозволяє реалізовувати на практиці один із головних методів навчання – метод наочного сприйняття. Другий підхід забезпечує визначення реакції організму спортсмена на різні навантаження на основі використання різноманітних приладів та програм. Особливий інтерес представляє реєстрація характеристик компонентів внутрішньої сторони навантаження, аналіз яких дозволяє оперативно керувати тренувальним процесом та здійснювати реалізацію на практиці індивідуального підходу до побудови занять зі спортсменами будь-якого віку та кваліфікації. Спираючись на аналіз даних літературних джерел та матеріалів власних досліджень встановили, що в Україні різноманітні прилади, які дозволяють фіксувати реакцію організму спортсменів на навантаження, застосовують у циклічних видах спорту, переважно починаючи з III етапу багаторічної підготовки. Для навчання техніці та озброєння теоретичними знаннями у цих видах досить рідко використовують спеціальні комп'ютерні програми. За кордоном інформаційні технології набули більш широкого розповсюдження. Так, показники реакції організму на різноманітні навантаження, отримані на основі використання спеціальних приладів, застосовують з метою корекції тренувального процесу і дорослих, і юних спортсменів у таких дисциплінах, як плавання, легка атлетика, велоспорт, хокей, баскетбол та футбол. Існують за кордоном і спеціальні програми, які сприяють більш ефективному засвоєнню техніки й тактики гри. Аналіз відомостей про такі програми дозволяє стверджувати, що розраховані вони на вік дітей, які перебувають на 1 – 4 роках навчання у футбольній школі, а одним із недоліків цих програм є відсутність у них розділів, що дозволили б озброювати дітей теоретичними знаннями.

Аналіз матеріалів власних досліджень та літературних джерел дозволяє стверджувати, що у вітчизняних спортивних іграх проблему використання інформаційних технологій розроблено недостатньо ефективно. Недостатня розробленість цієї проблеми полягає у наступному. На етапах початкової та попередньої базової підготовки для навчання техніці й тактиці гри в Україні практично не застосовують мультимедійні

комп'ютерні програми. Водночас загальновідомо, що якісна побудова занять на етапах початкової та попередньої базової підготовки дозволяє формувати потужну «базу» для поступового зростання майстерності юних спортсменів на наступних етапах багаторічного тренування; а одним із провідних завдань цих етапів є опанування технікою й тактикою гри. Використання приладів для оцінки реакції організму юних і дорослих спортсменів на навантаження починається, переважно, з III етапу багаторічного тренування та має фрагментарний і формальний характер: показники, отримані за допомогою таких приладів, не застосовуються з метою корекції тренувального процесу. При цьому слід зазначити, що достатньо актуальною є проблема застосування інформаційних технологій у футболі.

Викладене вище спонукало до проведення серії експериментальних досліджень з наступною метою: на прикладі футболу розробити мультимедійну комп'ютерну програму та обґрунтувати ефективні схеми її використання на етапах багаторічної підготовки. Згідно з метою дослідження на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка було розроблено комп'ютерну навчальну програму «Основи відбору, навчання та тренування футболістів», яка отримала відповідний гриф Міністерства освіти і науки України [8, с. 1]. Автор програми – І. Г. Максименко. Ця програма призначена для футболістів різного віку та кваліфікації, студентів ВНЗ, тренерів й складається з двох частин: теоретичної та тестової. Особливістю створеної програми є те, що у теоретичній частині поряд із текстом містяться мультимедійні малюнки. Теоретична частина містить такі розділи: «Спортивна орієнтація та відбір дітей для занять футболом», «Основи навчання техніці гри у футбол», «Основи навчання тактиці гри у футбол», «Керування тренувальним процесом футболістів». У розділі 1 «Спортивна орієнтація та відбір дітей для занять футболом» на основі аналізу матеріалів досліджень провідних вітчизняних та зарубіжних фахівців охарактеризовано особливості відбору дітей для занять футболом. Розділ 2 «Основи навчання техніці гри у футбол» розробленої комп'ютерної програми відображає загальноприйнятну класифікацію та характеристики прийомів техніки гри, а також особливості навчання цих прийомів. У розділі 3 представлено класифікацію всіх тактичних прийомів та технологію навчання цим прийомам. У розділі 4 на основі експериментальних досліджень автора та узагальнення матеріалів літературних джерел надано рекомендації з планування тренувального процесу та контролю різних аспектів підготовленості юних та кваліфікованих спортсменів. Відмінною рисою нашої програми також є й те, що після ознайомлення з теоретичною частиною та участі у серії тренувальних занять спортсмен має можливість перевірити рівень знань за допомогою спеціальних тестів.

У процесі експериментальних досліджень було обґрунтовано ефективні схеми використання розробленої програми на етапах

початкової, попередньої базової та спеціалізованої базової підготовки. Встановлено, що застосування таких комп'ютерних програм сприяє більш якісному оволодінню технікою гри, розвиває тактичне мислення та підвищує рівень теоретичної підготовленості спортсменів віком 6 – 17 років.

Отже, у процесі аналізу матеріалів власних досліджень і літературних джерел встановлено, що у вітчизняних спортивних іграх проблему використання інформаційних технологій розроблено недостатньо ефективно. Так, на етапах початкової та попередньої базової підготовки для навчання техніці й тактиці гри практично не застосовують мультимедійні комп'ютерні програми. Більшість із розроблених комп'ютерних програм є неефективними. Використання приладів, що дозволяють оцінювати реакцію організму юних і дорослих спортсменів на навантаження, починається, переважно, з III етапу багаторічного тренування та має фрагментарний і формальний характер. Наприклад, ступінь сприйняття отриманої спортсменом на занятті інформації оцінюється тренером лише візуально.

Розроблено комп'ютерну навчальну програму «Основи відбору, навчання та тренування футболістів» (автор – І. Г. Максименко). За результатами педагогічних експериментів обґрунтовано ефективність використання цієї програми в тренувальному процесі футболістів на етапах початкової, попередньої базової та спеціалізованої базової підготовки. Встановлено, що застосування таких комп'ютерних програм сприяє більш якісному оволодінню технікою гри, розвиває тактичне мислення та підвищує рівень теоретичної підготовленості спортсменів віком 6 – 17 років. Обґрунтовано оптимальну кількість часу, необхідного для ефективного використання в заняттях з 6 – 17-річними спортсменами комп'ютерних навчальних програм. Установлено, що застосовувати навчальні комп'ютерні програми необхідно на початку тренувань упродовж 15 хв. Такі заняття слід проводити не більше двох – трьох разів на тиждень, при цьому демонстрація програм повинна супроводжуватися поясненнями та коментарями тренерів. У заняттях із початківцями необхідно використовувати матеріал комп'ютерних програм, рекомендований програмою для ДЮСШ та пов'язаний із навчанням техніці гри, а також із оволодінням знаннями з курсу гігієни та з історії футболу.

У подальших дослідженнях передбачаємо визначити перспективні напрямки оптимізації процесу навчання техніці гри футболістів з наслідками ДЦП на основі використання інтерактивних технологій.

Література

1. Волков В. Ю. Компьютерные технологии в физической культуре, оздоровительной деятельности и образовательном процессе / В. Ю. Волков // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 4. – С. 60 – 63. **2. Ермаков С. С.** Компьютерные программы в спортивных играх / С. С. Ермаков. – Харьков : ХХПИ, 1996. – 140 с. **3. Жбанков О.**

Компьютерная технология контроля в физическом воспитании / О. Жбанков // Научные труды НИИ физкультуры и спорта Республики Беларусь. – Мн., 2005. – Вып. 5. – С. 198 – 202. **4. Запорожанов В. А.** Контроль в спортивной тренировке / В. А. Запорожанов. – Киев : Здоров'я, 1988. – 144 с. **5. Келлер В. С.** Теоретико-методичні основи підготовки спортсменів / В. С. Келлер., В. М. Платонов. – Львів : Укр. спорт. асоц., 1993. – 270 с. **6. Кузнєцов О.** Застосування комп'ютерних технологій у фізичному вихованні дівчат старшого шкільного віку / О. Кузнєцов // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі ФКіС. Вип. 8 : у 4 т. – Львів, 2004. – Т. 3. – С. 184 – 188. **7. Максименко І. Г.** Інноваційні технології в системі підготовки фахівців з футболу / І. Г. Максименко // Футбол в Україні – витоки, традиції, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 110-річчю укр. футболу. – Львів, 2004. – С. 262 – 266. **8. Максименко І. Г.** Основи відбору, навчання та тренування футболістів: посібник : електронний ресурс / І. Г. Максименко. – 75 Мв. – Луганськ : Центр інформ. технологій ЛНПУ ім. Тараса Шевченка, 2004. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. вимоги : Pentium-266 ; 32 Mb RAM ; CD-ROM Windows 98/2000/NT/XP. – назва з титул. екрану. **9. Міценко О.** Комп'ютерні ігри як засіб формування теоретичних знань з фізичної культури учнів молодшого шкільного віку / О. Міценко // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі ФКіС. Вип. 8 : у 4 т. – Львів, 2004. – Т. 3. – С. 235 – 238. **10. Наумова Н. І.** Комп'ютерні технології у навчальному процесі з фізичного виховання у ВУЗі / Н. І. Наумова // Збірник наукових праць Волинського державного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 1999. – С. 201 – 203.

Максименко І. Г. Сучасний стан проблеми використання інтерактивних технологій в системі підготовки юних спортсменів

У статті охарактеризовано сучасний стан проблеми використання інформаційних технологій в підготовці юних спортсменів, які спеціалізуються зі спортивних ігор. Представлено перспективи застосування мультимедійних програм на першому, другому та третьому етапах багаторічної підготовки. Подано характеристику розробленому електронному мультимедійному посібнику «Основи відбору, навчання та тренування футболістів». Розкрито особливості використання розробленого посібника в системі підготовки юних спортсменів.

Ключові слова: підготовка, процес, спортсмени, технологія.

Максименко И.Г. Современное состояние проблемы использования интерактивных технологий в системе подготовки юных спортсменов

В статье охарактеризовано современное состояние проблемы использования информационных технологий в подготовке юных спортсменов, специализирующихся по спортивным играм. Представлены

перспективи використання мультимедійних програм на першому, другому і третьому етапах багаторічної підготовки. Дана характеристика розробленому електронному мультимедійному учебнику «Основы отбора, обучения и тренировки футболистов». Раскрыты особенности использования разработанного учебника в системе подготовки юных спортсменов.

Ключевые слова: подготовка, процесс, спортсмены, технология.

Maksimenko I.G. the Modern consisting of problem of the use of interactive technologies of the system of preparation of young sportsmen

In the article the modern consisting of problem of the use of information technologies is described of preparation of young sportsmen, specialized on sporting games. The prospects of the use of the multimedia programs are presented on the first, second and third stages of long-term preparation. Description is given to the developed electronic multimedia textbook of „Basis of selection, teaching and training of soccers”. The features of the use of the developed textbook are exposed in the system of preparation of young sportsmen.

Key words: preparation, process, sportsman, technology.

УДК 378.126

О. Є. Мархева

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Питання запровадження стандартів у сфері освіти набуло останнім часом особливої значущості. Необхідність встановлення єдиних вимог до освітньої діяльності вищих навчальних закладів продиктована сьогодні підвищенням мобільності студентів, розширенням ринку праці. В Україні стандартизація проходить у руслі започаткованих в Європі процесів створення єдиного європейського освітнього простору, рекомендацій, сформульованих у Лісабонській і Болонській конвенціях та Львівському комюніке [1; 2]. Особливої уваги в цих умовах потребує якість освіти, адже головними показниками відповідності систем освіти є наявність у студентів передових знань, навичок і компетенцій, що необхідні їм протягом всього їхнього професійного життя [2, с. 3].

Проблеми стандартизації вищої освіти досліджують із соціально-педагогічної, філософської позицій В. Андрущенко, В. Байденко, В. Беспалько, І. Бех, І. Зязюн, В. Лутай, Н. Ничкало, В. Петренко, Н. Фоменко та ін.

З погляду філософії освіти, стандартизація вищої освіти постає як важливий філософсько-освітній та соціально-культурний феномен, що виник у відповідь на замовлення суспільства щодо впорядкування багатоманіття способів, форм, технологій і методів у системі вищої освіти. Завдяки стандартизації сфера освіти має стати більш зрозумілою і прозорою для інших суспільних сфер [3].

Учителі, як носії сучасних і майбутніх суспільних змін, самі є об'єктом реформ, спрямованих на запровадження стандартів. Особливо значущим у цих умовах стає дослідження шляхів підвищення якості та поліпшення умов професійної підготовки вчителів. Розробкою цієї проблеми займаються такі науковці, як Н. Авшенюк, Н. Бориско, О. Волченко, С. Гончаренко, Р. Гуріна, Ю. Казакова, О. Куценко, Н. Лавриченко, О. Локшина, Н. Ничкало, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та інші українські науковці. Але питання запровадження освітніх стандартів щодо змісту та кінцевого результату професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови ще не достатньо досліджене. У зв'язку з цим метою нашої статті є визначення механізмів стандартизації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. У ході дослідження нами вирішуються наступні завдання: з'ясувати сутність понять «стандарт освіти», «стандартизація освіти», «стандартизація професійної підготовки»; дослідити системи стандартів вищої освіти, що запроваджені в Україні.

Поняття «стандарт освіти» є предметом аналізу великої кількості науковців (В. Полонський, В. Горова, В. Гінецінський, С. Гончаренко та ін.), воно висвітлюється в багатьох документах міжнародних інституцій (Тезаурус ЮНЕСКО, Міжнародна доповідь з освіти ЮНЕСКО (1993 р.) та ін.) у контексті проблем модернізації освіти. Аналізуючи здобутки науковців щодо сутності поняття «стандарт освіти» та його визначення, зафіксовані в Тезаурусі ЮНЕСКО та інших міжнародних доповідях, ми дійшли висновку, що поняття «стандарт освіти» розглянуто в трьох площинах: як результат навчання (табл. 1.), як зміст навчання (табл. 2.) і як структура, зміст, обсяг навчального навантаження та рівень підготовки тих, хто навчається (табл. 3.). Ми згрупували всі проаналізовані нами поняття за цими напрямками й подали їх для наочності в таблицях 1 – 3.

Таблиця 1.

Сутність поняття «стандарт освіти» – результат навчання

Автор	Стандарт освіти – це
Тезаурус ЮНЕСКО (1993)	критерії, встановлені навчальним закладом для визначення успішності студентів
Міжнародна енциклопедія освіти	критерій відповідності вимогам, або вимір компетентності; мета, якої слід досягти, заплановані очікування з обраного напрямку, рівні виконання певної діяльності

Міжнародна доповідь з освіти ЮНЕСКО (1993)	рівень освіти, якого мають досягти учні за допомогою спеціально розробленої програми, залучаючи параметри місць навчання, норми забезпечення навчального процесу, кваліфікаційні характеристики вчителів
В. Полонський (Полонский В. М.) «Словник по освіті і педагогіці» (2004)	система основних показників, прийнятих як державна норма освіченості, відображають загальний ідеал і враховують можливості реальної особистості й системи освіти з досягнення цього ідеалу.
В. Горова (В. Гороя) (1996)	система параметрів, що приймаються як норми освітньої політики, які відображають суспільний ідеал освіченості і враховують можливості реальної особистості та соціуму по досягненню цього ідеалу.
Д. Дмитрієв (Д. Дмитриев)	мінімальний початковий рівень освіченості, без якого немає освіченої людини й повноправного громадянина. Це межа, не досягнувши якої не можна зупинитися без ризику викликати деградацію особистості.
А. Тайджман і Т. Невілл Поствейт (2003)	ступінь оволодіння матеріалом, неодмінний для того, щоб досягти якоїсь мети, еталон належного, соціально і фактично бажаного рівня навчальних досягнень. Стандарт освіти можна представити як визначення бажаного рівня успішності й оволодіння змістом навчання.

У наведеній таблиці представлено думки вчених, які розглядають «стандарт освіти» як результат навчання. Такі визначення стандарту освіти, як мета (Міжнародна енциклопедія освіти) або рівень освіти, якого слід досягти (ЮНЕСКО (1993 р.), як мінімальний рівень освіченості (Д. Дмитрієв), як система показників (В. Полонський) або параметрів державної норми освіченості (В. Горова), як ступінь оволодіння матеріалом, еталон рівня навчальних досягнень (А. Тайджман), підтверджують нашу думку про необхідність сгрупувати ці визначення у напрямі представлення стандарту освіти як результату навчання. Також і розуміння стандарту освіти як критеріїв, установлених навчальним закладом для визначення успішності студентів (Тезаурус ЮНЕСКО), можна зарахувати до цієї групи визначень, оскільки тут також йдеться про результати навчання.

Таблиця 2.

Сутність поняття «стандарт освіти» – зміст навчання

Автор	Стандарт освіти – це
Європейський центр вищої освіти	визначений рівень вимог та умов, згідно з якими оцінюється якість діяльності навчального закладу та які ставляться до навчальних програм у межах акредитації
Всесвітня декларація з освіти для всіх ЮНЕСКО (2000)	певний набір засобів навчання для реалізації змісту навчання
В. Куровський, С. Нарзулаєв, Г. Сокуров (В. Куровский, С. Нарзулаев, Г. Сокуров), Росія (2000)	санкціонований органами державної влади варіант найбільш узагальненого опису змісту навчальної дисципліни, що визначає її специфіку й місце серед інших навчальних дисциплін, які складають зміст загальної чи професійної освіти
В. Гінецінський В. Гинецинский (1999)	вихідний рівень нормативної фіксації (опису, проектування, конструювання) змісту навчальної дисципліни у формі визначення переліку її базових понять, опису наявних підходів до їх інтерпретації, назви основних її розділів.

Наш аналіз показав, що в роботах науковців і деяких документах міжнародних інституцій, стандарт освіти представлено як зміст навчання (таб. 2). Так, стандарт освіти як рівень вимог до навчальних програм, які і відображують зміст навчання, трактується Європейським центром вищої освіти; схоже визначення подали науковці В. Куровський, С Нарзулаєв та ін.: опис змісту навчальної дисципліни. В Гінецінський також розуміє стандарт освіти як вихідний рівень нормативної фіксації змісту навчальної дисципліни. У всесвітній декларації з освіти для всіх стандарт освіти – це певний набір засобів навчання для реалізації змісту навчання.

Таблиця 3.

Сутність поняття «стандарт освіти» – структура, зміст, обсяг навчального навантаження й рівень підготовки учнів

Автор	Стандарт освіти – це
С. Гончаренко Український	система основних параметрів, що приймається за державну норму освіченості, яка відображає соціальний ідеал і враховує можливості реальної особистості й

педагогічний словник (1997)	системи освіти по досягненню ідеалу. Стандарт освіти визначає обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження учнів чи студентів, вимоги до рівня підготовки випускників і є основою для створення ряду нормативних документів (навчальних планів, положень про акредитацію навчальних закладів, атестації кадрів тощо).
Б. Бім-Бад Педагогічний енциклопедичний словник (2002)	цілі навчання і виховання, обов'язкові вимоги до освіти, що закріплені в особливих нормативних документах. Стандарти визначають обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний об'єм навчального навантаження осіб, що навчаються, вимоги до рівня підготовки випускників
Б. Гершунський (Б. Гершунский) (1993)	процедуру, що супроводжує етапи цілепокладання і оцінку результативності в будь-якій сфері.
Г. Коджаспірова (Г. Коджаспирова) Словник з педагогіки (2005)	1) основний документ, в якому визначено кінцеві результати освіти з навчального предмета. Структура стандарту залучає: мету і завдання предметної освіти, терміни й закономірності, знання й уявлення, уміння і навички, технологію перевірки результатів освіти. 2) змістовне ядро освіти, що містить матеріал, необхідний і достатній для досягнення цілей середньої освіти на загальнофедеральному рівні. Відображає мінімум змісту освіти.
В. І Байденко (1999)	«образ» освіти в її суттєвих параметрах, який відображає мету і цінності освіти, її зміст і результати (вимоги до рівня підготовки), основні характеристики освітніх програм, формативну структуру освітнього процесу, його об'ємну й часову структуру з орієнтацією його на поетапне та підсумкове діагностування ступенів досягнення мети, рівень освіти і освіченості в масштабах країни та її адміністративних територій, на порівнюваність і зіставлюваність в міжнародному плані.

У третій таблиці ми подали визначення поняття «стандарт освіти», наведені тими науковцями, які розглядають це явище одночасно і як кінцевий результат навчання, і як зміст, обсяг і структуру навчального навантаження. Так, усі ці науковці говорять про стандарт освіти як про результат навчання: стандарт освіти це – система основних параметрів державної норми освіченості, вимоги до рівня підготовки випускників (С. Гончаренко, Б. Бім-Бад); – оцінка результативності в будь-якій сфері (Б. Гершунський, В.Березовський); – документ, в якому визначені кінцеві

результати освіти по навчальному предмету (Г. Коджаспірова); – вимоги до рівня підготовки (В. Байденко). Також, ця група науковців розглядає стандарт освіти як зміст навчального навантаження: стандарт освіти це – обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм (С. Гончаренко, Б. Бім-Бад); – змістовне ядро освіти (Г. Коджаспірова); – зміст, основні характеристики освітніх програм (В. Байденко). Такий елемент, що характеризує стандарт освіти як вимоги до обсягу й структури навчального навантаження згадують у своїх дефініціях наступні науковці: С. Гончаренко, Б. Бім-Бад (максимальний обсяг навчального навантаження учнів чи студентів); В. Байденко (формативна структура освітнього процесу, його об'ємна й часова структура). Крім усіх вище наведених елементів стандарту освіти, деякі науковці (Г. Коджаспірова) наголошують на необхідності залучення до його змісту технології перевірки результатів освіти. А В. Байденко пов'язує стандарт освіти з поетапним і підсумковим діагностуванням ступенів досягнення мети.

Таким чином, ми підтвердили нашу думку про те, що науковці розглядають поняття стандарту освіти в трьох площинах і у нашому дослідженні будемо спиратися на результати досліджень науковців С. Гончаренка, Г. Коджаспірової, В. Байденка, Б. Гершунського і розглядати «стандарт освіти» як трьохрівневу систему, що складається з таких компонентів, як:

- кінцеві результати освіти з навчальних предметів, прийнятих за державну норму;
- вимоги до змісту основних навчальних програм;
- максимальний обсяг навчального навантаження й організація навчального процесу.

Отже, стандарти вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання. Стандарт освіти постає в якості моделі або зразка професійної підготовки. Встановлення стандарту в освіті позначається поняттям «стандартизація». Стандартизація освіти – це встановлення єдиних вимог до освітньої діяльності, що, однак, не виключає багатоманіття способів їх досягнення [4, с. 3]. В. Петренко в «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя визначає стандартизацію освіти як «процедуру розроблення і затвердження стандартів освіти (освітніх стандартів), які є складовою системи освіти – сукупності взаємодіючих документів, що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу [5, с. 871]. О. Локшина визначає стандартизацію як обов'язкову нормативну проекцію найсуттєвішої частини змісту освіти [6]. Найбільш повне визначення поняття «стандартизації» представлено, на нашу думку, Н. Авшенюк. Дослідниця вважає, що стандартизація постає засобом організації процесу навчання, що дає можливість розкласти системні якості цього об'єкта на складові елементи, конкретизувати їхні взаємозв'язки, своєчасно враховувати динаміку детермінуючих чинників, визначати етапи пошуку оптимального шляху до бажаного результату,

обґрунтовувати співвідношення мети і результатів, а також педагогічного процесу їх досягнення [7, с. 6].

Для нашого дослідження важливо визначитись із поняттям стандартизації в контексті професійної підготовки вчителів іноземної мови. З цією метою розглянемо поняття професійної підготовки вчителів. У законі України «Про вищу освіту» професійна підготовка визначається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [8]. Здобуття кваліфікації відбувається на основі поставленої мети і є результатом підготовки за певними навчальними програмами. Отже, в руслі цих поглядів і стосовно теми нашого дослідження ми будемо розуміти під стандартизацією професійної підготовки вчителів іноземної мови процес запровадження стандартів освіти на рівні кінцевих результатів підготовки по навчальним предметам; на рівні змісту навчальних програм і на рівні обсягу навчального навантаження та організації навчального процесу, з метою здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки.

В Україні стандартизація професійної підготовки вчителів іноземної мови відбувається згідно з Національною доктриною розвитку освіти (2002 р). Тож, розглянемо систему стандартів вищої освіти нашої держави, яка складається з *державного стандарту вищої освіти, галузевих стандартів вищої освіти та стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів*. Державні стандарти освіти містять: перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; вимоги до освітніх рівнів вищої освіти, вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти. До галузевих стандартів вищої освіти належать освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників вищих навчальних закладів; освітньо-професійні програми підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти. Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів містять такі складові: перелік спеціалізацій за спеціальностями; варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів; варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки; варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти; навчальні плани; програми навчальних дисциплін [8].

Відповідно до вище викладеного, стандартизація змісту педагогічної освіти з провідних спеціальностей, зокрема й з іноземної мови, для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів відбувається наразі шляхом запровадження *галузевих стандартів вищої педагогічної освіти та стандартів вищої освіти вищого педагогічного навчального закладу*. Ці стандарти передбачають фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну підготовку педагогічних працівників. З метою інтеграції педагогічної освіти України в європейський освітній простір у 2004 році

Міністерством освіти і науки були затверджені концептуальні засади розвитку педагогічної освіти. Відповідно до цього документу *зміст фундаментальної підготовки* передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю у класичних університетах і базується на новітніх досягненнях науки. *Психолого-педагогічна підготовка* передбачає вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей. *Методична підготовка* передбачає вивчення методик викладання навчальних предметів та методик проведення позашкільної і позакласної роботи. Забезпечується також шляхом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик, а також шляхом *методичної спрямованості викладання фундаментальних навчальних дисциплін*. Методична підготовка є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання. *Інформаційно-технологічна підготовка* передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього періоду навчання. *Практична підготовка* передбачає проходження неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик, починаючи з третього семестру. *Зміст соціально-гуманітарної підготовки* передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування [9].

Зазначимо, що основною ознакою змістового наповнення стандартів вищої педагогічної освіти нового покоління є їх професійна спрямованість починаючи з I курсу підготовки вчителя. Перебудова змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови ґрунтується на необхідності врахування структури його діяльності та розробці теоретико-методологічних і технологічних основ реалізації мети й завдань сучасної вищої педагогічної школи. Введення державних стандартів загальної середньої освіти з іноземної мови орієнтує викладачів вищої педагогічної школи на здійснення підготовки майбутніх учителів іноземної мови до реалізації їх основних завдань у майбутній професійній діяльності [10]. Враховуючи це, необхідно розглянути процес реалізації моделі підготовки вчителя іноземної мови у вузівській практиці з позиції співвідношення теоретичного, емпіричного й практичного компонентів їх готовності. Як свідчить аналіз наявних моделей соціального замовлення підготовки вчителя для традиційних та інноваційних закладів освіти, побудова професіограми вчителя на нових

діагностичних засадах вимагає спеціальної уваги саме до забезпечення достатньо високого рівня його практичної готовності [11, с. 6].

Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземної мови на рівні кінцевих результатів відбувається на основі запровадження галузевого стандарту, складовою частиною якого є освітньо-кваліфікаційні характеристики майбутніх учителів іноземної мови, які і втілюють показники *кінцевого результату професійної підготовки* та будуються на засадах цілеспрямованості, прогностичності, технологічності та діагностичності. Закладені в основу освітньо-кваліфікаційної характеристики функції діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, типові задачі та вміння їх розв'язувати характеризують тенденцію набуття фахівцем досвіду активного використання знань і прояву здатності до інноваційної діяльності [11, с. 2]. Виходячи з цього В. Андрущенко визначає нову структуру освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця: предмет діяльності майбутнього вчителя (дитина та її фізичні, фізіологічні й психологічні особливості розвитку), основні функції, що ним виконуються, типові задачі діяльності і система вмінь щодо їх розв'язання. Таким чином, освітньо-кваліфікаційна характеристика постає у якості системотворної моделі підготовки вчителя іноземної мови [11, с. 5].

Багато науковців (В. Кремень, І. А. Зимня, О. Овчарук, В. Байденко та ін.) наголошують на необхідності запровадження компетентнісного підходу до стандартів освіти, оскільки саме компетентність випускника вищого навчального закладу називають головною умовою відповідності систем освіти [4]. Компетентнісний підхід в освіті ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (соціальних і особистісних) і професійних компетенцій особистості. Підготовка за компетенціями – це така підготовка майбутніх учителів іноземної мови, яка розвиває знання, навички та вміння, необхідні для досягнення ними рівня компетентності, встановленого дескриптором кваліфікації. Дескриптор кваліфікації описує результати навчання, отримані знання, уміння та навички, що мають бути досягнуті згідно з відповідним освітнім рівнем. Майбутній учитель іноземної мови повинен оволодіти набором компетенцій, формування кожної з яких забезпечується відповідною кількістю дисциплін і практик, що поєднані у відповідні модулі. Одним із перших кроків є формування компетенцій за програмами дисциплін (дисциплінарних компетенцій). Другим кроком є віднесення дисциплінарних компетенцій до ключових або професійних. Третім кроком є визначення основних компетенцій. Основні компетенції – одиниці компетенції у Національній рамці кваліфікацій, якими повинен оволодіти майбутній учитель. Національна рамка кваліфікацій містить набір кваліфікацій для всієї системи освіти та підготовки кадрів у країні [12].

Що стосується обсягу навчального навантаження і організації навчального процесу або так званої його формативної структури, тут подальше вдосконалення в руслі стандартизації освіти відбувається на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку й саморозвитку майбутніх учителів іноземної мови. Підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці передбачає впровадження кредитно-модульної системи навчання; використання інформаційно-комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання й мультимедійних засобів; індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи майбутніх учителів іноземної мови; впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм; технічну і технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання; використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти [9].

В епоху глобалізації гостро стоїть питання уніфікації стандартів. Це стосується різних галузей народного господарства зокрема й сфери вищої освіти. Процес стандартизації вищої освіти має велике значення для подолання кризових явищ в освіті, веде до зближення і інтеграції систем освіти різних країн, формування єдиного європейського освітнього простору. Значна кількість наукових досліджень з проблеми стандартизації професійної підготовки учителів свідчить про ставлення до цієї проблеми як до однієї із провідних тенденцій розвитку сучасної вищої освіти і в Україні, і за її межами. Але залишається ще багато не вирішених проблем і серед них питання про поширення практики стандартизації професійної підготовки вчителів іноземної мови, яке потребує подальшого системного дослідження.

Література

- 1. Болонський** процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; Тернопіл. держ. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2003. – 56 с.
- 2. Львівське** комюніке Болонського процесу – український переклад від Європейського освітнього порталу : електронний ресурс. – 9 грудня 2011. – Режим доступу: www.eu-edu.org/news/info/223_05.05.2009
- 3. Терпищий С. О.** «Філософія». Деякі питання стандартизації вищої освіти в сучасній філософії освіти / Інститут філософської освіти і науки : електронний ресурс. – 14 лист. 2011. – Режим доступу : <http://iifpo.pp.net.ua/publ/11-1-0-105>
- 4. Кісіль М. В.** До питання філософії стандартів у галузі вищої освіти // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Випуск 12 (25). – С. 207 – 214.
- 5. Енциклопедія** освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред.

В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **6. Локшина О.** Педагогічні інновації в зарубіжній школі – Науково-практичний семінар. 7 травня 2007 р. : електронний ресурс / О. Локшина. – Режим доступу: www.ime.edu-ua.net/cont/sem/1.ppt. **7. Авшенюк М. Н.** Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2005. – 23 с. **8. Закон України** «Про вищу освіту» № 2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. : електронний ресурс. – 15 листопада – Режим доступу : www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_03.html **9. Наказ** МОН № 988 від 31.12.04 року : електронний ресурс. – 15 листопада. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145 **10. Педагогіка** вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с. **11. Андрущенко В., Бондар В.** Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття : електронний ресурс / В. Андрущенко, В. Бондар. – 10 листопада – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2009_6/1.pdf **12. Компетентнісний** підхід до розробки стандартів вищої освіти / Науково-методичний центр навчальних закладів МНС – факультетам, кафедрам : електронний ресурс. – 15 листопада – Режим доступу : <http://edu-mns.org.ua/nmc/49/StandVO.pdf>

Мархева О. Є. Теоретичні засади стандартизації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

У статті розглянуто проблему стандартизації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Досліджено систему стандартів вищої освіти України, проаналізовано основні нормативні документи, на базі яких здійснюється стандартизація. З'ясовано сутність понять «стандарт освіти», «стандартизація освіти», «стандартизація професійної підготовки».

Ключові слова: стандарт освіти, стандартизація освіти, професійна підготовка вчителів

Мархева О. Е. Теоретические основы стандартизации профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка

В статье рассматривается проблема стандартизации профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Исследуется проблема стандартов высшего образования Украины, анализируются основные нормативные документы, на базе которых осуществляется стандартизация. Выясняется суть понятий «стандарт образования», «стандартизация образования», «стандартизация профессиональной подготовки».

Ключевые слова: стандарт образования, стандартизация образования, профессиональная подготовка.

Markheva O. Theoretical basics of standardization of professional education of the future teachers of foreign languages

The article is dedicated to the problem of professional education of future teachers of foreign languages. The problem of standards of higher education in Ukraine is investigated; the main standardized documents are analyzed. The essences of such concepts as “standard of education”, “standardization of education” and “standardization of professional education” are determined.

Key words: standard of education, standardization of education, professional education.

УДК 378.015.31

І. П. Особов

**УМОВИ, ЩО СПРИЯЮТЬ ФОРМУВАННЮ КРЕАТИВНОСТІ
СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Формування творчої особистості – одне із завдань сучасної вищої освіти, у вирішенні якого важливим аспектом є розвиток креативності у майбутнього фахівця. Проблема креативності активно досліджується протягом кількох десятиліть, виявляючи різні позиції в підходах до її вивчення, неоднозначні висновки й оцінки, зокрема й стосовно можливості розвитку творчих здібностей.

Мета пропонованої статті – визначити умови формування креативності в навчально-освітньому середовищі на основі узагальнення висновків дослідників креативності щодо причин, умов, що перешкоджають або сприяють прояву творчих здібностей.

Висловлюються різні думки щодо доцільності використання терміну *формування* стосовно особистості. Погодимось з доводами на користь цього терміну, наведеними професором О. М. Столяренко: «Формуватися – означає складатися, підвищувати зрілість, оформлюватися, набувати визначеності, що виявляється зовні. Формування – змістовне збагачення людини, що супроводжується його оформленням, виникненням і зміною якісних особливостей, що виявляються зовні». Зазначимо примітку О. М. Столяренко про те, що можна говорити «пом’якшено»: *сприяння формуванню, створення умов для формування особистості* [8, с. 141 – 142]. Саме про умови формування творчих здібностей іде мова в багатьох сучасних роботах, присвячених креативності. Розглядаються й причини (зовнішні та внутрішні), що заважають вияву творчих здібностей.

Серед внутрішніх причин, що гальмують реалізацію креативності, називають існування конкуруючих між собою типів мислення –

критичного й творчого. Критичне мислення спрямоване на виявлення недоліків у думках інших; людина, у якої розвинутий цей тип мислення, замикається на пошуку «чужих» недоліків, не пропонуючи своїх конструктивних ідей. Навпаки, людина з творчим мисленням, що переважає, розробляючи конструктивні ідеї, недостатньо уваги приділяє їхнім недолікам [6, с. 325]. Вияву креативності заважають не тільки недостатній розвиток визначених здібностей, але й деякі особистісні якості. Зокрема Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон зазначали нахил до конформізму (намагання не вирізнитися від інших у своїх думках і вчинках); побоювання насмішок з приводу висловлених думок; страх критикувати інших через можливу помсту; завищену оцінку власних ідей [6, с. 324].

У низці зовнішніх чинників, що заважають розвитку креативності, респонденти називають відсутність підтримки серед оточення (батьків, учителів, друзів), недостатнє матеріальне забезпечення тощо. Звернімо увагу на результати опитування студентів, наведені в книзі Е. П. Ільїна: на думку респондентів, перешкоджають вияву творчого потенціалу, особливо в науковій діяльності, відсутність матеріальних засобів (36 % відповідей), нерозуміння з боку оточуючих (28 %), відсутність бажання (19 %), лінь (16 %). Крім того, називалися такі причини, як завантаженість побутовими проблемами, самота, заздрість однолітків, замкнутість, проблеми зі здоров'ям та ін. [4, с. 37].

Детальний аналіз причин (ситуативних і особистих), що гальмують вияв креативності, знаходимо, зокрема в доктора психологічних наук С. Д. Смирнова. Серед ситуативних причин він називає ліміт часу; стан стресу, підвищеної тривожності; бажання швидко знайти рішення; дуже сильну або дуже слабку мотивацію; наявність фіксованої настанови на конкретний спосіб рішення; невпевненість в своїх силах, викликана попередніми невдачами; страх; підвищену цензуру. Серед особистісних зазначено конформізм; невпевненість у собі; дуже сильна впевненість; емоційна пригніченість і стійке домінування негативних емоцій; уникнення ризикованої поведінки; домінування мотивації уникнення невдачі над мотивацією прагнення до успіху; висока тривожність як особистісна межа; сильні механізми особистісного захисту [10].

Умови, що сприяють реалізації креативності, теж кваліфікуються як внутрішні й зовнішні. Так, К. Роджерс до внутрішніх умов відносив: екстенціональність (відкритість новому досвіду); внутрішній локус оцінювання; здібність до незвичайних поєднань. Зовнішніми умовами творчості є: психологічна безпека й захищеність (визнання безумовної цінності індивіда, створення обстановки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання); психологічна свобода самовираження. К. Роджерс називав і «супутні компоненти творчого акту» – емоції (естетичні, евристичні, комунікативні, «відокремленості») [4, с. 34 – 35].

Дослідники креативності зазначають, що вона актуалізується лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище; називаються ознаки креативного середовища. Зокрема, наводять думку американського вченого Т. Амабайла (Amabile T.M. Creativity in Context. Boulder, CO: Westview Press, 1996. – 324 p.), який уважав, що середовище «має забезпечувати час та ресурси; розвиток компетентності; конструктивність зворотного зв'язку, що фокусується на певній роботі чи завданні; заохочення атмосфери гри та експериментування; упровадження змішаних стилів роботи для групової взаємодії; заохочення ризику; вільний вибір завдань; передбачення винагороди за досягнення чи для заохочення додаткової дії, але такої, яка підтримує внутрішню мотивацію, а не контролює поведінку. Проте нагляд та оцінювання розглядаються нею як перешкоди креативності внаслідок посилення чинників стресу» [1, с. 44]. Наголошується також, що середовище, що сприяє прояву креативності, повинно володіти високим ступенем невизначеності й потенційної багатоваріантності: це мобілізує учнів на пошук власних орієнтирів і забезпечує можливість їх знаходження [11, с. 44].

В освіті (зокрема вищій) мова йде про освітнє середовище в різних його модифікаціях. Існують варіанти визначення цього поняття, загальним для яких є характеристика освітнього середовища як сукупності умов, що впливають на розвиток особистості того, хто навчається, причому підкреслюється його залучення в це середовище як активного учасника. Так, Ю. М. Кулюткін визначає освітнє середовище таким чином: це «сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості» [5, с. 6 – 7].

Автори педагогічних досліджень розглядають різні модифікації освітніх середовищ (віртуальні, навчальні, інформаційно-освітні й ін.). В умовах вищої освіти мається на увазі насамперед навчальне середовище (або середовище навчання). У спеціальній літературі наголошується, що поняття *навчальне середовище* конкретніше, ніж *освітнє середовище*: в освітньому середовищі може існувати безліч навчальних середовищ, які, на відміну від освітнього середовища, завжди спеціально організовуються. Інакше кажучи, навчальне середовище – «спеціально організоване середовище, направлене на набуття певних знань тим, хто навчається, умінь і навичок; в якій мета, зміст, методи й організаційні форми навчання стають рухомими й доступними для зміни в межах конкретного навчального закладу» [3].

У зв'язку з цим цікаві рекомендації С. Д. Смирнова з розвитку креативності в процесі освітнього процесу. Він вважає, що для розкриття креативних здібностей студента викладачеві необхідно:

- не пригнічувати інтуїцію студента, а заохочувати за спробу використати інтуїцію й спрямовувати на подальший логічний аналіз висунутої ідеї;
- формувати в учнів упевненість в своїх силах;
- спиратися в процесі навчання на позитивні емоції, оскільки негативні емоції пригнічують вияв креативності;
- стимулювати студентів до самостійного вибору цілей, завдань і засобів їх рішення;
- не допускати формування конформного мислення, боротися з орієнтацією на думку більшості;
- розвивати уяву й не пригнічувати схильність до фантазування;
- формувати чутливість до суперечностей, оскільки вони є джерелом нових питань і гіпотез;
- частіше використовувати завдання відкритого типу, де відсутнє одне рішення;
- застосовувати проблемні методи навчання, стимулюючи настанову на самостійне відкриття нового знання;
- заохочувати прагнення бути самим собою, слухати своє «Я», усіляко виявляти свою пошану й увагу до кожного учня [10, с. 132].

Дослідники креативності називають головним спонукальним мотивом творчості прагнення людини реалізувати себе: важливе «створення мотивації на творчість і оволодіння технологією творчої праці. Основним способом розвитку творчої особи є самовдосконалення. Роль зовнішнього середовища зводиться до переконання особи в природності процесу творчості і навчання йому, в постачанні особи технологіями творчої роботи» [4, с. 19].

У словнику-довіднику «Психологія особистості» (за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Тітаренко) мотивація характеризується як ближня й віддалена: «перша детермінується фізіологічними потребами й актуальністю ситуації, друга – потребою, яка стає сама по собі активністю, діяльністю, що приносить радість та задоволення. Внутрішня мотивація є формою самоутвердження й само актуалізації» [7, с. 74]. За свідченням сучасних українських педагогів, «мотивація у своєму формуванні може розвиватися від *мотивації успіху* (на початковому етапі, коли людина робить перші несміливі спроби створити щось нове) до мотивації досягнення (на етапі перенесення здобутих знань та умінь у нові сфери діяльності) й внутрішньої мотивації – найпотужнішої рушійної сили, яка стимулює процес творіння» [1, с. 28].

Більшість дослідників вважають, що творчий процес – це форма діяльності в проблемному пошуку, свідома й цілеспрямована спроба розширити наявні межі знань, усунути обмеження (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, М. Шикшентміхалій, Х. Гарднер, Х. Грубер, С. Девіс, Д. Перкінс) [2]. Але розвиває творчі здібності лише та діяльність, у процесі якої виникають позитивні емоції. Пізнавальна потреба

характеризується відчуттям задоволення від розумової роботи [9].

Інноваційну вищу освіту реалізує особистісно орієнтований підхід до людини, оскільки спрямованість на усереднені стандарти перешкоджає розкриттю творчого потенціалу учнів. У зв'язку з цим важливе врахування умов, що забезпечують прояв творчих здібностей в навчально-освітньому середовищі. Узагальнюючи спостереження дослідників у визначенні умов креативного розвитку й самовираження студентів, важливо зазначити, що креативне освітнє середовище (зокрема вишівське) має забезпечувати творчу навчальну діяльність, створювати атмосферу експериментування в умовах невизначеності й потенційної багатоваріантності, підтримувати мотивацію до творчості й позитивні емоції тих, хто навчається. Урахування внутрішніх і зовнішніх умов вияву творчих здібностей дає можливість визначати оптимальні форми й методи роботи з формування креативності студентів.

Література

- 1. Гриненко І. В.** Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гриненко – Тернопіль, 2008. – 192 с.
- 2. Вікіпедія.** Про креативність : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://uk.wikitu.com/wiki/Креативність>
- 3. Види** сред в образовании : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://courses.urc.ac.ru/eng/u7-9.html>
- 4. Ильин Е. П.** Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Спб. : Питер, 2011. – 448 с.
- 5. Кулюткин Ю.** Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – 151 с.
- 6. Маклаков А. Г.** Общая психология / А. Г. Маклаков. – М., 2010. – 592 с.
- 7. Психологія особистості :** словник-довідник / за ред. П. П. Горностаєва, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
- 8. Столяренко А. М.** Общая педагогика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.
- 9. Столяренко Л. Д.** Основы психологии: учеб. пособие / Л. Д. Столяренко – Ростов – н/Д. : Феникс, 2003. – 672 с.
- 10. Смирнов С. Д.** Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
- 11. Слостенін В. А.** Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Слостенін, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 308 с.

Особов І. П. Умови, що сприяють формуванню креативності студентів в навчально-освітньому середовищі

У статті на основі сучасної психолого-педагогічної літератури проводиться аналіз зовнішніх і внутрішніх причин, що перешкоджають реалізації креативності, а також основних умов, що стимулюють її формування у студентів. Виділяються ключові ознаки креативного освітнього середовища. Аналізуються рекомендації з розвитку

креативності в процесі освітнього процесу.

Ключові слова: креативність, навчально-освітнє середовище, творчий процес, формування, мотивація, самовдосконалення.

Особов И. П. Условия, способствующие формированию креативности студентов в учебно-образовательной среде

В статье на основе современной психолого-педагогической литературы производится анализ внешних и внутренних причин, препятствующих реализации креативности, а также основных условий, стимулирующих ее формирование у студентов. Выделяются ключевые признаки креативной образовательной среды. Анализируются рекомендации по развитию креативности в ходе образовательного процесса.

Ключевые слова: креативность, учебно-образовательная среда, творческий процесс, формирование, мотивация, самосовершенствование.

Osobov I. P. The conditions forming students' creativity in educational environment

Internal and external reasons preventing students to be creative and main conditions that form it are being analyzed in this article which is based on contemporary psychoeducational literature. We highlight the key features of creative educational learning environment. Creativity development recommendations are being analyzed in the course of educational process.

Key words: creativity, teaching and learning environment, the creative process, formation, motivation, self-improvement.

УДК 378.147:339.543(477)

О. О. Павленко

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ІНСТРУМЕНТУ
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
ОСОБОВОГО СКЛАДУ МИТНИХ ОРГАНІВ**

Глибоке й усебічне вивчення у лінгвістиці та суміжних науках проблеми комунікативної компетенції (далі – КК) і більш широко – комунікації, розуміння спілкування як взаємодії комунікантів, спрямованої на виконання ними певної діяльності, затвердило в педагогіці поетапно комунікативно-діяльнісний, а потім компетентнісний підходи до навчання комунікації та до формування КК.

Погляди на компетенцію як на процес, якому можна навчитися, її системний і діяльнісний характер, зв'язок з професією стали ключовими для нашого дослідження феномену КК (О. Є. Антонова, М. П. Васильєва,

О. А. Дубасенюк, Н. Б. Завіниченко, В. Т. Лозовецька, В. К. Майборода, В. М. Приходько, М. І. Приходько, Т. В. Семенюк, Л. Ю. Степашкина, Ю. П. Федоренко). Відомо, компетентнісно-орієнтований підхід до навчання – це підхід, при якому *результативний* складник характеризується сформованістю соціально значущих компетенцій, а *процесуальний* складник будується як проектна діяльність або ж як індивідуальна навчальна діяльність, коли нова інформація і зміст власного досвіду тих, хто навчається, складається в цілісну картину [1]. На наше переконання, комунікативний складник при цьому характеризується сформованістю КК.

Процес формування КК фахівців митної служби відбувається, насамперед, під час комунікативної підготовки фахівців галузі й удосконалюється в реальній комунікативній діяльності. Проте увага науковців, що досліджують різноманітні процеси в галузі митної справи, зосереджена насамперед на розробці та узгодженні уніфікованих міжнародних професійних стандартів, на механізмах та інструментах впровадження не освітніх (професійних) стандартів, а стандартів діяльності (митних). Не приділялося значної уваги розробці та аналізу концептуальних підходів до запровадження дистанційного навчання та відкритої освіти митників. Тому далі у статті мова йде про використання Інтернет-технологій навчання як однієї з прогресивних технологій навчання, особливості їх реалізації, корекцію, що гарантують успішне формування в особового складу митних органів КК.

У процесі комунікативної підготовки митників в системі неперервної професійної освіти доцільним є використання **Інтернет-технологій** (електронна пошта та поштові реєстри, Інтернет-конференція, Інтернет-телефонія, Інтернет-факс, Всесвітня павутина, дистанційне навчання), застосування яких передбачає насамперед використання можливостей Інтернет як телекомунікаційного середовища для реалізації системи неперервної післядипломної освіти на основі уніфікованих міжнародних професійних стандартів та, водночас, для індивідуалізації навчання. Головним завданням Інтернет-технологій є постійне вдосконалення КК фахівця відповідно до все зростаючих вимог до його компетенцій, вироблення навичок його комунікативної поведінки в глобальному інформаційному просторі залежно від ситуації (он-лайн-спілкування; використання телекомунікаційної інфраструктури ЕАІС – електронної автоматизованої інформаційної системи митних органів).

Зважаючи на те, що головною вимогою міжнародних стандартів безпеки SAFE є швидкий обмін інформацією шляхом електронного декларування та електронного супроводження міжнародних вантажів, то головною вимогою професійної підготовки митників постає постійне оновлення знань шляхом впровадження дистанційного навчання, електронних модулів Всесвітньої митної організації (далі – ВМО). Крім того, ми вважаємо, що стрімкий розвиток електронного навчання, необхідність економії коштів на відрядження для участі фахівців у

денному підвищенні кваліфікації, стають основою розвитку електронного навчання.

За даними опитування, яке було проведене корпорацією «Нуа» (Nuа), станом на лютий 1999 р. у світі нараховувалися 153,5 мільйонів користувачів Інтернет, а двома основними інструментами Інтернет визнано електронну пошту та Всесвітню павутину (World Wide Web) [2, с. 43]. Визнано, що за допомогою Інтернет можна обмінюватися повідомленнями через систему електронної пошти з іншими користувачами мережі Інтернет, спільно користуватися та обмінюватися електронними документами, спільно користуватися інформацією та обмінюватися нею одночасно з великою кількістю інших людей; брати участь у дискусіях та спілкуватися з іншими користувачами у реальному часі; проводити дослідження, використовуючи для цього бази даних та інші ресурси, які доступні в реальному часі («онлайн»); знаходити інформацію практично з будь-яких питань тощо [там само, с. 46 – 47].

Через Інтернет можна передавати та отримувати інформацію в будь-якій формі – текст, звук, графічні зображення та відео. Так, митні служби використовують Інтернет-технології для захисту економічних інтересів своїх держав, спрощення митних процедур і контролю, скорочення термінів оформлення вантажів, для боротьби із злочинністю. Наприклад, Україна застосовує нові Інтернет-технології та навчає їм своїх фахівців для виконання масштабних міжнародних проектів в галузі митної справи: Рамкової програми ГУАМ-США в межах «Національного плану дій з реалізації проекту зі сприяння торгівлі та транспортування, забезпечення прикордонного та митного контролю, боротьби з тероризмом, організованою злочинністю та розповсюдженням наркотиків»; проекту Місії ЄС EUBAM з прикордонного і митного співробітництва з пост-аудиту; проектів BOMMOLUK-2 з Агентством зменшення загрози Міністерства оборони США «Ініціатива з запобігання розповсюдженню зброї масового знищення (ЗМЗ): Посилення прикордонного менеджменту на українсько-молдовському державному кордоні» та «Ініціатива з запобігання розповсюдженню зброї масового знищення (ЗМЗ): Запобігання розповсюдженню через морський кордон України (Чорне море / Азовське море)». Згідно Програми модернізації митної служби Республіки Казахстан на 2007 – 2009 роки з цього аспекту також було розпочато впровадження електронного декларування з 24-годинним режимом прийому й обробки декларацій у центрі інформаційних технологій, організації спільного митного контролю з сусідніми державами з використанням інформаційного обміну даними тощо [3, с. 24 – 25]. Безперечно, безпаперове оформлення зовнішньоекономічної діяльності, коли більшість документів і дозволів передається в електронному вигляді, потребує відповідних компетенцій фахівців, а їх слід формувати й удосконалювати.

Отже, для нашого дослідження важливо, що Інтернет-технології надають вагомі переваги для зв'язку, оприлюднення інформації,

навчання та професійної підготовки, проведення досліджень, торгівлі [там само, с. 47] завдяки великій швидкості функціонування, безмежному обсягу інформації, легкості доступу, незалежності та відкритості мережі, двосторонньому зв'язку. Інтернет дає можливість брати участь у процесі обміну інформацією, розвивати особисті та професійні взаємовідносини, ділитися своїм досвідом з іншими, а також, безумовно, допомагає в досягненні особистих, професійних та організаційних цілей. Проте слід зазначити, що Інтернет ніколи не замінить собою особистих контактів між людьми обличчя до обличчя, і він ніколи не стане єдиним способом спілкування одне з одним.

Отримання освіти через Інтернет та дистанційне навчання сьогодні вже стали реальністю. Люди засвоюють нові професійні навички та знання, здобувають або вдосконалюють свої компетенції для збагачення свого життя, маючи при цьому більшу свободу у виборі місця проживання, у виборі кількості часу, який потрібно витратити на навчання. Ознакою часу стало те, що професійні асоціації (наприклад, ВМО), міжнародні організації (ПРООН, INTEL, Корпус миру тощо), навчальні заклади запроваджують свої системи дистанційного навчання. Так, наприклад, автор брав безпосередню участь у проектах, які ПРООН реалізовував в Україні, а саме: «Створення безпечного середовища для молоді України», «Основи споживчих знань», спільно з корпорацією INTEL проект «Соціальний розвиток молоді шляхом створення веб-спільнот та мереж трансляції знань», і де Інтернет-технології стали інструментом, що слугує навчальним цілям.

Зважаючи на те, що в Україні, зокрема в митному відомстві, створюється нова система інформаційного забезпечення навчання, постає потреба й можливість запровадження в навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень насамперед у систему перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів. Використання елементів дистанційного навчання, на нашу думку, є особливо важливим для створення науково-методичної бази процесу самопідготовки, самовдосконалювання в системі неперервної професійної освіти. Розуміючи сучасні тенденції розвитку ринку праці в цілому, а також урахуваючи високі сучасні вимоги до всіх категорій державних службовців, в Держмитслужбі України передбачено кілька заходів щодо впровадження в навчальний процес Закону України від 04.02.1998 р. № 74 «Про національну програму інформатизації», наказу Міністерства освіти і науки від 07.07.2000 р. № 293 «Про створення Українського центру дистанційної освіти».

Сучасні тенденції функціонування світового співтовариства поставили низку нових завдань і перед митною службою України, які наразі вимагають проведення модернізації діяльності митної служби, орієнтації системи професійної освіти та наукових досліджень у митній службі «на визначення пріоритетних напрямів розвитку митної справи та механізмів їх реалізації, на задоволення поточних потреб митної служби

в розробленні нових, прогресивних підходів, методів і засобів реалізації митної справи» [4].

Слід визнати основною проблемою, що виникає при цьому, неможливість навчання великої кількості осіб у певний термін з використанням традиційних навчальних технологій. Тому виникає нагальна необхідність пошуку нових освітніх технологій. А враховуючи той факт, що теоретичні знання і речі «старіють» протягом одного покоління, дуже важливого значення, на думку О. Овчарук, набувають способи поновлення й одержання нових знань без відриву від місця праці. Тобто, «сучасні технології в освіті значно змінившись, збагатились такими формами та методами, що засновані на дистанційних (відкритих) формах освіти» [5].

У нашому дослідженні *дистанційне навчання* розглядаємо як цілеспрямований процес діалогової (інтерактивної) взаємодії учасників навчального процесу між собою за допомогою засобів навчання незалежно від їх розміщення в просторі й у часі.

Важливим стає розглядати поняття дистанційної освіти у контексті розуміння поняття відкритої освіти. Технології відкритої освіти, дистанційного навчання дозволяють ефективно забезпечувати велику контактну аудиторію знаннями та навичками. Тобто, дистанційну освіту та дистанційне навчання, на думку О. Овчарук, «необхідно розглядати саме у контексті *глобальної освіти*, оскільки вона пов'язана з побудовою нової освітньої технології» і під якою «розуміють цілісну міжнародну систему освіти (переважно вищої), що залучає традиційні загальні компоненти на новій технологічній основі» [там само]. Науковець стверджує, що виникла нова культура глобальної освіти, прогнозується поява значної кількості ВНЗ та організацій (асоціацій, мереж тощо), що спеціалізуюватимуться на наданні міжнародної освіти та навчання. Для системи підвищення кваліфікації митників різних країн так звана «глобальна освіта» виходить на перший план.

Слід зазначити, що наукова дискусія в Україні щодо трактування термінів «дистанційне навчання», «e-learning», «відкрита освіта» ще триває. Це пов'язано багато в чому з перекладом та існуванням багатьох синонімічних рядів до основних термінів з дистанційної освіти в англійській і українській мовах. Для нашого дослідження ці частковості не є значимими, тому ми приймаємо вищезазначені поняття як тотожні. Термін «дистанційне навчання» синонімом до терміну «відкрите навчання», або електронне, онлайнове, віртуальне, інтерактивне й доступне для всіх визнавав також український дослідник Б. Шуневич [6].

Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання, коли під *педагогічними технологіями* розуміються технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі слухачами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи слухачів структурованим навчальним матеріалом, представленим в

електронному виді [6, с. 95 – 104]. Що стосується *інформаційних технологій дистанційного навчання*, то це технології створення, передачі й збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [6, с. 95 – 104].

Методи дистанційного навчання дуже різноманітні: від тренінгів, побудованих на використанні комп'ютерів (Computer-Based-Training/CBT) або тренінгів, що побудовані на використанні веб (Web-Based-Training/WBT), до онлайн навчання.

Під *Computer-Based-Training* будемо розуміти навчальні програми, які використовуються для самоосвіти на основі комп'ютерів.

Web-Based-Training описує навчання за допомогою мережевого оточення, такого як Інтернет, Інтранет або Екстранет, де базовими елементами є навчальні програми з вправами, текстами тощо [2, с. 19]. У межах онлайн навчання (навчання в мережі) ті, хто вчаться, і викладачі підключені до одного серверу, на якому збережені релевантні дані.

У галузі митної справи в Україні головна увага вчених було зосереджено насамперед на дослідженні національних систем професійної освіти митників, на розробці та узгодженні уніфікованих міжнародних професійних стандартів. Не приділялося значної уваги розробці та аналізу концептуальних підходів до запровадження дистанційного навчання та відкритої освіти митників. Тому розробка проекту «Положення про використання елементів дистанційного навчання в системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників Державної митної служби України» стала новим кроком [7].

У проекті підкреслено вищевикладений погляд на мету й основні завдання нововведення: «забезпечення доступу до ресурсів навчальних закладів Держмитслужби України шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж» [там само]. Визначено, що основні завдання впровадження елементів дистанційного навчання полягають у реалізації системи неперервної насамперед післядипломної освіти; в індивідуалізації навчання; у створенні електронної бібліотеки навчально-методичних матеріалів митних закладів освіти для самостійного навчання посадових осіб митної служби України; у використанні телекомунікаційної інфраструктури електронної автоматизованої інформаційної системи митних органів ЕАІС; у формуванні організаційного, навчально-методичного, інформаційно-телекомунікаційного, матеріально-технічного середовища, впровадження та розвитку дистанційного навчання за окремими курсами або модулями [7].

Нами виявлено, що в Держмитслужбі України розробляються технології й функціональна модель дистанційного навчання, структура його навчально-методичного забезпечення [7]. Важливо, що в функціональній моделі передбачено контрольню-комунікативний блок, який має забезпечити виконання не тільки навчаючої, контролюючої, але

й комунікативної, організаційної, рефлексивної функцій дистанційного навчання. До того ж, він дозволяє встановити оптимальний зворотний зв'язок між учасниками дистанційного навчання. Контрольно-комунікативний блок має містити графіки консультацій та зустрічей з викладачем, зокрема з використанням телекомунікаційних мереж; тести різного призначення та виду; запитання до заліків та іспитів; критерії оцінювання тощо.

Підтвердженням актуальності та важливості обраної теми дослідження є наявність планів Держмитслужби України щодо створення в межах навчально-науково-виробничого комплексу науково-методичної комісії з питань дистанційного навчання. Передбачається, що зважаючи на значну роль і можливості дистанційного навчання в організації професійної підготовки, комісія буде координувати діяльність суб'єктів дистанційного навчання і на неї покладатимуться такі функції: 1) розробка єдиних вимог до навчальних планів, програм і нормативів дистанційного навчання, виходячи з державних стандартів освіти; 2) координація розробок теоретичних і науково-психологічних засад дистанційного навчання; 3) проведення попередньої експертизи усіх складників дистанційного навчання [7]. На наше переконання, при впровадженні елементів дистанційного навчання в системі професійної освіти митних органів у повному обсязі має використовуватися накопичений науково-методичний потенціал митних закладів освіти, інформаційні ресурси та технології, досвід зарубіжних навчальних закладів з використання дистанційного навчання.

Аналіз нормативної бази Держмитслужби України щодо впровадження дистанційного навчання показав, що *зміст дистанційної форми підвищення кваліфікації* працівників митних органів має відповідати вимогам програм підвищення кваліфікації, розроблених відповідно до вимог Голодержслужби та Держмитслужби України і затверджених в установленому порядку [7].

Ми вважаємо, що при цьому, відповідно до вимог сучасного інформаційного віку до КК фахівців, доцільно забезпечити залучення до програм дистанційного навчання тематичних модулів, що стосуються комунікативної підготовки, та створення під них навчально-методичного забезпечення. Тобто йдеться про те, що комунікативно-професійний напрям підготовки та підвищення кваліфікації фахівців ще не посів постійне місце в системі підвищення кваліфікації, а тому й не увійшов ще до навчальних планів дистанційного навчання та підвищення кваліфікації.

Зважаючи на наявність в структурі Держмитслужби України Департаменту інформаційних технологій і митної статистики, можна стверджувати, що є всі технічні можливості для створення галузевої навчальної платформи дистанційного навчання. Під **навчальною платформою** розуміємо систему, яка дає можливість створити віртуальний навчальний центр усередині підприємства (тут: митної

служби як інституції) [6, с. 19]. Ядром платформи є управління пропозиціями дистанційного навчання та відповідним видом навчальних медіа, а також користувачами. Виходячи з цього, багато платформ пропонують велику кількість різноманітних можливостей, наприклад: медіатеки, віртуальні комунікативні методики, пошукові функції, автономні робочі зони для кожного, хто навчається тощо. Платформи, у більшості випадків, створюються й розвиваються далі в залежності від потреб підприємства.

Нагальні потреби митних служб полягають у запровадженні технології відкритої освіти, дистанційного навчання митників згідно міжнародних стандартів, розроблених Всесвітньою митною організацією, та в їх адаптації під національні потреби і пріоритети.

Нами було вивчено й представлено широкому загалу можливості дистанційних тематичних курсів ВМО для митників і приватного сектора, з'ясовано переваги системи дистанційного навчання ВМО. На цій основі, та спираючись на результати проведеного в 2007 – 2008 рр. в Академії митної служби України і координованого автором пілотного проекту щодо імплементації Професійних стандартів ВМО, було доведено доцільність та можливість імплементації адаптованих Професійних стандартів ВМО в галузеву систему дистанційного підвищення кваліфікації.

Отже, одним із яскравих прикладів запровадження технології глобальної освіти можна визнати технологію, яку поширює Всесвітній Митний Навчальний Центр (World Customs Centre of Learning) (далі – Навчальний Центр), що діє при ВМО. У своїй діяльності Навчальний Центр використовує новітні освітні технології, які однаково підходять і для того, щоб передати первинні знання, і для модернізації вже набутих.

Виявлено, що організаційною формою передачі знань та навичок у Навчальному Центрі є **ВМО-тренінги**, під якими будемо розуміти динамічний, найбільш пристосований до потреб замовника пакет інноваційних методів навчання, підкріплений залученням до процесу навчання міжнародних експертів-тренерів [8]. Окремо слід зазначити, що при Навчальному Центрі зібрані найкращі найбільш досвідчені експерти з усього світу.

З'ясовано, що навчальний Центр ВМО пропонує свої освітні програми для двох груп замовників: митних адміністрацій (митних служб) та приватного сектору (бізнесу), має широку платформу курсів:

1) *контактне (очне) навчання (on-site training)*: безпосередня робота тренерів із групами навчання, що передбачає теоретичні курси та практичні заняття під керівництвом міжнародних тренерів-експертів ВМО;

2) *Е-навчання (e-learning)*: нові можливості прогресивних освітніх технологій дистанційного навчання в галузі митної справи з досягнення якості освіти для великої контактної аудиторії;

3) *курси на замовлення (tailor-made courses)*: розроблені на замовлення навчальні курси, які найбільшою мірою задовольняють потреби замовника;

4) *змішане навчання (Blended learning)*: новий популярний метод навчання, який комбінує можливості контактного та дистанційного навчання.

Окрім курсів Навчальний центр ВМО пропонує брати участь в семінарах та публікуватися на сайті.

Стратегічним для розуміння ролі e-learning та використання модулів дистанційного навчання є підхід Мішеля Дане, Генерального секретаря ВМО, який 25 листопада 2005 р. у Брюсселі коментував: «Коли Ви маєте мільйон митних офіцерів по всьому світу, кожен з яких потребує навчання, щоб отримати вищий рівень професіоналізму та знань, Ви повинні забезпечити їх навчальними інструментами, які дозволять їм розвиватися та бути більш ефективними. Дистанційне навчання відповідає всім всеохоплюючим підходам до навчання, які ми маємо наміри започаткувати по всьому світу. Це дає можливість митним адміністраціям і митним офіцерам виконувати їх місію найкращим, відповідно до їх можливостей, чином та буде забезпечувати їх необхідними повноваженнями і знаннями для того, щоб служити інтересам економіки і суспільства. Ми почали з дистанційних програм навчання за наступними митними тематиками: «Визначення митної вартості», «Гармонізована система опису та кодування товарів» та «Аналіз ризиків». Ми збираємося розвивати ці програми у майбутньому...» [9].

Важливо підкреслити, що програма дистанційного навчання ВМО, яка була започаткована в червні 2003 року відповідно до постійно зростаючого попиту на навчання та технічну допомогу, на сьогодні налічує щодня серед своїх безпосередніх користувачів дистанційних модулів 20000 митних офіцерів та більше 1000 торгових операторів у 174 країнах світу. Вона курується кількома національними митними адміністраціями та увібрала в себе найкращий світовий довід з митної справи та митні «ноу-хау», що надає користувачам можливість мультимедійного дистанційного навчання. Після отримання схвальних відгуків від митних адміністрацій ВМО вирішила розвивати ці програми, щоб задовольнити потреби приватного сектору (імпортери, експортери, митні брокери, консультанти, юристи, адміністратори, студенти, HR-спеціалісти, клірингові агенти, радники тощо).

Виявлено, що платформа дистанційних модулів складається з двох компонентів: системи он-лайн управління навчанням та діалогових мультимедійних модулів. До того ж Навчальний Центр ВМО має унікальну мережу експертів-тренерів ВМО, які забезпечують на високому рівні підтримку навчального процесу. Інтерактивне мультимедійне навчання є доступним і для початкового (базового) навчання, і для підвищення кваліфікації. З метою залучення широкої

контактної аудиторії курси доступні трьома мовами: англійською, французькою, іспанською. Заплановано ініційовану автором розробку російськомовних модулів для країн СНД і підготовку російськомовних експертів ВМО. ВМО зазначає, що сфокусований підхід, який застосовується до груп навчання, дозволяє найкращим чином задовольнити потреби користувачів [8].

Таким чином, *система дистанційного навчання (e-learning) має свої переваги:* 1) *легкий доступ* до системи через Інтернет чи Інтранет; 2) *гнучкість* – навчання за власним бажанням; індивідуальне, колективне, навчання в парах у будь-який зручний для користувача час та в зручному для нього місці, що забезпечує он-лайн платформа; 3) *стимулювання процесу навчання* – розширені аналітичні та пізнавальні навички: вміщує багато детальних прикладів та пояснень, практичні та контрольні вправи, має доступ до широкого кола підтримуючого навчального матеріалу; 4) *інтерактивність* – застосування сучасних технологій для адаптивного навчання, повного використання потенціалу користувача шляхом заохочення через мультимедійні рішення; 5) *врахування потреб користувача* – дозволяє створювати індивідуальний розклад під специфічні сфери інтересів (широке коло навчальних модулів), планувати навчання, щоб не заважати робочому процесу; 6) *зручність для користувачів* – простий дизайн модулів (легкозрозуміла навігація, підтримка необхідного рівня, навчальний посібник користувача); 7) *система оцінки* – лінія зростання та успіху, удосконалення компетенцій (інструмент статистичного моніторингу дозволяє переглядати результати та бали, оцінка виконання кожного модуля за допомогою відповідних контрольних вправ).

Отже, програма дистанційного навчання ВМО є всеохоплюючим інноваційним освітнім інструментом, який пропонує інтегроване середовище для навчання. До того ж пропонується підкріпити дану програму традиційними короткотерміновими курсами навчання, які мають підтримку ВМО [8].

Важливим для практичного застосування є те, що технологія доступу до модулів досить проста (через Інтернет або Інтранет), але потребує від митних адміністрацій країн як певних фінансових вкладів (оплата за курси), так і підготовленої матеріально-технічної бази. Численні відгуки учасників курсів дистанційного навчання свідчать про корисність і ефективність такої форми передачі знань та вмінь [там само].

Отже, аналіз наукових праць підтвердив, що для міжнародної системи навчання та підвищення кваліфікації митників так звана «глобальна освіта» виходить на перший план. Вона дозволяє митним адміністраціям різних країн дотримуватись курсу на уніфікацію міжнародних стандартів безпеки, модернізацію митних служб, зміцнення їх кадрового потенціалу. Саме дистанційні форми навчання та підвищення кваліфікації дозволять вирішувати актуальні та складні

завдання сучасного світу в галузі митної справи. Вже завершено перший етап у створенні міжнародної системи освіти на новій технологічній основі [5].

Слід визнати, вченими (Laves, 2002) було виявлено проблеми, пов'язані з дистанційним навчанням, серед яких брак дидактичної концепції дистанційного навчання, нестача професійних стратегій імплементації, переоцінка можливостей дистанційного навчання, яка часто виникає внаслідок неточного уявлення щодо можливих форм цього навчання [2, с. 21].

Україна, її Державна митна служба не лише прагнуть бути у руслі міжнародних тенденцій, а й роблять реальні кроки у цьому напрямку, ставлячи актуальні завдання перед своїми відомчими митними навчальними закладами. Саме тому та, зважаючи на актуальність розробки національної або регіональної (українсько/російськомовної) дистанційної платформи підвищення кваліфікації на основі уніфікованих Професійних стандартів ВМО, нами вбачається доцільним описати той **інструментарій** Інтернет-технологій, який є найбільш розповсюдженим **для професійної комунікації та глобальної освіти**.

Отже, одним з найпоширеніших комунікаційних інструментів Інтернет слід визнати *електронну пошту* – повідомлення, що надсилаються однією людиною іншій людині або більшій кількості людей через комп'ютерну мережу [2, с. 54]. Поштове повідомлення виглядає як службова записка, що характеризує електронну пошту як телекомунікаційний інструмент. Списки розсилки електронної пошти, які часто називають «поштовими реєстрами», є прикладними засобами Інтернет, які дозволяють надсилати повідомлення багатьом адресатам. Списки розсилки є ефективним і недорогим способом оперативного спілкування для людей, які мають спільні інтереси. Визнано [там само, с. 56], якщо надіслати повідомлення до якогось списку, то це буде аналогом миттєвої його публікації та коментарів у пресі чи аналогом миттєвої трансляції в ефірних ЗМІ. Тому важливим, на нашу думку, є знання й дотримання правил мережного етикету (сетікету) – сукупності норм (правил) поведінки в інформаційному просторі (www.setiket.by.ru), серед яких акцентується на необхідності стисло, але чітко формулювати «тему» у своїх повідомленнях; не робити зауважень персонального характеру, користуватися різкими словами тощо. Користувачі мають оволодіти етичними правилами здійснення опосередкованого діалогу із всесвітньою мережею Інтернет, який відбувається за своїми законами.

Слід ураховувати, що діалог користувача з комп'ютером, як і звичайний, передбачає обмін змістом: знаннями, способами діяльності, емоційно-ціннісним ставленням, мотиваційно-вольовим впливом на іншу людину з метою зміни її поведінки. Проте цей діалог все ж є результат дії користувача Інтернет суворо у межах розробленої фахівцями-програмістами програми. Тому, за твердженням Н. Волкової, «його не можна назвати рівноважним (людина отримує нову інформацію у межах

уже відомих знань машини). Результатом роботи людини і персонального комп'ютера майже завжди є нова інформація, що виробляється людиною за допомогою комп'ютера (меж, яких змінити не можна, але скористатися для розвитку – можна)» [10].

На нашу думку, знання доменних імен може надати більше інформації про адресанта, про тип організації, до якої належить користувач Інтернет, або спростити пошук інформації в мережі. Наприклад, edu (.ac) – сфера освіти, gov – урядова установа, net – мережа, org (.or) – для організацій, com (.co) – комерційна фірма, biz – бізнес, coop – кооперативи, info – для необмеженого використання, museum – музеї, name – фізичні особи, pro – бухгалтери, юристи та лікарі, mil – війська установа тощо.

Інтернет-конференція – цей термін застосовується для характеристики кількох технологій, що використовуються для надання людям можливості обговорювати теми, які є предметом взаємних інтересів. Ця технологія поступово ускладнюється, а швидкість з'єднання стає більш важливим чинником у процесі того, як користувачі переходять від передачі лише текстових повідомлень до передачі звука та відео у реальному часі. *Інтернет-телефонія* уможливує використання Інтернет як лінії голосового телефону, а *Інтернет-факс* дозволяє пересилати повідомлення електронної пошти спеціального типу до факсового апарату, зазначеного у цьому повідомленні.

Всесвітня павутина (WWW або Веб-мережа) – Інтернет-інструмент (програмний засіб), який ґрунтується на протоколі HTTP і дозволяє пересилати через Інтернет інформацію у вигляді тексту, графіки, звуку та відео [2, с. 93]; легко користуватися інформаційними ресурсами Інтернета; об'єднує тексти будь-якого формату, звук, відео та будь-яку іншу інформацію, яку можна представити у цифровій формі. Оскільки процес пошуків інформації у Всесвітній павутині спрощується, ця мережа стає дедалі більш корисним інструментом для вирішення виробничих завдань, ведення повсякденних справ, навчання тощо. Відомо, що існує значна кількість пошукових програм (їхнім ідентифікатором є URL): Google (www.google.com), AltaVista (www.altavista.com), Excite (www.excite.com), Go.com (www.go.com), HotBot (<http://hotbot.lycos.com/>), Lycos (www.lycos.com), Metacrawler and Mamma (www.metacrawler.com та www.mamma.com) тощо.

Митними службами, як і бізнесом, все частіше використовуються зазначені технології для проведення нарад, (відео)конференцій, зокрема наукових, вирішення поточних виробничих питань, що потребують обговорення, дискусії тощо. Наприклад, якщо митнику потрібно перевірити сферу діяльності компаній, знайти адреси електронної пошти, то слід скористатися пошуковою програмою Go.com.

Таким чином, оволодіння вищезазначеним інструментарієм Інтернет-технологій, програмами обміну повідомленнями в режимі реального часу, які відображають повідомлення відразу після їх

відправлення, без суттєвої затримки часу, і дозволяють взаємодіяти не тільки за схемою «користувач 1 – комп'ютер – користувач 1», але й за полілоговою схемою «користувач 1 – комп'ютер – (користувач 1 + користувач 2)», забезпечують формування комунікативних умінь дистанційного спілкування. У ситуації навчання користувачем 2 постає викладач. Повідомлення фіксуються на його комп'ютері, дозволяючи йому природно бути залученим до загального діалогу студентів і реалізовувати додатковий контроль за їхнім діалогом, виявляти рівень знань студентів, наявні проблеми, своєчасно коректувати їх діяльність.

Зважаючи на те, що значна кількість особового складу Держмитслужби не має спеціальної комп'ютерної освіти, а вимоги до КК фахівця постійно зростають, корисним в системі самоосвіти для вдосконалення когнітивної та інформаційної компетенцій митників як основи КК може виявитися короткий довідник з назвами і характеристиками пошукових програм, характерними методами пошуку, розроблений експертами Корпусу миру для учасників програм з використання комп'ютерів та мережі Інтернет для розвитку суспільства [2, С. 99–106].

Наприклад, *назва пошукової програми Lycos (www.lycos.com)*. *Характеристика цієї пошукової програми:* браузер Lycos має бази даних середнього обсягу і дозволяє здійснювати пошук як за ключовим словом, так і за темою; він здійснює пошук як заголовків, так і змісту сторінок, і надає списки докладних резюме, впорядкованих за їхньою важливістю. *Методи пошуку:* для здійснення розширеного пошуку клацніть по клавіші «Розширений пошук Lycos Pro» (Lycos Pro Advanced Search). У цьому інтерфейсі можна вибрати такі критерії, як «усі задані слова», «будь-які з заданих слів», «рідна мова» або «точна фраза». Крім того, можна вибрати варіант пошуку за видами носіїв інформації та технологіями, за заголовком або ідентифікатором URL, а також за сайтами, що використовують ту чи іншу конкретну мову [2, с. 104]. Інший приклад, *пошукова програма Metacrawler and Mamma (www.metacrawler.com та www.mamma.com)*. *Її характеристика:* Metacrawler and Mamma є програмою мета пошуку, тобто замість введення своїх власних баз даних про веб-сайти вони здійснюють пошук у базах даних різноманітних інших пошукових програм. Можна вибрати пошук у веб-мережі або пошук серед продукції комп'ютерної індустрії, інших груп товарів (що дуже важливо для поточної роботи митника), пошук груп новин, файлів чи біржових котирувань. *Методи пошуку:* для стандартного режиму пошуку можна вибрати опції «будь-які з заданих слів», «усі задані слова», «фраза». Для здійснення розширеного пошуку клацнути по кнопці «Поглиблений пошук» (Power Search) у лівому стовпчику. Цей інтерфейс допомагає здійснювати пошук за «будь-якими» заданими ключовими словами, за «усіма» заданими ключовими словами та за заданою фразою. Крім того, можна обмежити свій пошук

доменом (edu, com, gov, biz) та континентом, на якому знаходиться хост-комп'ютер [там само, с. 104].

Отже, за умови комп'ютерних комунікацій професійно орієнтований пошуково-інформаційний діалог перетворюється на засіб міжнародної та міжкультурної комунікації, тому що може залучити будь-якого фахівця до спільного вирішення професійних проблем.

У системі комунікативної професійно орієнтованої підготовки доцільними вважаємо пошукові вправи, що забезпечують формування у тих, хто навчається, інформаційно-пошукових комунікативних умінь. Нами розроблено зміст, технологію спрямованого та контекстного пошуку даних (пошук фахової інформації) за допомогою пошукових серверів, робота з сайтами бібліотек та ін.), інструктивні матеріали для їх виконання.

Наведемо приклади деяких пошукових вправ.

1. Знайти і вивести на екран статті з останніми новинами щодо освітньої політики Всесвітньої митної організації (www.wcoomd.org/learning_home/).

2. За допомогою ресурсів EnterpriseSearch (www.enterpriseworks.org) здійснити пошук інформації про важливість компетенцій фахівців для сталого розвитку країни.

3. Використовуючи ресурси Internet, провести віртуальну екскурсію по Регіональним навчальним центрам Всесвітньої митної організації (м. Будапешт/Угорщина, м. Скоп'є/Македонія, м. Дніпропетровськ/Україна, м. Брюссель/Бельгія тощо).

4. Здійснити пошук сайту Міжнародної мережі митних університетів (INCUI), використовуючи можливості пошукових серверів міжнародної мережі Internet.

5. Використовуючи ресурси сайту бібліотеки Академії митної служби України, здійснити пошук і добірку літератури з визначеної теми (теорія і практика навчання ділової комунікації, особливості взаємодії в системі «керівник – ЗМІ», міжособистісні конфлікти в малому колективі тощо).

6. Використовуючи ресурси сайтів Всесвітньої митної організації (WCO) і Міжнародної мережі митних університетів (INCUI), зокрема стосовно програми PICARD, здійснити інформацію і проаналізувати стан імплементації міжнародних професійних стандартів митників.

7. Використовуючи ресурси Internet, здійснити пошук найцікавіших статей з певної митної теми, текст статті подати в електронному вигляді, як файл додатка Microsoft Word, щоб з ним мав можливість ознайомитися викладач.

8. За допомогою пошукових серверів здійснити пошук сайтів періодичних видань з митної справи (журнали, газети).

9. За допомогою ресурсів Ecila (www.ecila.fr) та AltaVista (www.altavista.com) знайдіть інформацію про систему комунікативної підготовки митних офіцерів у Франції. Порівняйте результати пошуків з

двох ресурсів. (Ви можете обмежити свій пошук тими сайтами, що містять інформацію, яка викладена французькою мовою).

10. Вдаючись до пошукового серверу Excite (www.excite.com) здійснити пошук з певної теми а) за ключовим словом, б) за темою, в) вибираючи опцію «список за Веб-сайтами» (list by website). Представте та обгрунтуйте результати пошуків викладачу.

Упровадження пошукових вправ дозволяє відпрацювати навички передачі, збереження й представлення інформації, поведінки в глобальному інформаційному просторі, корекцію віртуальних прийомів комунікації. З метою подальшого порівняння й обговорення отриманих результатів пропонується для виконання пошукових вправ розбити аудиторію тих, хто навчається, на мінігрупи.

Важливим є відпрацювання як зазначених навичок, так і розуміння тих *способів*, за допомогою яких інформація була знайдена. Для цього пропонується скористатися *запитаннями-підказками*: якою була інформація (зміст, повнота, актуальність, точність тощо); де була знайдена; якою була стратегія пошуку; якою пошуковою програмою або яким іншим способом користувались; які були вибрані ключові слова для пошуку; чи використовувалися спеціальні режими пошуку; звідки відомо, що ця інформація є достовірною (оцінка); які додаткові знання було засвоєно в результаті виконання цієї пошукової вправи; чи було знайдено якоюсь групою цю інформацію в інший спосіб?

Отже, в пошукових вправах в освітньому контексті використовуються засоби ІКТ, а саме: *інформаційне забезпечення* (для побудови занять на основі збирання, опрацювання, зіставлення тими, хто навчається, різного роду інформації, яка представляє інтерес); *спільний аналіз даних* (зіставлення й чисельний аналіз інформації, що збирається в різних місцях; підготовка оглядів, аналіз результатів, звітів про те, що було виявлено), які забезпечують формування у тих, хто навчається, інформаційно-пошукових комунікативних умінь й удосконалення когнітивного аспекту КК.

Вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою й «технологією» Інтернет-комунікації, на основі відпрацювання її найважливіших елементів, сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління процесом Інтернет-комунікації, забезпечують формування органічних і послідовних дій у виробничій обстановці, мобілізації ресурсів писемного ділового мовлення. Пропонуються вправи, типу:

1. Підготуйте і надішліть через поштовий сервер gmail.com запит колезі щодо достовірності наданої суб'єктом зовнішньоекономічної діяльності (далі – ЗЕД) інформації про рік випуску автомобіля.

2. Використовуючи поштовий сервер, надішліть підготовлений Вами звіт про відрядження за допомогою програми Microsoft Outlook Express.

3. Через галузевий поштовий сервер надішліть на запит Департаменту ІТ та митної статистики Держмитслужби необхідні відскановані документи.

4. Підготуйте і надішліть запит до відповідних структур про країну походження певного товару. Обґрунтуйте Ваш вибір структури, стиль документа, обраний Вами поштовий сервер тощо.

У межах проведеного дослідження передбачено також застосування методів ефективного навчання, розроблених у посібнику для учасників програм Корпусу миру з підготовки інструкторів у сфері ІКТ: рольові ігри, «ініціативи Ліленда», аналіз конкретного прикладу, демонстрація, імітація, робота з малою групою тощо [2, С. 14–21].

Ефективність даних вправ доведена висновками, зробленими авторами посібника: «У них утілено перевірені на практиці методи навчання, які були розроблені для того, щоб залучати учасників процесу навчання та створювати сприятливе середовище для одержання знань та обміну інформацією» [там само, с. 14].

Діалогізована взаємодія з комп'ютером учасників процесу навчання є *основою* ефективного застосування сучасних Інтернет-технологій у процесі комунікативної підготовки фахівців, а побудова навчального процесу з використанням інструментарію Інтернет-технологій на основі опосередкованого діалогу, як найбільш прийняттого (після безпосереднього діалогу) для організації продуктивних, особистісних, професійно-спрямованих контактів викладача й тих, хто навчається, постає необхідною *умовою* реалізації компетентнісного та особистісного підходів у формуванні КК фахівців.

Безперечно, за умови використання комп'ютерних технологій помітно змінюється професійна позиція викладачів: з носія готових знань на модератора, посередника і помічника студентів у процесі спільної навчальної діяльності. Актуальними визнано такі *принципи проведення занять*, як: засвоювання практичних навичок та інтерактивність навчання; інтегрований характер занять; постійний зворотний зв'язок; запровадження системи заохочувальних винагород за активну роботу під час заняття; навчити вчитися; демонструвати та повторювати; спонукати ставити запитання; проводити аналіз цілей та результат їх досягнення. Дуже важливо знайти баланс між докладним роз'ясненням теоретичного матеріалу, що вивчається, та достатньою кількістю можливостей для практичного використання Інтернет-технологій, а також для обговорення засвоєних практичних навичок та теоретичного матеріалу. Для організації комунікативної підготовки в системі самоосвіти великої ваги набуває якість підготовлених методичних рекомендацій для організації самостійної роботи, зрозумілість та методична досконалість підготовленої навчальної платформи.

Отже, для розвитку КК фахівців використовується досить різноманітний інструментарій Інтернет-технологій: від загальноновживаного (Інтернет-телефонія, електронна пошта, інтернет-

факс) до спеціального галузевого (як то: дистанційні модулі для підготовки до кваліфікаційних іспитів з іноземних мов, з питань визначення оцінки культурних цінностей тощо). Усі вони слугують меті удосконалення різних аспектів КК фахівців.

Підтверджено для галузі митної справи думку науковців, що на технології, методи і прийоми формування та розвитку вищезазначених компетенцій впливають тенденції розвитку глобальних освітніх мереж. Дійсно, ресурси та можливості глобальних освітніх мереж, міжнародні інформаційні ресурси допомагають знайти різні форми та засоби, завдяки яким в системі неперервної професійної освіти митників уможливується імплементація міжнародних професійних стандартів ВМО. На наш погляд, саме стійка тенденція щодо інтегрування використання ІКТ (глобальних освітніх мереж, зокрема) у все більшу кількість навчальних дисциплін та спецкурсів дає можливість упроваджувати інновації, підвищувати професійну кваліфікацію як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається, а також сприяти подальшим науковим пошукам.

Література

1. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования: Учеб. Пособие / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 223 с. **2. Підготовка** інструкторів у сфері інформаційних та комп'ютерних технологій: Використання комп'ютерів та мереж для розвитку суспільства : посібник для учасників програм / Корпус миру. – Накопичення та обмін інформаційними ресурсами. Публікація № ТО122, 2002. – 128 с. **3. Мустакимов Р.** Курс на Евротаможню / Р. Мустакимов, Ш. Мустакимов // Таможня. – 2007. – № 7. – С. 24 – 25 (40 с.). **4. Комплексна** програма підготовки державних службовців, затверджена Указом Президента України від 9 листопада 2000 р. № 1212/200. **5. Овчарук О. В.** Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти : WWW document / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання. – Грудень 2008. – № 1. URL <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html> (19 вересня 2008 р.). **6. Шуневич Б.** Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання // Вісник нац. ун-ту «Львів. політ.» – 2003. – № 490 – С. 95 – 104. **7. Положення** про використання елементів дистанційного навчання в системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників Державної митної служби України, проект/Електронна пошта Держмитслужби України від 21.11.2002 № 11/5-17-11430-ЕП. **8. Hall A.** Global Customs Capacity Building – the WCO Strategy // PICARD Conference, Shanghai, China. – 2008, Mai 14-16. – URL http://www.wcoomd.org/event_picard2008_presentation.htm **9. [WWW document].** URL http://www.wcoomd.org/learning_home/ **10. Волкова Н. П.** aboutus_hometestimonies_testimonieslearning.htm

Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / Дніпропетровський нац. ун-т ім. Олеся Гончара. – Дніпропетровськ, 2006. – 432 с.

Павленко О. О. Використання Інтернет-технологій як інструменту формування комунікативної компетенції особового складу митних органів

У статті розглянуто проблему використання Інтернет-технологій як інструменту формування комунікативної компетенції особового складу митних органів, наведено аналіз сучасної наукової літератури щодо сутності понять «дистанційне навчання», «e-learning», «відкрита освіта». Автор описує технології та методи дистанційного навчання. На прикладах розглянуто інструментарій Інтернет-технологій для формування комунікативної компетенції митників.

Ключові слова: Інтернет-технології, дистанційне навчання, інструментарій.

Павленко Е. А. Использование Интернет-технологий как инструмента формирования коммуникативной компетенции личного состава таможенных органов

В статье рассматривается проблема использования Интернет-технологий как инструмента формирования коммуникативной компетенции личного состава таможенных органов, приведен анализ современной научной литературы касательно сущности понятий «дистанционное обучение», «e-learning», «открытое образование». Автор описывает технологии и методы дистанционного обучения. На примерах рассмотрен инструментарий Интернет-технологий для формирования коммуникативной компетенции таможенников.

Ключевые слова: Интернет-технологии, дистанционное обучение, инструментарий.

Pavlenko O. O. Using Internet-technologies as an instrument for forming communicative competency of the personnel in the Customs authorities

The article is devoted to the challenge having arisen from using Internet-technologies as an instrument for forming communicative competency of Customs personnel. The author analyzes modern scientific publications concerning the essential conceptions “distant learning”, “e-learning”, “open education”. The author also describes the technologies and methods of distant learning. Examples are used to view instruments of Internet-technologies and how they help to form communicative competency of Customs officials.

Keywords: Internet-technologies, distant learning, instruments.

УДК [37.015.31:008]:796.035

П. А. Пілавов

**ДО ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ
КУЛЬТУРИ СПОРТСМЕНА
У ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДАХ**

Динамічні процеси в суспільно-політичному, економічному, духовному та соціальному розвитку нашої держави, які відбулися в останні десятиліття, спричинили зміни світогляду та ідеологічних поглядів, культурних та освітніх орієнтирів у сучасних представників українського суспільства. Насамперед відбулося переосмислення уявлень про сферу суспільного життя та ціннісні орієнтації: нове мислення актуалізує загальнолюдські цінності.

У сучасних умовах глобалізації, демократизації, інтеграції в європейський простір, що має певні стандарти якості освіти, створення ринку освітніх послуг змінюються загальні освітні орієнтири. Сьогодні основне завдання освіти – «формувати людину, спроможну жити в системі постійно змінюваних координат, ... людину інноваційного мислення, інноваційного типу культури» [1], і водночас конкурентноспроможну, самодостатню, здатну удосконалюватися протягом усього життя.

Безумовно, вимоги, висунуті перед освітою, вплинули на зміни соціального замовлення суспільства й спортивній школі. Насамперед визначено завдання підготувати фахівців як творчих особистостей, професіоналів, здатних успішно функціонувати в умовах ринку.

Важливу роль у процесі такої підготовки відіграють фізкультурно-оздоровчі заклади (далі – ФОЗ), де розробка та впровадження нових педагогічних технологій навчання стає найважливішою передумовою розвитку інноваційних процесів у галузі спортивної освіти.

Відповідно до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» ФОЗи, до складу яких входять центри, комплекси, клуби, студії тощо, визначаються як «заклади фізичної культури і спорту, що здійснюють фізкультурно-оздоровчу діяльність» [2], метою якої насамперед є забезпечення розвитку спорту, сприяння організації роботи з підготовки спортивних резервів, залучення представників різних за віком та соціальним статусом верств населення до занять фізичною культурою та спортом, зміцнення їх здоров'я тощо.

Тенденції розвитку сучасного суспільства вимагають від ФОЗів переосмислення їхніх цілей і завдань. Сьогодні функціональне призначення цих закладів виходить далеко за межі забезпечення матеріально-технічної, науково-методичної, медико-біологічної, експериментально-технічної бази для індивідуального й масового заняття фізичною культурою та спортом різних груп населення. На нашу думку,

їх діяльність повинна спрямовуватись на створення умов для формування певних життєвих інтересів і цінностей, на виховання цілеспрямованості до здорового способу життя, до вдосконалення загальної культури особистості. Попри це, у фаховій літературі, де висвітлено актуальні питання спеціального фізичного виховання, останнім часом з'явилися висловлення про кризовий стан процесу спортивної підготовки, та його результатів.

Ураховуючи викладене, ми поставили за мету розглянути методологічні проблеми фізичної підготовки та їхній вплив на культурний рівень спортсменів.

У результаті дослідження було з'ясовано, що в теорії фізичної культури процес фізичного виховання визначається видовим поняттям «виховання» і тому характеризується усіма ознаками будь-якого педагогічного процесу. З іншого боку йому ряд функціональних лише йому притаманних властивостей, серед яких, за визначенням більшості теоретиків, найбільш значущими є спрямування фізичного виховання на формування рухових навичок і розвиток фізичних якостей особистості, сукупність яких визначає її фізичну працездатність [3]. Також дослідниками підкреслено, що у фізичному вихованні доцільно розрізнити дві специфічні аспекти: фізичну освіту і фізичну підготовку [4]. У теорії та методиці фізичного виховання визначено, що фізична освіта є процес засвоєння системи раціональних способів керування своїми рухами, необхідного в житті фонду рухових умінь, навичок і пов'язаних з ними знань. У свою чергу, фізичну підготовку визначено як організований процес рухової діяльності людини з метою оптимізації розвитку її фізичних якостей [5].

Погоджуючись із тим, що саме руховий компонент характеризує специфіку фізичного виховання, ми вважаємо, що подібною констатацією зміст фізичного виховання не обмежується, адже практика доводить, якщо фізичне виховання зводиться до рухової сфери й цілеспрямовано не впливає на духовний розвиток і чуттєву сферу людини, то воно поряд із позитивом може формувати асоціативну поведінку та егоїстичний порив особистості. Перевага тілесного компонента в процесі фізичного виховання створює перешкоди соціокультурній складовій, призводить до деформації фізкультурних цінностей, у результаті чого фізичне виховання втрачає риси гуманістичного спрямування педагогічного процесу, його загальнокультурні та моральні цінності.

Проте традиційний підхід до фізичного виховання, декларуючи єдність у розвитку духовної та фізичної сфери людини, насправді ігнорує її, що призводить до розриву освіти та культури. Сам же процес фізичного виховання втрачає культурне, моральне і одночасно предметно-змістовне значення [6]. Емоційно-ціннісне ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності не формується спонтанно і не успадковуються, воно набувається особистістю у процесі самої

діяльності та ефективно розвивається із засвоюванням знань, тренувань і творчого досвіду, із проявленням ініціативи та активності в істинно педагогічному процесі. Невідповідність змісту фізичного виховання новому суспільному мисленню можна усунути, проходячи шлях від механістичного розуміння процесу «будова тіла» до формування загальної культури особистості [7].

Відступ від головної ідеї освіти – формування різнобічно розвиненої особистості – дав можливість збагнути суть багатьох педагогічних процесів, зокрема процесу фізичного виховання. Так, до недавнього часу пріоритетним напрямком цієї виховної галузі була підготовка різних верств населення, зокрема й професіональних спортсменів, до високопродуктивної праці та захисту Батьківщини, до перемоги в ім'я Батьківщини. Цей напрямок декларувався в усіх державних програмах, концепціях з фізичного виховання, тому процес фізичного виховання так і не зміг піти далі професійно-прикладної фізичної підготовки.

Гуманітарно-прикладний напрям фізичного виховання орієнтує на формування у спортсменів вміння виконувати лише зовнішні механічні дії. Більшість тренерів до цих пір розуміють фізкультурне заняття як заняття з розвитку сили, швидкості, витривалості. Ніхто не заперечує користі з розвитку фізичних кондицій спортсменів, але при цьому не слід піддавати сумніву загальносвітові та загальнокультурні цінності фізичної культури.

Чималу шкоду фізичному вихованню і сьогодні наносить пріоритет нормативного підходу, коли при організації навчального процесу в освітніх закладах і в діяльності ФОЗів на перший план висувається не особистість спортсмена, а його фізичні можливості, які визначаються результатами змагань, нормативами чергової навчальної програми. У такій ситуації ми зіштовхуємося з протиріччям ідеї свободи особистості і гуманістичним принципам виховання. І, безумовно, це не сприяє залученню спортсменів у сферу загальної культури. Таким чином, процес фізичного виховання втрачає суб'єктне начало – людську особистість.

Отже, аналіз ситуації, яка склалася у фізичному вихованні спортсменів, виявляє протиріччя між необхідністю гуманізації, інтелектуалізації і зв'язаної з нею гуманітаризації освіти і низьким загальнокультурним, естетичним і освітнім рівнем процесу фізичного виховання, яке покликане формувати одну з базових культур людини – загальну культуру особистості, важливими компонентами якої стають *світогляд, система цінностей, необхідно-мотиваційна сфера, широта й глибина знань в галузі фізичної культури*, а головне – *діяльний аспект реалізації усієї сукупності фізкультурних цінностей*.

Хибні методологічні підходи до процесу фізичного виховання зумовили негативне ставлення спортсменів до предмету з культурного самовиховання, їх відмінна фізична підготовка завжди на першому плані.

Свідченням цього є негативна ситуація, яка склалася у ФОЗах, що підтверджують результати багатьох досліджень [8]. Наприклад, за нашими даними більше 20 % спортсменів мають відхилення у стані «культурного здоров'я», а саме: не володіють елементарною інформацією про культурні норми, більше третини з них не знають основ здорового способу життя і тільки 6% систематично займаються і фізкультурно-спортивною діяльністю, і освітньо-культурною.

За даними В. А. Антікової [9], яка проводила опитування у чотирьох ФОЗах м. Києва, спортсмени не розглядають фізичну культуру як ефективний засіб всебічного розвитку особистості, формування розумових та фізичних здібностей. Разом з тим від 66 до 70 % опитаних спортсменів вважають себе практично обізнаними в усіх освітньо-культурних ракурсах, оцінюючи свою обізнаність на «добре» і «відмінно», незважаючи на те, що більшість з них не володіє інформацією про норми поведінки. Переважно спортсмени не вважають культурні цінності життєво необхідною потребою. Загальну культуру вони ставлять на одне з останніх місць серед життєвих цінностей. Так само результати опитування показали, що сучасні спортсмени не бачать стимулу для підвищення особистого рівня культури і не вважають необхідними для себе процес самовиховання.

Аналіз наукових досліджень С. А. Савчук [10], В. Є. Білогур [11], дає підстави стверджувати, що від 50 % до 75 % спортсменів відвідують заняття у ФОЗах, щоб отримати перемогу на змаганнях, і лише 8-12 % опитуваних відвідують гуртки та секції не лише з метою професіонального зростання, а й за для підвищення загального рівня культури.

Отже, усе вище зазначене дає підстави зробити висновки, що, перше, в сучасних умовах зміни ціннісних орієнтацій суспільного життя перед ФОЗами постає проблема вирішення нових завдань, зокрема вдосконалення форм і методів не лише спортивної та фізкультурно-оздоровчої роботи, а насамперед виховної, яка має спрямовуватись на розвиток і формування у спортсменів загальної культури.

По-друге, аналіз проведеного дослідження дозволив визначити, що основна проблема виховання та формування загальної культури спортсменів полягає в тому, що дидактичні вимоги з фізичного виховання не відповідають особистим потребам спортсменів, у наслідок чого вони не бачать загальнокультурного сенсу в фізичній культурі.

І нарешті, вирішальним аспектом пошуку альтернативних шляхів удосконалення процесу виховання у ФОЗах є формування та закріплення усвідомленої, заснованої на глибоких знаннях та переконаннях мотивації до культурного загартування, стійкої звички самостійно турбуватися про свою загальну культуру. Але для цього потрібно, звертаючись до свідомості спортсмена, розкрити перед ним справжнє значення фізкультурно-спортивної діяльності, домогтися глибокого розуміння

мети цієї діяльності й на такій основі розвивати творчу активність та загальну культуру.

Література

- 1. Кремінь В.** Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / Василь Кремінь // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 9 – 13.
- 2. Про внесення змін до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» та інших законодавчих актів України :** Закон України від 17 листоп. 2009 р. № 1724-VI // Відом. Верхов. Ради України. – 2010. – № 7. – Ст. 50.
- 3. Волков Л. В.** Теория и методика детского и юношеского спорта : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Л. В. Волков. – Киев : Олимп. лит., 2002. – 294 с.
- 4. Шиян Б. М.** Теория і методика фізичного виховання школярів : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту / Б. М. Шиян, Б. Є. Будний (гол.ред.). – Т. : Навч. кн.-Богдан, 2001. – Ч 1.– 272 с.
- 5. Ильинич В. И.** Физическая культура студента и жизнь : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, изучающих дисциплину «Физическая культура», кроме направления и специальностей в галузи физ. культуры и спорта / В. И. Ильинич. – М. : Гардарики, 2005. – 366 с.
- 6. Лубышева Л. И.** К концепции физкультурного воспитания студентов / Л. И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 1993. – № 5. – С. 15 – 19.
- 7. Пивень Н. И.** Психолого-педагогические аспекты деятельностного подхода к решению проблем физической подготовки студенческой молодежи / Н. И. Пивень // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр. – Рівне, 1999. – С. 254–256.
- 8. Ящук В. А.** Стан та перспективи розвитку фізичного виховання в університеті «Острозька академія» / В. А. Ящук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : зб. нак. пр. Психологія і педагогіка. – Острог, 2000. – Вип. 1. – С. 135.
- 9. Антікова В. А.** Оптимізація фізичного виховання у спортивних навчальних закладах / В. А. Антікова. // Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні : матеріали II-ї всеукр. конф. – К. ; Луцьк, 1996. – С. 210.
- 10. Савчук С. А.** Корекція фізичного стану спортсменів технічних спеціальностей в процесі фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / С. А. Савчук. – Рівне, 2002. – 18 с.
- 11. Білогур В. Є.** Теоретико-методичне забезпечення фізичного виховання у вищих закладах освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / В. Є. Білогур. – Рівне, 2002. – 18 с.

Пілавов П. А. До проблеми формування та виховання загальної культури спортсмена у фізкультурно-оздоровчих закладах

У статті досліджено методологічні проблеми діяльності фізкультурно-оздоровчих закладів. На основі аналізу науково-методичної

літератури та власного досвіду автор пропонує змінити акценти у процесі фізичного виховання молоді, де важливими компонентами стають такі поняття, як світогляд, система цінностей, мотиваційна сфера, рівень знань в галузі фізичної культури, а головне – дієвий аспект реалізації сукупності фізкультурних цінностей.

Ключові слова: загальна культура, культура спортсмена, світогляд спортсмена, фізична культура, фізкультурно-оздоровчий заклад.

Пилавов П.А. К проблеме формирования и воспитания общей культуры спортсмена в физкультурно-оздоровительных учреждениях

В статье исследуются методологические проблемы деятельности физкультурно-оздоровительных учреждений. Анализируя научно-методическую литературу и исходя из собственного опыта, автор предлагает изменить акценты в процессе физического воспитания молодежи, в котором важными компонентами становятся такие понятия, как мировоззрение, система ценностей, мотивационная сфера, уровень знаний в области физической культуры, а главное – действенный аспект реализации совокупности физкультурных ценностей.

Ключевые слова: общая культура, культура спортсмена, мировоззрение спортсмена, физическая культура, физкультурно-оздоровительное учреждение.

Pilavov P. The Problem of Formation and Development of General Culture of a Sportsman in Physical-Training and Health-Improving Institutions

The article deals with the analysis of methodological problems of functioning of physical-training and health-improving institutions. Based on the analysis of the scientific literature and taking into account his personal experience, the author suggests that the accents in the process of physical education of the youth should be changed, whereas the main components become the following: the world outlook, the system of values, motivational sphere, the level of knowledge in the field of physical culture and, foremost, the efficacious aspect of realization of the values of physical culture as a whole.

Key words: general culture, culture of a sportsman, sportsman's world outlook, physical culture, physical-training and health-improving institution.

УДК 378.016:7.01

О. М. Пономарьова

ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Реалізація завдань з реформування й модернізації системи вищої освіти України, приєднання України до Болонського процесу, підготовка висококваліфікованих, конкурентноспроможних фахівців на вітчизняних і світових ринках праці є одними з головних стратегічних напрямів розвитку нашої держави.

Важливим напрямом сучасного процесу розвитку освіти в Україні є реформування системи вищої мистецької освіти з метою подальшого вдосконалення підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України.

Аналізуючи стан наукових розробок у сфері вищої мистецької освіти, можна твердити, що сьогодні нема єдиного визначення поняття, яке б повно розкривало зміст феномену вищої мистецької освіти щодо підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у галузі 0202 «Мистецтво».

У науково-педагогічних дослідженнях, присвячених феномену освіти у сфері мистецтва, поняття «мистецька освіта» охоплює сферу дошкільної, загальної шкільної, вищої педагогічної, педагогічної післядипломної освіти й художньо-естетичного виховання. Концептуальні засади мистецької педагогіки досконало обґрунтовані у працях О. Рудницької, А. Болгарського, І. Зязюна, А. Козир, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Отич, Г. Падалки, О. Щолокової, О. Хижної та ін. Визначенню питань художньо-естетичного виховання засобами мистецтва присвячені дослідження Є. Ануфрієва, А. Бурова, Н. Ветлугиної, Д. Кабалецького, Н. Киященко, Н. Лейзерова, О. Отич, Г. Падалки, В. Ражникова, Г. Шевченко, Б. Юсова тощо.

Серед досліджень педагогічного спрямування, присвячених проблемам мистецької освіти можна назвати вагомі наукові здобутки Т. Зюзіної, А. Козир, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Отич, О. Шевнюк, О. Рудницької, О. Ростовського, Т. Смирнової, Т. Сорочан, Г. Падалки, О. Щолокової, О. Хижної та ін.

Обґрунтуванню ролі мистецької освіти як засобу художньо-естетичного розвитку особистості присвячено дослідження Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Рудницької, О. Ростовського, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Теоретичні та методичні засади використання мистецтва у формуванні професійної культури майбутніх педагогів викладено в працях В. Ковальчука, М. Лещенко, В. Орлова.

Процес професійної підготовки фахівців мистецької галузі впродовж останніх десятиліть перебував під пильною увагою

мистецтвознавців, педагогів, митців, психологів і філософів. Під час аналізу наукових джерел з мистецтвознавства виявлено, що поняття «мистецька освіта» в кожній науковій праці пов'язується лише з освітою в царині окремого виду мистецтва (образотворчого, музичного, хореографічного, театрального, дизайну тощо).

Питання розвитку вищої мистецької освіти досліджували Є. Антонович, С. Волков, В. Даниленко, О. Ковальчук, Д. Кривавич, Я. Мельничук, Е. Мисько, С. Нікуленко, В. Рожок, І. Хілько, І. Удрис, А. Чебикін, Р. Шмагало, М. Яковлев та ін. Треба зазначити, що мистецтвознавчі розвідки у сфері освіти у царині візуальних мистецтв здебільше приділяють увагу історичним проблемам розвитку художньо-творчих шкіл України за регіональним принципом. У дослідженнях музикознавців переважають проблеми професійно-виконавської підготовки майбутніх музикантів.

Визначення стратегій подальшого розвитку мистецької освіти не можливе без комплексного вивчення сучасного стану розвитку художніх напрямків, видів мистецтва, процесів жанрово-стильового утворення, способів і технік художньо-творчої діяльності тощо. Питання образотворчого мистецтва, дизайну та художньої творчості досліджено такими вченими та видатними діячами мистецтва: С. Алексєєв, М. Алпатов, М. Андронікова, М. Афанасьєв, В. Баленок, О. Богомазов, В. Ванслов, М. Волков, В. Щедровицький, В. Глазичев, В. Гропіус, В. Зименко, А. Зись, Е. Кібрик, Л. Коган, В. Кричевський, П. Лазарев, К. Малевич, Б. Мейлах, М. Мурашко, О. Рославець, Д. Сараб'янов, Є. Шорохов, В. Фаворський та ін. Історико-теоретичні праці з проблем музичного мистецтва широко представлені музикознавцями Б. Асаф'євим, В. Бобровським, Є. Бурліною, Г. Григор'євою, І. Котляревським, Л. Мазелем, В. Медушевським, С. Скребковим, Ю. Тюліним, В. Цуккерманом, Ю. Холоповим, В. Холоповою, М. Черкашиною-Губаренко та ін. Сучасні науковці розглядають питання загальної, творчої, художньої та музичної психології (Л. Блинова, Л. Виготський, Г. Гемгольц, З. Какимова, В. Кузін, О. Муха, Є. Назайкінський та ін.), питання художньо-естетичного сприйняття (Ю. Боров, І. Зязюн, М. Каган, Л. Кадцин, О. Костюк, Б. Мейлах, Н. Миропольська, В. Петрушин, В. Радул, В. Ражников, О. Рудницька, А. Сохор, В. Сухомлинський, В. Шестаков, А. Фарбштейн).

Отже, висвітлення будь-яких питань і проблем освіти у царині мистецтва потребує системно-інтегративних, міждисциплінарних науково-теоретичних пошуків, оскільки саме мистецтво є найскладнішою, синергетичною за сутністю системою відображення світу й утворення «іншої» реалії буття, складною інтегративною системою кодування, зберігання і трансляції змісту і смислів художньої інформації, унікальною системою просторово-часової комунікації.

Мета публікації – розглянути загальні проблеми сучасної освіти у сфері мистецтва і визначити певне коло стратегічних напрямів підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України.

Безумовно, набутий ученими великий теоретико-методологічний досвід загальної мистецької педагогіки й мистецько-педагогічної діяльності є значним джерелом педагогічних звершень й методологічних пошуків щодо оновлення системи освіти України. Але сьогодні великої уваги потребує проблема розвитку вищої мистецької освіти й стан підготовки майбутніх митців, фахівців у галузі мистецтва.

Сьогодні суспільство стикається з проблемами дегуманізованого стану сучасного мистецтва, на це вказують філософи, психологи, педагоги впродовж XX і XXI століть. Це важливо враховувати, оскільки мистецька спадщина посіла основне місце в навчально-виховній діяльності на усіх рівнях сучасної освітньої системи України й інших держав. Тобто, виховувати прийдешні покоління на творчій продукції сучасним митців певних модерністичних і постмодерністичних напрямів стає дуже проблемним. Тому сьогодні вкрай важливим є визначення цілісної стратегії вищої мистецької освіти, спрямованої на підготовку гуманістично орієнтованого, морально гідного митця-професіонала, відповідального за духовно-естетичний розвиток культури своєї держави й людства взагалі.

Цілком зрозуміло, що мистецька галузь вищої освіти має давні, міцні й великі традиції, вона є однією з найскладніших систем не тільки освітнього простору, але й соціуму взагалі. Мистецтво є складною формою пізнання світу, воно створює, зберігає, транслює, акумулює світові, загальнолюдські цінності завдяки творам мистецтва, художньо-творчої, виконавської діяльності тощо. Сьогодні можна констатувати, що в сучасних умовах не лише збільшується сфера застосування мистецьких професій, але й потужно оновлюється зміст, форми й засоби мистецтва, посилюється й ускладнюється процес збагачення та розширення видів творчої діяльності, виникають нові професії, пов'язані насамперед з розвитком системи інформаційно-інноваційних технологій.

Відкриття мистецьких спеціальностей на теренах науково-освітнього простору класичних університетів, педагогічних і технічних ВНЗ, стає звичним явищем: університети в наш час стають глобальними самостійними осередками науки, освіти й культури України. Але процес підготовки фахівців мистецьких спеціальностей в умовах непрофільних для мистецтва навчальних закладах України набуває особливих ознак і потреб через певну «відірваність» від історично утворених мистецько-освітніх центрів (консерваторій, академій мистецтва і дизайну тощо), стає дещо обмеженим завдяки певній відсутності теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх митців з різних видів мистецтва.

Необхідність урегулювання питань визначення ролі, принципів, структури, змісту вищої мистецької освіти, проблем кадрового забезпечення мистецьких напрямів (спеціальностей), організації системи управління навчальним процесом з підготовки фахівців у галузі мистецтва сьогодні вимагає від науковців подальших зусиль у напрямку визначення теоретико-методологічних засад підготовки мистецтвознавців у вищих навчальних закладах України.

Підготовка майбутніх митців, фахівців у галузі мистецтва спрямована на досягнення важливіших цілей освітнього й соціокультурного простору: збереження та примноження культурно-мистецької спадщини України; формування гуманістичного й відповідального ставлення майбутніх митців до життя, світу, творчості й мистецтва; створення системи концептуальних засад підготовки фахівців у галузі мистецтва щодо інтеграції мистецької освіти до єдиного європейського освітнього простору; створення ефективних умов підготовки фахівців у галузі мистецтва щодо наближення до світових стандартів та збереження мистецьких традицій України; інтеграція мистецьких завдань і забезпечення цілісності підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у ВНЗ України; формування професійної системи компетенцій, знань, умінь і навичок майбутніх фахівців мистецьких професій за обраною спеціальністю; підготовка майбутніх майстрів мистецтва, здатних до самовдосконалення, саморозвитку, самооновлення впродовж життя.

Складним залишається поєднання суттєвих ознак нашої мистецько-освітньої школи з деякими настановами європейської системи мистецької освіти. Дослідники з питань розвитку вищої мистецької освіти наголошують, що мистецька галузь перебуває в ряду ще не визначених питань Болонського процесу. Дійсно, система вищої мистецької освіти в Україні потребує оновлення, подальшого вдосконалення теоретико-методологічного підґрунтя відповідно до міжнародних освітніх стандартів і потреб мистецтва й держави [1].

До того ж, професор О. Рудницька, яка є одним із фундаторів педагогіки мистецтва, наголошувала, що в науково-методичній літературі «практично відсутні узагальнюючі праці з проблем педагогіки мистецтва» [2, с. 8], і це потребує великої уваги науковців до проблем мистецької освіти і мистецької педагогіки у вищій школі, бо саме вона формує систему мистецької та мистецько-педагогічної еліти, відповідальної за духовно-естетичний розвиток суспільства.

Сучасний стан вищої мистецької освіти України залишається дуже суперечливим. Суперечності спостерігаються між процесом інтеграції України до європейського освітнього простору й відсутністю концептуальних обґрунтувань системи підготовки фахівців галузі мистецтва у вищих навчальних закладах України щодо входу до єдиної світової освітньої системи.

Особливо складною сьогодні залишається проблема відсутності цілісності та єдності у визначенні змісту вищої мистецької освіти, спрямованої на професійну підготовку фахівців у галузі мистецтва у вищих навчальних закладах України що до проблем інтеграції в освітню європейську систему.

Стосовно виявлених проблем розвитку мистецької освіти, на основі ідей, запропонованих сучасними вченими можна визначити наступні стратегічні напрямки підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України: збереження та примноження ідей і

традицій мистецтва й мистецької освіти України; обґрунтування теоретико-методологічних засад підготовки фахівців у галузі мистецтва у вищих навчальних закладах України; підсилення морально-етичного, духовно-естетичного, гуманітарного, ціннісно-орієнтаційного, мистецтвознавчого, інформаційно-технологічного складників професійної підготовки майбутніх митців; урахування принципів, підходів, змісту й методів мистецької освіти європейського та світового рівня; визначення та інтеграція домінуючих принципів вищої мистецької й мистецько-педагогічної освіти України; вдосконалення процесу підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України щодо реалізації ідей і принципів єдиного європейського та світового освітянського й мистецького простору; визначення змісту й технологій підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України.

Література

- 1. Рожок В.** Мистецька освіта і Болонський процес / В. Рожок. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/00.html>
- 2. Рудницька О. П.** Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

Пономарьова О. М. Проблемне поле сучасної мистецької освіти України

Статтю присвячено аналізу загальних проблем сучасної освіти у сфері мистецтва й визначенню стратегічних напрямів підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: мистецька освіта, мистецтво.

Пономарева Е. Н. Проблемное поле современного художественного образования Украины

Статья посвящена анализу общих проблем современного образования в сфере искусства и определению стратегических направлений подготовки специалистов художественных специальностей в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: художественное образование, искусство.

Ponomareva O. M. The problems of modern artistic education in Ukrainian

The article is devoted to the analysis of general issues of modern education in the field of art and determination of strategic directions of preparation of specialists of artistic specialities in higher educational establishments of Ukraine.

Key words: artistic education, art.

УДК 001. 89: 378. 016

В. В. Прошкін

ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ, ЩО ЗАЛУЧЕНІ В НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Вивчення теоретичних основ постановки, методики, організації й виконання наукових досліджень, планування й організації експерименту, обробки наукових даних реалізується зазвичай в процесі університетської підготовки через викладання змістовних модулів з основ наукових досліджень і технічної творчості. Ми поділяємо думку В. Швець, що виконання студентами науково-дослідної роботи насамперед передбачає вивчення основ наукових досліджень (змістовні поняття науки, методика наукових досліджень, самостійна робота над літературними джерелами, планування й організація наукового експерименту, обробка експериментальних даних та ін.) [1, с. 3]. Тому оволодіння студентами знаннями, вміннями й навичками науково-дослідної роботи є одним із вагомих компонентів усього процесу професійної підготовки.

Проблемі вивчення теоретичних основ досліджень у межах навчальних дисциплін, а також реалізації навчального процесу у вищій школі через наукову діяльність присвячено ряд сучасних досліджень (Н. Гавриш, О. Глузман, О. Дубасенюк, П. Горкуненко, О. Ібрянова, В. Качнев, Т. Калашникова, О. Микитюк, М. Князян, Г. Кловак, О. Поведенська, І. Решетньова, Т. Ротерс, Т. Симоненко, Т. Торгашина та ін.). Так, на думку О. Ібрянкової, учитель-дослідник повинен володіти уміннями науково аналізувати, оцінювати, розробляти й упроваджувати новітні педагогічні технології [2, с. 87]. Ю. Азаров вважає, що вчитель-дослідник повинен формуватися одночасно в двох напрямках: через пізнання ідеалу своєї професійної роботи й через оволодіння глибокими професійними зусиллями на рівні майстерності. Наука повинна озброїти вчителя дослідницькою технологією для освоєння загальної культури, професійних знань, а також формування особистісного досвіду [3, с. 442].

Для більш чіткого розуміння досліджуваної проблеми доцільно звернутися до узагальнень О. Глузмана. Учений зазначає, що науково-дослідна підготовка студентів спрямована на засвоєння методології й методики науково-педагогічного дослідження; формування умінь у плануванні й організації наукового пошуку в галузі педагогіки, складанні програми дослідно-експериментальної роботи, реалізації її в педагогічній практиці; аналіз й узагальнення педагогічного досвіду через розкриття закономірностей педагогічного процесу й визначення шляхів його вдосконалення [4, с. 135]. Цікавою нам також здається позиція автора щодо головного показника науково-дослідної підготовки – рівня науково-педагогічного мислення, що характеризується евристичним, творчим підходом до вивчення педагогічних явищ, системною

організацією дослідницько-пошукової діяльності й передбаченням її результатів.

Незважаючи на багатогранність наукових пошуків, присвячених вищезазначеній проблемі, залучення майбутніх учителів до наукової роботи в процесі навчання, зокрема при вивченні теоретичних основ наукових досліджень, рідко розглядається в педагогічній практиці як могутній механізм підвищення ефективності університетської підготовки в цілому. Тому метою нашої статті став розгляд досвіду з вивчення теоретичних основ наукових досліджень, що залучені в навчальний план, на прикладі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Відповідно до Положення про організацію навчального процесу в ЛНУ імені Тараса Шевченка [5], реалізація науково-дослідної роботи студентів (далі – НДРС) у навчальному процесі здійснюється за формами: навчальні заняття, самостійна робота студентів, практична підготовка, а також контрольні заходи. Відомо, що основними видами навчальних занять є: лекції, практичні, семінарські, лабораторні та індивідуальні заняття, усі види практик і консультацій та інші форми й види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів.

Наші погляди про значущість постановки, методики, організації й виконання наукових досліджень, планування й проведення наукового експерименту, обробки наукових даних у межах спеціалізованих курсів співпадають з поглядами багатьох відомих учених. Як зазначає О. Глузман, посилення НДРС на заняттях з педагогіки, психології, методики викладання необхідно для реалізації зв'язку теоретичних знань про сутність і закономірності педагогічного процесу з безпосереднім сприйняттям, цілісним баченням процесу навчання. Навчально-дослідницькі завдання, що пропонуються студентам на цьому етапі, повинні сприяти формуванню педагогічної спрямованості мислення, розвитку вміння сприймати педагогічний процес з позицій учителя [4, с. 111 – 113].

У ЛНУ імені Тараса Шевченка при побудові змісту освіти на основі дослідницької діяльності в навчальний процес залучені курси, при вивченні яких студенти навчаються виконувати дослідницькі роботи в різних наукових галузях: «Основи наукових досліджень» (108 год.), «Основи науково-дослідної роботи» (72 год.), «Методологія наукових досліджень» (72 год.), «Новітні науково-педагогічні технології» (72 год.), «Методи суспільно-географічних досліджень» (108 год.), «Основи соціально-педагогічних досліджень» (81 год.), «Основи науково-педагогічних досліджень» (72 год.), «Методологія та методика наукових досліджень» (90 год.), «Якісні методи соціологічних досліджень» (144 год.), «Методологія та логіка наукового дослідження» (108 год.), «Технологія і процедура науково-педагогічного дослідження» (144 год.), «Методи наукових досліджень у спеціалізації та перекладознавстві» (72 год.), «Основи наукових досліджень у спорті» (54 год.), «Методологія

наукових досліджень у фізичному вихованні та спорті» (108 год.), «Наукові основи викладання: організація і методика НДР» (55 год.), «Науково-дослідна робота» (126 год.).

Аналіз інформаційних пакетів ECTS у ЛНУ імені Тараса Шевченка дозволяє нам окреслити основні завдання вивчення теоретичних основ наукових досліджень: забезпечити міцне й глибоке засвоєння знань з спеціальних і загальних дисциплін, а також формувати потреби й уміння самостійно поповнювати знання за фахом; розвивати науково-педагогічне мислення; виробляти уміння застосовувати теоретичні знання до вирішення конкретних педагогічних завдань; надавати первинні систематичні навички виконання теоретичних й експериментальних науково-дослідних робіт; розвивати високі ділові й моральні якості, культуру, сприяти формуванню особистості дослідника та ін.

Цікавим ми вважаємо досвід з вивчення теоретичних основ постановки, методики, організації й виконання наукових досліджень, що поданий у дослідженнях О. Поведенської, П. Горкуненко, І. Решетнєвої, В. Дударєва та ін. У контексті інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи майбутніх учителів доцільно, на наш погляд, поетапно розкрити вищезазначений процес.

Перший етап – пропедевтичний (за П. Горкуненко [6]), пов'язаний з оволодінням студентами базовими компонентами дослідницької діяльності, з формуванням навичок роботи з науковою літературою, ознайомлення з теоретичними знаннями, необхідними для професійної педагогічної діяльності. Під час занять з наукової організації труда робиться акцент на розвиток мотивів науково-дослідної діяльності, посилення емоційно-особистісної зацікавленості майбутніх учителів дослідною діяльністю, на поглиблення розуміння її значущості.

Отже, робота на цьому етапі починається з перших днів перебування студентів і продовжується протягом перших років університетської підготовки. Основний акцент робиться на розвиток науково-педагогічного мислення, формування вмінь планувати наукову, пізнавальну діяльність, знаходити необхідну інформацію, формулювати проблему та ін.

Другий етап (практико-дослідницький) – етап виконання курсової роботи. Він починається після вивчення дисциплін з основ дослідницької діяльності. Їх засвоєння дозволяє студентам ознайомитися з особливостями наукового пізнання, методологічними основами, технологією роботи з інформаційними джерелами, науковим апаратом, структурою дослідження та ін. Результатом цього є формування в студентів сталого інтересу до науково-дослідної діяльності та навичок самостійного творчого пошуку в процесі аудиторної, позааудиторної роботи й у процесі педагогічної практики.

Вагому роль дисципліни «Основи наукових досліджень» підкреслює Т. Симоненко. Як слушно зауважує науковець, саме в межах цієї дисципліни студенти готуються до написання курсових, кваліфікаційних,

дипломних робіт. Важливе значення в системі курсу слід відводити питанню про впорядкування категорійного апарату наукової роботи [7, с. 38]. Дійсно, аналіз якості наукових студентських робіт говорить про наявність низки поширених помилок, серед яких – некоректне складання апарату дослідження, невміле визначення об'єкту, предмету дослідження, невідповідність змісту роботи меті, завданням та ін.

Третій етап (рефлексивно-оцінний) забезпечує професійне усвідомлення студента як педагога-дослідника на основі оволодіння необхідним досвідом науково-педагогічної діяльності, формується самооцінка її результативності, зміцнюється потреба в подальшому науково-професійному самовдосконаленні. Дослідницька робота студентів з курсового, дипломного й магістерського проектувань носить скрізний характер, що дає можливість достатньо глибоко вивчити педагогічну теорію й накопичений досвід з досліджуваної проблеми, детально розробити практичну частину дослідження, провести експеримент й описати його результати.

Цінним є досвід І. Решетньої, яка в своїй експериментальній роботі залучає студентів до виконання дослідницького проекту через підготовку реферативного дослідження, продовжуючи його на другому курсі курсовою роботою. На останньому році навчання студенти завершують індивідуальний дослідницький проект випускною кваліфікаційною роботою [8, с. 45-46]. Як бачимо, виконання реферату, курсової й випускної кваліфікаційної роботи дозволяє розвинути навички дослідження, експериментування й самостійного вивчення наукової літератури з проблеми. Робота вимагає від студента умінь підготувати, провести, проаналізувати власний психолого-педагогічний експеримент і впровадити в практику своєї діяльності його результати.

У процесі вивчення теоретичних основ наукових досліджень у студентів відбувається процес формування дослідницьких знань, умінь і навичок.

Цікавим ми вважаємо результати дослідження Т. Торгашиної, в якому автор виділяє рівні сформованості дослідницьких знань:

- на низькому рівні, студент не володіє знаннями про прийоми пошуку й обробки наукової інформації, основи наукових досліджень, структуру й зміст наукових робіт;
- на середньому рівні, студент може здійснити пошук необхідної інформації, але не володіє знаннями про обробку й фіксацію матеріалу, має несистематизовану, фрагментарну інформацію про теорію наукових досліджень, може виділити структуру й визначити зміст деяких наукових робіт;
- на високому рівні, у студента не викликають утруднень пошук необхідної літератури та її фіксація, наукові роботи виконуються на основі теорії наукових досліджень, відповідно до вимог до їх змісту й структури [9, с. 84].

Щодо дослідницьких умінь і навичок, то в різних літературних

джерелах ми зустріли схожі підходи до їх визначення (О. Єгорова, Т. Ротерс, З. Сазонова, Л. Филимонюк та ін.).

Так, Т. Ротерс у процесі НДРС розглядає дослідницькі уміння та навички: уміти робити огляд літературних джерел з визначеної теми дослідження; проводити теоретичні узагальнення; робити критичний аналіз наявного стану статей з фахових журналів; проводити педагогічні спостереження, хронометрування педагогічного процесу; аналізувати діяльність суб'єктів дослідницької діяльності; писати доповіді, статті, наукові роботи; доводити власну думку в дискусіях, діалогах; розробляти, проектувати свої проекти, дослідницькі ідеї та ін. [10, с. 3].

Т. Симоненко виділяє основні педагогічні умови розвитку дослідницьких умінь і навичок студентів: усвідомлення кожним студентом власної професійної дослідницької позиції; організація доброзичливої та ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «студент-викладач»; створення дослідницької атмосфери; розвиток творчої активності студентів на основі надання можливостей для здійснення наукових досліджень; навчання науковим методам пізнання та технологіям розв'язання дослідницьких завдань; систематизація й послідовне ускладнення змісту, видів і форм дослідницької діяльності; взаємозв'язок змісту й методів організації науково-пошукової роботи у процесі навчальних занять; урахування рівня та індивідуальних можливостей студентів, застосовуючи при цьому елементи технологій диференційованого та евристичного навчання [7, с. 39].

Доцільним є досвід провідних університетів США з формування в майбутніх учителів навичок дослідницької діяльності. Як зазначає О. Шиян, центральна ланка цього етапу – виявлення проблемних ситуацій у своїй діяльності, а також аналіз їх причин і пошук способів вирішення. Даним алгоритмом має наступний цикл: отримання попередньої інформації про стратегії освіти; реалізація її в конкретному досвіді; самоспостереження рефлексії за певним планом; концептуалізація (узагальнення) спостереження; висунення нових гіпотез щодо причин успішності або неуспішності своїх дій; реалізація гіпотез у новому конкретному досвіді [11, с. 102].

Розглянувши ідеї О. Володарської, яка вивчала дослідницьку компетентність студентів, пропонуємо використовувати різні форми роботи, що сприяють розвитку в майбутніх учителів дослідницьких умінь і навичок:

- Тематичні виступи студентів, що інформують про зміст наукових статей. Ця форма роботи спрямована на розширення знань про результати педагогічної діяльності сучасних учених, розвиток рівнів інформованості й інтересу студентів по відношенню до науки.
- Підготовка доповідей, виступів і їх аналіз з позиції змісту й форми презентації. Це важливо для розвитку навичок публічного виступу, самокритичності.
- Доповідь удвох, коли студенти готують окремі частини з

загальної теми, доповнюючи й розширюючи виступи один одного. Студенти вчать розвивати широту й гнучкість мислення, навички абстрагування й класифікації.

- Виступи студентів на наукових конференціях, що оцінюється за критеріями компетентності й переконливості. Це допомагає їм здійснювати синтез, узагальнення, порівняння.

- Конкурс рефератів, спрямований на розвиток навичок здійснення бібліографічної й інформаційно-пошукової роботи.

- Ділова гра, мета якої полягає в навчанні студентів виділяти інноваційну складову в майбутній професійній діяльності.

- Рольова гра, спрямована на засвоєння навичок групової дискусії, публічного виступу, переконливої дії, конструктивної критики, групового ухвалення рішення [12, с. 17 – 18].

Отже, формування в майбутніх учителів цілісних уявлень про сутність наукової діяльності, а також дослідницьких знань, умінь і навичок може успішно реалізовуватися через спеціально розроблені навчальні дисципліни з основ наукових досліджень за етапами (пропедевтичний, практико-дослідницький, рефлексивно-оцінний), а також через уведення до базових курсів елементів наукових досліджень.

Розробка педагогічних умов організації й проведення наукових досліджень у межах педагогічної практики як одного з найважливіших видів навчальних занять стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Література

- 1. Швець В. Г.** Методологія наукових досліджень / В. Г. Швець : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/84433/>. – Загол. з титул. екрану.
- 2. Ибрянова О. В.** Подготовка студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности в условиях многоуровневой системы высшего образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ибрянова Оксана Викторовна. – Барнаул, 2003. – 185 с.
- 3. Азаров Ю. П.** Искусство воспитывать / Ю. П. Азаров. – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.
- 4. Глузман А. В.** Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография / А. В. Глузман. – К. : Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины, 1998. – 255 с.
- 5. Організація** навчального процесу в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка : зб. нормат. док. / укладачі : В. В. Леснова, М. А. Семенов. – Луганськ. : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 135 с.
- 6. Горкуненко П. П.** Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / П. П. Горкуненко. – Вінниця, 2007. – 20 с.
- 7. Симоненко Т.** Педагогічні умови організації науково-дослідної роботи студентів-філологів у ВНЗ / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 3. – С. 37 – 39.

8. Решетнева И. И. Исследовательская деятельность студентов в системе непрерывного педагогического образования / И. Решетнева // Инновации в образовании. – 2007. – № 8. – С. 42–48. **9. Торгашина Т. И.** Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Торгашина Татьяна Игоревна. – Волгоград, 1999. – 207 с. **10. Ротерс Т. Т.** Науково-дослідна робота студентів – проблема фізичної освіти в Україні / Т. Т. Ротерс // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – № 12. – С. 3–6. **11. Шиян О. А.** Исследовательский метод обучения учителей в США / О. А. Шиян // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 100–104. **12. Володарская Е. А.** Динамика имиджа науки в процессе развития исследовательских умений у студентов / Е. А. Володарская // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 14 – 31.

Прошкін В. В. Вивчення теоретичних основ наукових досліджень, що залучені в навчальний план

У статті розглянуто досвід з вивчення теоретичних основ наукових досліджень, що залучені в навчальний план на прикладі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Охарактеризовано дослідницькі знання, вміння й навички, що формуються в процесі вивчення основ наукових досліджень.

Ключові слова: наукові дослідження, навчальний процес, дослідницькі знання, вміння, навички.

Прошкин В. В. Изучение теоретических основ научных исследований, которые залучены в учебный план

В статье рассмотрен опыт изучения теоретических основ научных исследований, которые залучены в учебный план на примере Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Охарактеризованы исследовательские знания, умения и навыки, которые формируются в процессе изучения основ научных исследований.

Ключевые слова: научные исследования, учебный процесс, исследовательские знания, умения, навыки.

Proshkin V. Study of the theoretical foundations of scientific researches, that are included in the curriculum

The article describes the experience of learning the theoretical foundations of scientific research, that are included in the curriculum as an example of Luhansk Taras Shevchenko National university. The author characterizes the scientific research knowledge and skills, that are formed in the process of learning the basics of scientific research.

Keywords: scientific research, educational process, research skills, abilities and skills.

УДК [378.016:811.161.1]-054.6

О. В. Рудницьких

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ
ОСОБИСТОСТІ У КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ
В ІНШОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Проблемі мовної особистості належить особливе місце у широкому колі питань, яке пов'язане із тим розумінням ролі «людського чиннику» у мові, що сформувалось у лінгвістиці з 80х років минулого сторіччя. Проблемами мовної особистості займалися такі дослідники як Г. І Богін, І. Т. Вепрева, Ю. М Караулов; вторинній мовній особистості присвячені роботи І. І. Халєєва, Є. І. Пасова, Х. С. Галієвої, Н. Д. Гальської; питання маргінальної мовної особистості досліджено у дисертаційній роботі М. Є. Трубочанінової. Особливо останні десятиліття характеризуються інтересом до мовної особистості взагалі й до мовної особистості в іншокультурному середовищі зокрема. Процеси глобалізації та етніфікації сучасного мультиполярного світу та роль, яку у сучасному світі відіграє людський чинник, зацікавили увагу дослідників на етномовних та етнокультурних проблемах.

Мета статті – обґрунтувати необхідність створення педагогічних умов для формування вторинної мовної особистості китайських студентів, що вивчають англійську мову як другу іноземну (європейську) в українських ВНЗ.

Відповідно до мети поставлено такі завдання: розкрити основний зміст поняття вторинної мовної особистості, визначити особливості формування вторинної мовної особистості китайських студентів як маргінальної та теоретично обґрунтувати сукупність педагогічних умов, необхідних для формування вторинної мовної особистості у китайських студентів, які вивчають англійську мову як другу іноземну (європейську) в українських ВНЗ.

Існуючи у певному соціально-культурному середовищі на певній території та беручи участь у певних комунікативних стосунках, мовна особистість визначається як «<...> вид повноцінної репрезентації особистості, що вміщає в себе і психічний, і соціальний, і етичний, і інші компоненти, що преломлюються через її мову, її дискурс» [7, с. 5], а не просто як складова частина багатогранного розуміння особистості. За І. Т. Вепревою, головною ознакою мовної особистості є „наявність мовної свідомості та мовної самосвідомості» [1, с. 54]. На підставі цього говорять про мовні особистості, що належать певній національній мові, культурі, а такі поняття як «українська мовна особистість», «китайська мовна особистість», «англійська мовна особистість» стають загальноживаними.

Якщо мовна особистість – це здатність до інтерпретації та кваліфікації елементів мовної свідомості у комунікативному процесі, в якому виявляються загальнокультурні, професійні та емоційні якості особистості, то, власне, мовна свідомість може бути визначена як результат ментальної діяльності «вербалізованої лексичними засобами національної мови» [11]. Тобто, це – «винесена назовні» свідомість, виражена «зовнішніми мовними засобами» [18]. У лінгвістиці останніх десятиріч мовна свідомість ототожнюється із мовною картиною світу, із стратегією та тактикою мовної поведінки» [1, с. 54]. За визначенням Словника методичних термінів, мовна картина світу – це відображені у мовних категоріях (частково у формах) уявлення цього колективу про будову, елементи та процеси дійсності. Це цілісне відображення мовою всього того, що існує в людині та навколо неї. Зображення людини, її внутрішнього світу, навколишнього світу та природи, яке здійснюється засобами мовної номінації [14, с. 406 – 407]. Про мовну картину світу, як інформацію, «розсіяну по всьому концептуальному каркасу» та «пов'язану із формуванням самих понять за допомогою маніпулювання у цьому процесі мовними значеннями та їх асоціативними полями» [15, с. 115] писала В. Н. Телія.

Концептуальність, або концептуальна система розуміється вченими як простір, в якому зосереджена сукупність певних концептів, наприклад, за В. О. Масловою, це «ментальний рівень» або «ментальна (психічна) організація, де зосереджена сукупність всіх концептів, даних уму людини, їх упорядковане об'єднання» [10, с. 32]. Тож говорячи про концептуальну основу мови, ми говоримо про «призму, що базується на культурно-генетичних основах індивідуальної свідомості, яка має ознаки колективної (соціокультурної) свідомості; вона завжди індивідуальна, але має ознаки колективної форми мислення, зокрема – і ціннісні орієнтації». Концептуальна основа мови входить в ідеологічну парадигму індивідуальної свідомості та водночас залучає цю ідеологічну парадигму у загальний соціально-культурний контекст.

Впливу суспільних чинників на мову присвячене дослідження О. Леонтьєва, який ще у 1968 році зазначив, що соціальні чинники впливають на мову опосередковано, у сукупності конкретних мовних ситуацій, у мовній активності [9, с. 35]. За Ю. Н. Карауловим, «мовна особистість починається по той бік буденної мови, коли в гру вступають інтелектуальні сили», бо, для цього дослідника, саме інтелектуальні характеристики мовної особистості виходять на перший план: «Інтелект найбільш інтенсивно виявляється у мові та досліджується через мову» [7, с. 4]. Тобто, це «модель надособистостних культурно-ціннісних орієнтирів, що реалізуються комунікантом у тих або інших дискурсивних умовах шляхом використання різних мовних засобів та мовних стратегій в автентичному або іншокультурному мовному просторі» [16, с. 8]. У роботах Ю. Н. Богіна мовна особистість розглядається як, з одного боку, багатосаровий та мультикомпонентний набір мовних здібностей, вмій,

готовності до здійснення мовних вчинків, та, з іншого – за видами мовленнєвої діяльності, за рівнями мови (фонетика граматики, лексика).

Таке поняття як «вторинна мовна особистість» з'явилося у методиці викладання іноземної мови лише останнім часом. Серед дослідників існує певне протиріччя у розумінні того, чи є вторинна мовна особистість окремою категорією, чи частиною загального поняття «мовна особистість». Н. О. Дацун наводить такий приклад: згідно із концепцією Н. Д. Гальської, розвиток у тих, хто навчається «рис вторинних явищ особистості, що робить їх здатними бути ефективним учасником міжкультурної комунікації є стратегічною ціллю навчання» [4, с. 38]. За цією концепцією, оскільки «процес становлення вторинної мовної особистості пов'язан не тільки із опануванням тими хто навчається вербального коду іноземної мови та вмінням його використовувати на практиці у спілкуванні, але із формуванням в їхній свідомості картини світу, притаманної носію певної мови як представнику конкретного соціума, то навчання іноземній мові мусить бути спрямоване на заохочування (тих, хто навчається) до концептуальної системи «чужого лінгвосоціума». Х. С. Галієва погоджується із цією тезою, але зазначає, що поняття «вторинна мовна особистість» деякою мірою вирвано із контексту загальної теорії особистості, тож не варто вести розмову про розподілення її на «первинну» та «вторинну» мовну особистість» [3]

У наукових дослідженнях Х. С. Галієвої продемонстровано, як під час формування вторинної мовної особистості засобами іноземної мови та культури сфери мовного та когнітивного видів свідомості того, хто навчається збагачуються та подвоюються за рахунок пристосування до іншомовної (тобто вторинної) та концептуальної картини світу, однак, як зазначає дослідниця, «мотиваційно-потрібностна сфера «вторинної» мовної особистості не подвоюється, а збагачується» [3]. Н. Д. Гальська визначає «вторинну мовну особистість» як «сукупність здібностей людини до іншомовного навчання на міжкультурному рівні, під яким розуміється адекватна взаємодія із представниками інших культур» [4].

В окрему групу науковці виділяють індивідів, які мають подвійну або, навіть, множинну культурну само-ідентифікацію. Для позначання цієї групи, на грані соціології, культурної антропології та загальної теорії особистості виник термін «маргінальної особистості». У сучасній лінгвістиці не існує єдиної позиції із приводу того, чим є маргінальна особистість, адже під цим терміном достатньо широко розуміють тих, хто «не володіє мовним мінімумом, необхідним для того, щоб вважатися своїм в певній культурі в цілому (це, переважно, представники інших культур), тих, хто страждає відхиленнями від загальноприйнятої моделі поведінки (патологічні випадки), а також тих, хто свідомо порушує етичні норми поведінки, зокрема й мовної» [7]. Спираючись на висновки Трубаніної, ми розуміємо під «маргінальною мовною особистістю» інофонів, які «частково втратили стереотипи рідної мови та не набули

повною мірою ефективних нових стереотипів (стереотипів іноземної мови)» [16].

Етнічні китайці, що навчаються в українських ВНЗ, вивчають англійську мову поза мовним середовищем, але перебуваючи в Україні вони опиняються у іншій (західній, європейській) культурі, традиції якої вони теж повинні засвоїти. Навчання людини традиціям та нормам поведінки у конкретній культурі, що має місце «у процесі стосунків взаємообміну та взаємовпливу між особистістю і культурою та залучає формування основних людських навичок (типи спілкування з іншими людьми, форми контролю за власною поведінкою та емоціями, засоби задоволення базових потреб, оцінне ставлення до різних явищ навколишнього світу, тощо)» [5] ми, за Н. О. Дацун називаємо інкультурацією. Як результат інкультурації, що є процесом складнішим та довшим за соціалізацію, людина набуває поведінки, що ріднить її з представниками цієї культури та відрізняє від представників інших культур.

Але етнічні китайці, що навчаються на Україні протягом 4 – 5 років, повинні адаптуватися до нових та, у багато чому, чужих для них культурних умов, досягти сумісності з новим для них культурним середовищем. Під час такої адаптації виникає взаємовплив культур, сприйняття одним народом повністю або частково культури іншого, що називають акультурацією [16, с. 31]. Та різні культури не тільки доповнюють одна одну, але й вступають у складні стосунки та співвідношення одна до одної. При цьому кожна з них виявляє свою специфіку та самобутність. Виникає певний взаємообмін у формі найкращих продуктів, а викликані цим взаємопозичанням зміни спонукають представників цієї культури також пристосовуватися до них, засвоюючи та використовуючи нові елементи у своєму житті. Як зазначає Н. О. Дацун, засоби оптимальної акультурації того хто вивчає іноземну мову, актуальні у парадигмі гуманізації та гуманітаризації освіти [5], адже мова повинна вивчатися у нерозривній єдності зі світом та культурою народів, що говорять цією мовою, тільки за таких умов мова стане засобом комунікації між представниками різних культур.

Сформована таким чином мовна особистість реалізує себе в певному комунікативному просторі, що є «сукупністю сфер мовного спілкування, в якому певна мовна особистість може реалізувати, згідно з прийнятними в даному соціумі мовними, когнітивними та прагматичними правилами, необхідні потреби свого буття» [16].

Слід зазначити, що першою європейською іноземною мовою для китайців, які навчаються у ВНЗ на території східної України, стає російська мова. Тож, до того як вивчати іншу європейську (у нашому випадку – англійську) мову, мовна особистість китайця входить у контакт із російськомовними співбесідниками (сокурсниками, друзями, викладачами, іншими членами суспільства). Під час реалізації мовних інтенцій учасниками цієї комунікації спостерігається переважно

слідування нормам російської мови. Тобто, ще до того, як китайські студенти починають цілеспрямовано вивчати іншу (англійську) європейську мову, вони проходять певну адаптацію у іншому європейському мовному контексті. Діяльність мовної особистості представлена тут у двох аспектах: у письмовій та усній комунікації. Таким чином, мовна особистість китайця набуває досвід обмірковування та корекції своїх мовних дій, а також постає суб'єктом мови, який є обмеженим у часі на те, щоб обміркувати та спланувати свої мовні дії.

Перебуваючи в європейській культурі близько п'яти років, китайські студенти фактично вивчають дві мови – російську та англійську. Але російську мову вони вивчають у безпосередньому мовному середовищі, у той час як англійська мова постає для них вирваною зі свого безпосереднього комунікативного контексту. Не зважаючи на такі розбіжності та різницю у структурах російської та англійської мови, ми можемо говорити про спільні риси у сприйнятті китайською мовною особистістю обох європейських мов.

Мовна особистість китайця у обох іншокультурних середовищах постає як маргінальна. Спираючись на дослідження М. Н. Трубочанінової, ми можемо говорити про формування наступних амбівалентних ознак, як у сприйнятті російської (безпосередньо у мовному контексті) і в сприйнятті англійської мови (поза мовним контекстом):

- з позиції засвоєння чужих для неї європейських мов: від високого рівня засвоєння до використання китайський дериваційних моделей в російській і, за аналогією, як в іншій європейській, англійській мові;

- з позиції мовної етикетності: від дублювання до калькування етикетних формул та пошуку більш адекватних аналогій в китайській мові;

- з позиції мовного вчинку: від використання специфічних комунікативних стратегій «броду», та «луни»;

- з позиції виявлення оцінки: від відверто позитивної у ставленні до підтекстної (як позитивної так і негативної) [16].

У своєму вмінні реалізувати себе в мові згідно з внутрішнім планом мовного вчинку, мовна особистість китайця зберігає типологічні риси маргінала, що свідомо пристосовується до чужого культурно-мовного середовища.

Китайські студенти, що вступили до вузів України зазвичай вже мають попередній досвід вивчення англійської мови в Китаї. Рівень володіння мовою, відповідає рівню В, згідно зі стандартами затвердженими Радою Європи [20]. До того ж, вони мають сформований стереотип навчання, з яким приходиться мати справу українським викладачам. За Є. Кожевніковою [8], яка має безпосередній досвід спостереження за навчанням китайських студентів у Китаї (факультет іноземних мов Бенсійського вищого металургійного коледжу, провінція Ляонин), а також на основі власних спостережень ми визначаємо наступні стереотипи: 1) основним засобом навчання китайських

студентів є запам'ятовування окремих лексичних одиниць; 2) процес навчання та спілкування з викладачем є опосередкованим, тому що посередником тут постає електронний словник, що активно використовується студентською аудиторією.

Згідно з китайською традицією викладання, студент на уроці залишається пасивним. Заняття у групах, що вивчають іноземні мови мають лекційний характер. Мовні групи характеризуються великою наповненістю, викладач постає в ролі лектора, а основний упор робиться на самостійну роботу студентів. «Лекційна форма навчального заняття диктує використання методів та прийомів роботи (переважно колективної), кардинально відмінної від тих, що в практиці РЯІ (російська мова як іноземна – О. Рудницьких) розуміються як комунікативно-діяльностний підхід» [8].

Для викладачів англійської мови, що працюють з китайськими групами в українських ВНЗ, ситуація ускладнюється ще й тим, що викладачі англійської не володіють китайською мовою, а це робить важким створення адекватної робочої атмосфери у подібних групах на початковому етапі навчання.

Однією з особливостей навчання у даних групах є також низький темп засвоєння китайськими студентами навчального матеріалу, на що наголошується як дослідниками цього питання, так і багатьма викладачами-практиками. З позиції Е. В. Кожевнікової, причиною цього є «панівна лінгво-дидактична традиція, національний навчальний стереотип, перевага колективних форм навчальної діяльності, пов'язаний із особливостями організації навчального процесу у вузах Китаю (8-годинний навчальний день, тривалі канікули)» [8]. Компенсувати відставання від звичного викладачам темпу автор пропонує і за рахунок вірно дібраних вправ, і за рахунок дотримання принципів навчання російської мови як іноземної (принцип взаємопов'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності, принцип діалогу культур). Ми вважаємо, що цей підхід можливо екстраполювати й на навчання англійської мови. Підручників з англійської мови для китайських студентів, які були б розраховані на її вивчення в українському ВНЗ із допомогою українського викладача, не існує. Тож навчальними матеріалами, за якими навчаються китайські студенти в українському ВНЗ, є навчальні матеріали, розроблені у Великій Британії (напр., серії Language Leader та Total English), що розраховані на загальну аудиторію, без урахування потреб конкретної мовної особистості. Вивчаючи англійську мову за автентичними підручниками, китайські студенти набувають сукупність здібностей до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, демонструючи наявність вторинної мовної особистості, яка, за Н. Д. Гальськовою, складається із опанування вербально-семантичним кодом іноземної мови, тобто, «мовною картиною світу» носіїв цієї мови, а також глобальної (концептуальної) картини світу, що дозволяє їм зрозуміти нову для них соціальну дійсність

[4]. Але, як вже було зазначено, першою іноземною мовою для китайських студентів, що навчаються в українську ВНЗ на території східної України є російська. Якщо, у випадку з російською мовою, китайці мають можливість пристосовуватися до картини світу (російськомовного) українського соціуму, яка постійно оновлюється, через засвоєння коду російської мови до розпізнавання і розуміння змістовних та прагматичних рис російськомовної особистості, тобто, через формування вторинної мовної особистості, то, під час вивчення англійської мови, вони такої можливості позбавлені. Розуміння цього допомагає українському викладачеві по новому моделювати та реалізувати стратегію і тактику навчання англійської мови китайської аудиторії, адже навчання тоді спрямоване на те, щоб студенти опанували не тільки вербальний код англійської мови, але й сформували усвідомлення такої картини світу, яка притаманна носію англійської мови.

Таким чином, особливість формування вторинної мовної особистості китайських студентів засобами англійської мови полягає в тому, що цей процес протікає в іншомовному середовищі, де англійська мова не є автентичною, тому вторинна мовна особистість у цьому випадку набуває чітких риси маргінальної особистості.

Отже, сукупність педагогічних умов формування вторинної мовної особистості китайських студентів залучає в себе наступні: формування позитивної мотивації до засвоєння англійської мови як другої іноземної європейської у китайських студентів; визначення та урахування основних розбіжностей між двома лінгводидактичними традиціями – українською та китайською; використання міжпредметних зв'язків (особливо – того досвіду, що китайські студенти набули під час попереднього вивчення російської мови як першої іноземної); організацію цілеспрямованої самостійної роботи китайських студентів.

Література

- 1. Караулов Ю. Н.** Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов // *Язык и личность*. М. : Наука, 1989. – С. 3 – 8.
- 2. Вепрева И. Т.** Метаязыковая рефлексия в функционально-типологическом освещении (на материале высказываний рефлексивов 1991 – 2002 гг.) : дис. ... докт. филол. наук. – Екатеринбург, 2002
- 3. Пассов Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
- 4. Халеева И. И.** Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность* : сб. ст. – М., 1995. – С. 277 – 285.
- 5. Телия В. Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
- 6. Тушко К. Ю.** Педагогічні умови формування економічної компетенції майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. педагогічних наук / К. Ю. Тушко. – Хмельницький: 2009 7. **Овчинникова И. Г.** «Что скрывается за термином «языковое сознание»: электронный ресурс / И. Овчинникова. – Режим доступа: <http://docs.google.com/viewer> 8. **Маслова В. А.** Лингвокультурология : учеб. пособие для высших учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001 9. **British Council official site** : электронный ресурс. – Режим доступа <http://www.britishcouncil.org/slovenia-exams-cambridge-europe-language-levels.htm> 10. **Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – 2-е изд, перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003 11. **Галиева Х. С.** К вопросу об интеграции культур / Х. С. Галиева // Культурология, этнокультурология, культурная антропология. – 2004. – № 4 12. **Кожевникова Е. В.** О коммуникативно-личностном подходе при обучении китайцев русскому языку вне языковой среды : электронный ресурс. – / Е. Кожевникова. – Режим доступа : <http://ruslang.edu.ru/biblos/medod/164/> 13. **Халеева И. И.** Вторичная языковая личность как реципиент инофон-ного текста / И. И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность : сб. ст. – М., 1995. – С. 277 – 285. 14. **Леонтьев А. Н.** Некоторые психологические вопросы воздействия на личность / А. Н. Леонтьев «Деятельность. Сознание. Личность». – М. : 1974

Рудницьких О. В. Педагогічні умови формування вторинної мовної особистості у китайських студентів в іншокультурному середовищі (на матеріалі навчання англійській мові в українських ВНЗ)

У статті висвітлено особливості формування вторинної мовної особистості китайських студентів, які вивчають англійську мову як другу іноземну у вищих навчальних закладах України. Також теоретично обґрунтовано необхідність створення для цього певних педагогічних умов. Вторинну мовну особистість китайських студентів визначено як маргінальну. У статті доведено необхідність створення сукупності педагогічних умов для формування вторинної мовної особистості китайських студентів.

Ключові слова: вторинна мовна особистість, педагогічні умови.

Рудницких О. В. Педагогические условия формирования вторичной языковой личности у китайских студентов в инокультурной среде (на материале обучения английскому языку в украинских высших учебных заведениях)

В статье освещаются особенности формирования вторичной языковой личности китайских студентов, изучающих английский язык как второй иностранный в высших учебных заведениях Украины. Так же теоретически обосновывается необходимость создания для этого определенных педагогических условий. Вторичная языковая личность

китайських студентів визначається як маргинальна. В статті доводиться необхідність створення сукупності певних педагогічних умов для формування вторичної мовної особистості китайських студентів.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, педагогические условия.

Rudnytskykh O.V. Pedagogical conditions needed to form secondary linguistic personality of Chinese students studying English in Ukrainian universities.

The article describes the process of secondary linguistic personality formation of Chinese students who study English as the second foreign European language in Ukrainian Universities. Need to create certain pedagogical conditions is theoretically founded. Secondary linguistic personality of Chinese students is defined as the marginal one. Necessity to create the complex of certain pedagogical conditions to form secondary personality is proved.

Key words: the secondary linguistic personality, pedagogical conditions.

УДК 378.011.3-051-057.21:62

О. В. Скібіна

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

Динаміка, складність і неоднозначність змін, що відбуваються в суспільстві, об'єктивно ставлять педагогічну науку перед необхідністю ціннісного самовизначення й перегляду базових компетенцій і напрямків у сфері різних галузей економіки, культури, освіти, комунікацій і ринкових відносин. Важливе місце в реалізації перебудови суспільства приділяється освіті, зокрема інженерно-педагогічній. Успіх у перебудові інженерно-педагогічної освіти залежить насамперед від особистості інженера-педагога, його готовності до професійно-педагогічної діяльності в умовах сучасної професійно-технічної школи, морального потенціалу, майстерності тощо. Тому особливої актуальності набувають дослідження педагогічних умов, закономірностей і особливостей професійно-педагогічного становлення фахівця з інженерно-педагогічною освітою.

Система університетської освіти, де готується майбутній інженер-педагог, є прикладом гетерогеного явища, що залучає безліч різних проблем. Інженерно-педагогічна освіта як стосовно новий вид підготовки

інженерно-педагогічних кадрів для системи профтехосвіти перебуває в стані самого активного становлення: жоден елемент, жодне питання в системі професійно-педагогічної підготовки кадрів до кінця не вирішені. Це стосується і змісту інженерно-педагогічної освіти, і умов університетської підготовки майбутніх інженерів-педагогів для професійно-технічних навчальних закладів. Вони переживають період активного пошуку у всіх кількісних і якісних характеристиках: співвідношення спеціальної й педагогічної підготовки студентів, їхніх умов, методів, засобів, шляхів; у складі структури навчальних дисциплін, тимчасового розташування й обсягу представленої інформації тощо.

Сьогодні освітні тенденції вимагають нового виміру професійної готовності до діяльності, що базується на компетентносних конструктах. Змістовний перелік цих конструктів для загальної освіти можна вважати позначеним, сформульованим, зокрема й українськими педагогами. У вищій же школі, зокрема підготовка інженерів-педагогів вимагає визначення результуючих одиниць у світлі компетентного підходу.

При підготовці викладацьких кадрів для професійно-технічних навчальних закладів основні зусилля повинні бути спрямовані не тільки на засвоєння певного обсягу знань і вмінь, необхідних для виховання й навчання майбутніх фахівців, але й на формування вільної й відповідальної особистості, що володіє загальною культурою, світоглядним кругозором, моральною свідомістю й громадянською відповідальністю, що накладає певні вимоги на рівень професійної компетентності інженера-педагога.

Тому проблема розвитку професійної компетентності фахівця різних галузей є однією з головних завдань освіти. Компетентність педагога й інших фахівців, що працюють в галузі професійної освіти, у цей час здобуває все більшу актуальність, зумовлену постійною трансформацією соціального досвіду, реконструкцією сфер освіти, появою всіляких різновидів авторських педагогічних систем, зміною рівня запитів соціуму до фахівця.

Мета статті полягає в визначенні теоретичних основ формування професійної компетентності інженера-педагога в його професійній підготовці.

Вивчення науково-методичної літератури дозволяє зробити наступний висновок: уявлення про професійну компетентність педагога перетерпіли значні зміни: від розробки основ формування педагогічної спрямованості вчителів (А. А. Орлов, С. Т. Каргин, І. Я. Фастовець та ін.) і розвитку професійно важливих якостей і особистості в цілому (Е. П. Белозерцев, І. А. Колеснікова, А. Е. Кондратенков, Н. В. Кузьміна, Н. Д. Левітін, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. А. Сластьонін та ін.) до визначення сутності джерел педагогічної творчості (В. І. Андреев, Ю. Н. Кулюткин, В. І. Загвязинський, М. М. Поташник та ін.), аналізу психологічних основ професійної діяльності вчителя (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, Д. Б. Эльконін, А. М. Матюшкин, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Однак наявні дослідження ще не дозволяють у достатній мірі визначити теоретико-методологічні основи формування професійної компетентності інженера-педагога. У відомих нам роботах (В. В. Єгоров, А. Т. Маленк та ін.) в основному розглядалися окремі аспекти підготовки студентів до самостійної професійної діяльності. Ці роботи сприяють систематизації знань з досліджуваної проблеми, але не носять узагальнюючого характеру.

Дотепер не подано загальноприйнятую характеристику сутності механізму формування професійної компетентності інженера-педагога, не визначена структура змісту, принципи й психолого-педагогічні умови його здійснення в освітньому процесі університету.

Можна затверджувати, що все ще відсутня теоретична й технологічна розробка концепції багаторівневої (нелінійної) організації інженерно-педагогічної освіти, спрямована на формування професійної компетентності інженера-педагога. Відчувається потреба в розробці системних і технологічних засобів і умов (закономірностей, принципів, правил, змісту, форм, методів) професійної підготовки педагога. Переломним моментом в усвідомленні проблеми становлення професійно-компетентного фахівця в галузі освіти стали дослідження 80 – 90-х років.

При цьому, у сучасній науково-педагогічній літературі відсутні як єдине визначення самої дефініції, так і єдине розуміння, тлумачення змісту поняття «професійна компетентність». Насамперед це пов'язано з нестійкістю й неповнотою визначення поняття «компетентність». Так, у трактуваннях деяких авторів поняття «професійна компетентність» корелює з поняттями «професіоналізм» (В. В. Косарев, А. І. Піскунов) і «готовність до професійної діяльності» (Н. Н. Лобанов, А. І. Панарін, В. А. Сластьонін). Ці поняття, хоча й близькі, але не тотожні. Поняття «професіоналізм» є більш широким, ніж поняття «професійна компетентність». Бути професіоналом – це не тільки знати, як робити, але й уміти ці знання реалізовувати, домагаючись необхідного результату. Важлива й результативність діяльності, і співвіднесення її з витратами (психологічними, фізіологічними й ін.), тобто при оцінці професіоналізму мова повинна йти про ефективність професійної діяльності [2, с. 4].

В узагальненому виді поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, характеризує його професіоналізм [1, с. 40].

Співвідносячи професіоналізм із різними аспектами зрілості фахівця, А. К. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну [5].

1. Спеціальна або діяльнісна професійна компетентність характеризує володіння діяльністю на високому професійному рівні й

залучає не тільки наявність спеціальних знань, але й уміння застосувати їх на практиці.

2. Соціальна професійна компетентність характеризує володіння способами спільної професійної діяльності й співробітництва, прийняті в професійному співтоваристві засобами професійного спілкування.

3. Особистісна професійна компетентність характеризує володіння способами самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійної деформації. Сюди ж зараховують здатність фахівця планувати свою професійну діяльність, самостійно ухвалювати рішення, бачити проблему.

4. Індивідуальна професійна компетентність характеризує володіння прийомами саморегуляції, готовність до професійного росту, несхильність професійному старінню, наявність стійкої професійної мотивації.

Одним із найважливіших складників професійної компетентності А. К. Маркова називає здатність самостійно здобувати нові знання й уміння, а також використовувати їх у практичній діяльності.

З урахуванням аналізу наявних досліджень з питань професійної компетентності уточнимо розглянуте поняття стосовно до фахівців інженерно-педагогічного профілю. Проведене дослідження дозволило уточнити поняття професійної компетентності як феномена і як інтегральної якості особистості інженера-педагога, виробити на цій основі ідеальну модель особистості педагога-професіонала й модель системи формування професійної компетентності в умовах безперервної інженерно-педагогічної освіти [3, с. 6].

Як соціально-педагогічне явище професійна компетентність є складною, багатограною й багатоаспектною характеристикою діяльності педагога, яка відповідає соціальному замовленню суспільства й спрямована на підготовку інженера-педагога-професіонала для XXI ст.

Цілісний аналіз показав, що професійна компетентність як інтегральна властивість особистості сучасного фахівця – це сукупність фундаментальних інтегрованих знань, узагальнених умінь і здатностей, особистісних і професійно значущих якостей, що відображує рівень культури, гуманістичної спрямованості, технологічності й майстерності, творчого підходу до організації педагогічної діяльності, готовності до постійного самовдосконалення. Тому професійну компетентність правомірно розглядати як важливу складову особистісної структури інженера-педагога, що залучає інтелектуальну, емоційну, духовно-моральну, дієво-вольову сфери й супроводжує всі напрямки професійної діяльності.

У професійній компетентності фахівця з вищою освітою виражені найважливіші властивості особистості: його здатність і готовність до здійснення професійної діяльності, вони становлять внутрішній світ фахівця й не піддаються прямому спостереженню.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що професійна компетентність інженера-педагога – це багатofакторне явище, що залучає в себе систему теоретичних знань учителя й способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтегративні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе й своєї діяльності, до суміжних галузей знань й ін.).

Такий підхід дозволив нам виділити взаємозумовлені компоненти професійної компетентності інженера-педагога: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний.

Мотиваційно-вольовий компонент містить у собі: мотиви, цілі, потреби, ціннісні настанови, стимулює творчий вияв особистості в професії; припускає наявність інтересу до професійної діяльності.

Функціональний (від лат. *functio* – виконання) компонент у загальному випадку виявляється у вигляді знань про способи педагогічної діяльності, що необхідні учителю для проектування й реалізації тієї або іншої педагогічної технології.

Комунікативний (від лат. *communico* – зв'язую, спілкуюся) компонент професійної компетентності передбачає вміння ясно й чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну й емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організувати й підтримувати діалог.

Рефлексивний (від лат. *reflexio* – обіг назад) компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних змістів у спілкуванні з людьми, самоврядування, а також побудником самопізнання, професійного росту, удосконалювання майстерності, творчої діяльності й формування індивідуального стилю роботи.

Зазначені характеристики професійної компетентності інженера-педагога не можна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки в цілому. Сукупність названих компонентів у свою чергу створює певну систему цінностей. Інженер-педагог повинен мати певні знання, уміннями й навички у виробничо-технічній галузі, бути фахівцем-виробничником досить високої кваліфікації. Водночас йому необхідно бути професіоналом у педагогічній діяльності, тобто знати й уміти використовувати найбільш ефективні методи навчання, чітко формулювати навчально-виробничі завдання, відповідати за результати своєї діяльності.

Основні напрями формування професійної компетентності інженера-педагога можуть бути визначені за допомогою аналізу змісту й характеру його праці, а також особливостей професійної діяльності. Тому, під формуванням професійної компетентності інженера-педагога ми розуміємо становлення професійно значимих особистісних якостей педагога, що зумовлені його професійною діяльністю. У процесі формування професійної компетентності інженера-педагога відбувається прийняття активної життєтворчої позиції; зростання потенційних можливостей педагога в діяльності саморозвитку й самовдосконалення; переосмислення міжособистісної взаємодії, яка здобуває систематичний і цілеспрямований характер.

Успіх у підготовці професійних інженерів-педагогів залежить від багатьох чинників і умов, зокрема від використання у взаємозв'язку інноваційних підходів: гуманістичного, антропологічного, креативного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, технологічного, індивідуально-орієнтованого, прогностичного, безперервності й наступності, обліку позитивного педагогічного досвіду. Ми переконалися, що при вміло творчому керівництві освітніми установами або їх окремими підрозділами можливо збереження ефективного формування й удосконалювання професійної компетентності інженера-педагога.

Таким чином, університетський етап формування професійної компетентності інженера-педагога являє собою постійне відновлення його змістовних і технологічних компонентів, що дозволяють поступово «переводити» виконавську діяльність за зразком на індивідуальну творчу інженерно-педагогічну діяльність.

Перспективами подальших досліджень для чіткого фіксування окремих дій і здатностей майбутніх інженерів-педагогів, що потрібні для успішної діяльності є змістовне наповнення компетентносних конструктів: визначати, інтерпретувати, порівнювати, розробляти, здійснювати, інтегрувати, контролювати тощо.

Література

- 1. Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
- 2. Батракова С.Н.** Динамика профессиональных функций педагога как представителя культуры / С. Н. Батракова // Ярославский психологический вестник. – Вып.2. – М.; Ярославль: Российское психологическое общество, 2004. – С.71-77.
- 3. Зеер Э. Ф.** Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988.
- 4. Климов Е. А.** Пути в профессионализм / Е. А. Климов (Психологический анализ) : учеб. пособие. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 320 с.
- 5. Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
- 6. Тархан Л. З.**

Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан. – Симферополь : КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.

Скібіна О. В. Теоретичні основи формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів

У статті проаналізовано поняття «професійна компетентність», у світлі компетентного підходу в освіті виділено взаємозумовлені структурні компоненти професійної компетентності, визначені характеристики й функції виділених компонентів й основні напрямки формування професійної компетентності інженера-педагога в процесі його професійної підготовки.

Ключові слова: професійна компетентність, професіоналізм, інженер-педагог, компоненти, професійна діяльність

Скибина Е. В. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов

В статье приведен анализ понятия «профессиональная компетентность», в свете компетентного подхода в образовании представлены взаимообусловленные структурные компоненты профессиональной компетентности инженеров-педагогов, определены характеристики и функции выделенных компонентов и основные направления формирования профессиональной компетентности инженера-педагога в процессе его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионализм, инженер-педагог, компоненты, профессиональная деятельность

Skibina E. V. Teoreticheskie bases of forming of professional competence of future engineers-teachers

The analysis of concept «Professional competence» is resulted in the article, in the light of kompetentnostnogo approach vzaimoobuslovlennyye structural komponenty of professional competence of engineers-teachers is presented in education, descriptions and functions of the selected components and basic directions of forming the professional competence of engineer-teacher are certain in the process of his professional preparation.

Key words: professional competence, professionalism, engineer-teacher, komponenty, professional activity

УДК 378.14:504(045)

К. В. Стецюк

ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Важливим механізмом і джерелом екологічної культури, цивілізації є діяльність. Вона ж є й головною їхньою руйнівною силою, породженням багатьох глобальних проблем сучасності. В історії людства організація й управління діяльністю (часто рабським трудом) завжди домінували над рефлексією з приводу її результатів. Діяльність, а не споглядання, допомагають у реалізації «Я» майбутнього фахівця. Усвідомлене залучення майбутнього фахівця в екологічну діяльність є кращим підтвердженням розвиненості його екологічної культури. Розумінню цього аспекту становлення фахівця сприяють роботи М. Бердяєва, Едварда де Боно, В. Біблера, Д. Жданова, Є. Ільєнкова, Є. Клімова, М. Хайдеггера та ін. Ці філософи сприймали діяльність як духовний і матеріальний процес.

У наш час немає нестачі у різних методологічних підходах, теоріях, концептуальних уявленнях, формалізованих схемах, моделях діяльності (навчальної, предметної, зокрема й екологічної) та їх елементів. До проблем розумової та матеріальної діяльності як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається, звертались Б. Байлук, Є. Бохорський, С. Губіна, З. Єсарева, М. Каган, О. Леонт'єв, В. Ляудис, А. Петровський, В. Петровський, С. Смирнов, В. Сухомлинський та ін. Спільним в їхніх роботах є те, що вони визначили провідною в студентському віці навчально-професійну діяльність. Такий підхід до специфіки діяльності студентів аграрного вищого навчального закладу дає нам розуміння розстановки акцентів у педагогічному процесі при створенні умов для формування їхньої екологічної культури. Головне – зробити для студентів систему набуття екологічних знань, умінь, навичок професійно.

Діяльність – це динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним стосунків суб'єкта в предметній дійсності [9, с. 92 – 93]. За О. Леонт'євим, діяльність – форма активності. Активність спонукається потребою, тобто станом потреби у певних умовах нормального існування людини. Діяльність співзараховується з мотивом: мотив – те, заради чого відбувається діяльність, а діяльність – сукупність дій, викликаних мотивом. Отже, діяльність – сукупність дій, викликаних мотивом [5].

За С. Рубінштейном, діяльність визначається своїм об'єктом, але не прямо, а через «внутрішні» закономірності; загалом зовнішні причини діють через внутрішні умови. Діяльність слід відрізняти від поведінки.

Успіх діяльності суб'єкта залежить від взаємодії трьох компонентів: знань, умінь і мотивів [11].

При вивченні діяльності є як мінімум два вектори – зовнішній (прагматичний) і внутрішній (когнітивний). Вони різні за метою й способами досягнення, їх породжує нерозуміння, невдоволеність, а то й конфлікти між педагогами й психологами, спеціалістами й ергономістами, організаторами виробництва і соціологами. У психології поняття людської діяльності постає в різних аспектах: то як пояснювальний принцип, то як предмет дослідження, то як предмет оцінки. В останні роки вона все частіше постає як предмет організації, управління і проектування.

Внутрішня діяльність розглядається як розумова робота, не обов'язково власне розумовий процес, але й уявне відтворення майбутніх дій, планування. Вона має дуже важливу функцію: внутрішні дії готують дії зовнішні та економізують зусилля на вибір потрібних дій, а також дозволяють уникати грубих і навіть фатальних помилок [9, с. 95].

С. Рубінштейн уважав дію основною клітинкою чи ланкою психології. «Таке визнання, – писав він, – означає, що в дії психологічний аналіз може виявити зародки усіх елементів психології. Суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише знаходиться і відкривається, але він у них створюється і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, хто він є; спрямуванням його діяльності можна визначити і сформувати його самого. На цьому лише тримається спроможність педагогіки, у будь-якому разі, педагогіки у великому стилі» [10, с. 90].

Особлива різновидність діяльності – *моральна дія або вчинок*, який, за С. Рубінштейном, Л. Божович, О. Леонтьєвим, є одиницею аналізу особистості. Такий підхід до розуміння дії як критерію допомагає вийти на оцінку розвиненості екологічної культури майбутнього аграрія.

Проблемам екологічної діяльності присвячені роботи С. Дерябо, Л. Кажанової, Л. Сидоренко, В. Крисаченка, А. Синельникова та ін.

На думку В. Крисаченка, *екологічна культура як діяльність* є відтворенням умов людського існування в довколишньому природному світі, зокрема й антропогенно зміненому. Це передбачає спрямування зусиль людини на формування певних структур та систем, використання потенцій наявних природних об'єктів та процесів, акумуляцію та нарощення їхньої якості та кількості, що потребує відповідних умінь, засобів, технологій, знарядь, предметів тощо, тобто передбачає певну операціонально-субстанційну компоненту. Водночас екологічна культура започатковується створюється, зберігається і відтворюється у сфері інтелектуально-духовної свідомості. Завдяки цьому забезпечується її неперервність, спадкоємність та розвиток. Таким чином поєднуються субстанційна та інформативна складові, а в екологічній культурі засобом цього є людська діяльність [3, с. 7].

Серцевиною екологічної культури є *екологічна життєдіяльність*, яка може виявлятися в різних формах та втіленнях. Як відомо, життєдіяльність взагалі є процесом існування та самореалізації індивіда в єдності всіх його життєвих потреб і можливостей. Тому екологічна життєдіяльність – це така діяльність людей, такі форми їхньої поведінки, котрі спрямовані на той чи інший екологічний об'єкт, і за цим показником вона диференційована на кілька форм (за Г. Хрустовим):

- аутонарна, спрямована на власний організм;
- предметна, спрямована на такі об'єкти довкілля, які не відповідають доцільною реакцією на цей вплив;
- соцітарна, що здійснює вплив на такі біосистеми, які реагують на нього доцільною зміною власної поведінки [Цит. за: 3, с. 7].

Таким чином, об'єктами, на які спрямована життєдіяльність, можуть бути елементи і живої (залучаючи людину), і неживої природи, що входять у сферу людських інтересів і операціонально піддаються впливу, а технологічно – цільовій дії. За В. Крисаченком, екологічна життєдіяльність детермінується низкою чинників суб'єктивної та об'єктивної природи.

Суб'єктивні чинники пов'язані з людиною: її самосвідомістю, інтересами та цінностями часу, соціальними інституціями тощо.

Об'єктивні – постають атрибутивними ознаками життєдіяльності, основу яких становлять три складові: матеріально-ресурсна база існування людства (спільнот) та рівень технологічної озброєності суспільства, реальне народонаселення (популяційний склад), механізм природокористування, набутий соціумом [3, с. 7 – 8].

Між суб'єктивними та об'єктивними чинниками межа інколи досить умовна, оскільки в деяких випадках сама людина постає і об'єктом, і суб'єктом екологічної життєдіяльності чи в якійсь одній із цих іпостасях. Однак їхня поляризація визначається насамперед тим, що перші – більш варіативні, пластичні, плинні, множинні, а другі – не тільки достатні, а й необхідні умови реалізації людини у світі. Дійсно, екологічна життєдіяльність втрачає зміст у разі відсутності хоча б одного з об'єктивних чинників – чи то людини, чи ресурсу, чи вміння оволодіти цим ресурсом.

Критерієм розвиненості екологічної культури студента може стати й *навчальна діяльність*, а точніше, результат її – екологічні знання. На цей аспект становлення розумової дії звертає увагу В. Я. Ляудис. Вона вважає, що навчальну діяльність слід аналізувати не саму по собі, а як складову навчальної ситуації, як системоутворюючу змінну, яка постає як елемент соціальної взаємодії студентів з викладачами і між собою. Характер цієї взаємодії, у свою чергу, залежить від форм співробітництва.

Діалогічність спілкування, принцип співпереживання в гуманістичній психології і педагогіці, в педагогіці ненасилля дозволяє допомогти студентам повністю розкрити свій потенціал. Із усіх ситуацій спільної навчальної діяльності центральне місце В. Я. Ляудис відводить сумісній продуктивній діяльності (СПД), яка виникає при розв'язанні

творчих завдань, і розглядає її як «одиницю аналізу становлення особистості у процесі навчання» [7, с. 112].

Спільна діяльність має багатоцільовий характер, що зумовлено її внутрішньосистемними і міжсистемними зв'язками. Той факт, що акти індивідуальної діяльності становлять умову існування і відтворення як самого індивіда, так і процесів групової активності в цілому, свідчить про взаємопроникнення і взаємозбагачення індивідуальної і спільної діяльності, про взаємодію індивідуально-мотиваційних та соціально-нормативних умов спільної діяльності.

Саме спільна діяльність забезпечує потужну активізацію процесів ціле- і змістоутворення, які є головною умовою успішної навчальної діяльності і одночасно особистісного зростання учасників процесу навчання і студентів, і викладачів. У процесі формування екологічної культури знаходить своє відображення спільна діяльність, яка реалізується у формі сумісної, зі значущими іншими чинниками, пізнавальної діяльності, за умови випереджального розвитку педагога, послідовності в екологічних дослідженнях та актах з вирішення екологічних проблем регіону.

Розвиваючи ідеї О. Леонтьєва, Д. Ельконіна про *«провідну діяльність»* і періодизацію розвитку в онтогенезі, оригінальну концепцію навчальної діяльності – *«розвивальне навчання»* – запропонував В. Давидов. Хоч він і створював її на матеріалі навчання школярів, вона являє собою теоретичний інтерес і для вищої школи. В. Давидов стверджує, що навчальну діяльність не можна ототожнювати з навчанням взагалі, оскільки людина чомусь вчиться і набуває досвід також і в трудовій, ігровій та інших видах діяльності. У процесі засвоєння навчальної діяльності людина відтворює не лише знання й вміння, але й саму здатність вчитися. У навчальній діяльності відбувається сходження від абстрактного до конкретного, від загального до часткового, тобто розвиток розглядається як рух [2, с. 107].

Головним результатом навчальної діяльності у власному розумінні слова є вироблення у студентів теоретичної свідомості та мислення. Предметом навчальної діяльності постає вихідний образ світу, який уточнюється, збагачується чи корегується у ході пізнавальних дій, при цьому відбувається *«поетапна обробка та інтеріоризація інформації»* [7, с. 112].

Для викладачів вищої професійної школи має інтерес не стільки аналіз побудови діяльності, скільки проблема її адекватного становлення у студентів (насамперед на молодших курсах). Фактично йдеться про те, щоб навчити студентів учитися. Найбільша складність полягає в самостійному відборі змістового матеріалу, який належить засвоїти. Щоб досягти бажаного результату, необхідно створити студенту умови для втілення його *«Я-концепції»* (тобто для саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, самоактуалізації та ін.).

Звичайно, велике значення має й *емоційний* аспект сприйняття студентом навколишнього світу, споглядання в кантівському сенсі, як усвідомлення етичних принципів і норм. Але *перетворювальна діяльність* – ось той процес, який дозволить вирішити проблеми у формуванні екологічної культури майбутніх спеціалістів.

Формування екологічної культури майбутнього фахівця повинне відбуватися у процесі його *духовно-практичної діяльності*, спрямованої на сходження до повноти своєї людської суті. Цю ідею в різних варіантах висловлювали філософи В. Асеєв, Г. Батіщев, М. Бердяєв, Л. Буєва, Г. Гадамер, Р. Гегель, Л. Грімак, І. Донцова, М. Мамардашвілі, Ж. Пейо, В. Самохвалова, В. Соловйов, С. Франк та ін.

Заслугове на увагу концепція суті процесу саморозвитку Л. Кулікової, яка вважає, що духовно-практична діяльність спрямована на внутрішнє самоошляхетнення, на отримання вищої адаптаційної та предметно-перетворювальної здатності, на духовне самосходження, на самодобудову під життєві цілі, здійснювану як сходження до повноти своєї самореалізації [4]. Такий підхід допомагає осмислити процес формування екологічної культури майбутнього фахівця як акт, що дозволяє йому усвідомити і сформулювати в собі високі етичні, духовні якості, поліпшуючи взаємодію зі світом природи.

Духовно-практична діяльність у процесі саморозвитку спрямована на пізнання людської суті через усвідомлення духовності як цінності (Л. Буєва, Л. Грімак, В. Самохвала, Ж. Пейо та ін.), «на основі якої вирішуються смисложиттєві проблеми», а «на шляху їх розв'язання здійснюється духовне сходження особистості...» [1, с. 4].

Для людини, що має розвинену екологічну культуру, характерний високий рівень духовності. Але та екологічна криза, ініціатором якої стала вільно чи мимоволі сама людина, робить необхідною постановку питання про низьку духовність або бездуховність як самої людини, так і суспільства у цілому. Проблемі духовності й бездуховності як її антиподу присвячена робота Р. Лівшиця «Духовність і бездуховність особистості». Бездуховність розглядається в ній як позиція відгородженої людини від світу, яка веде до безвідповідальності за своє існування [6, с. 66 – 69]. Дбайливе ставлення до природи, до інших людей – ознака духовності. Ігнорування інтересів іншого, споживче ставлення до природи – характеристика бездуховності. Завдання «м'якої» екстернальної педагогічної дії – створити умови для того, щоб «приборкати норовисті схильності, розбудити сплячі дарування, зміцнити пізнавальну здатність, виробити смак, сприяти розвитку корисних властивостей і не допустити шкідливих, а в результаті створити з юнака людину, що має добре урівноважену, гармонійну натуру» [8], і здатного до природовідповідної поведінки в соціальному й природному довкіллі. Безперервна екологічна освіта, в результаті якої відбувається формування екологічної культури майбутнього фахівця, веде до «духовного розвитку й удосконалення

людини, усвідомленню нею свого місця у всесвіті та призначення в світі, розумінню його дійсної природи і сенсу людського життя» [12, с. 6].

Таким чином, характеристикою розвиненості екологічної культури є усвідомлена залученість майбутнього фахівця в *екологічну діяльність*, пропаганду ековідповідної поведінки в довкіллі, доцільне природокористування. Але така участь для людини важлива не лише як акт самореалізації, але і як акт усвідомлення своєї соціальної, еколого-професійної значущості, що дає їй духовні і фізичні сили для роботи з самовдосконалення. Участь в збереженні біорізноманіття, створенні умов для раціонального природокористування дозволяє розглядати діяльність як дію, спрямовану на становлення екологічної культури студента через призму реалізації його потенцій в єднанні з людьми і служінні суспільству. Адаптуючи цей підхід до вирішення регіональних екологічних проблем, можна говорити про те, що екологічно культурний фахівець може приносити допомогу населенню регіону та робити життя людей і власне життя екологічно безпечним.

Література

1. Буева Л. Духовность и проблемы нравственной культуры (Материалы «круглого стола») / Л. Буева // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 3 – 17. **2. Давыдов В.** Проблемы развивающего обучения / В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с. **3. Крисаченко В.** Екологічна культура: теорія і практика : навч. посібник / В. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с. **4. Куликова Л.** Воспитать себя / Л. Куликова. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с. **5. Леонтьев А.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев. – М. : Политиздат 1975. – 304 с. **6. Лившиц Р.** Духовность и бездуховность личности / Р. Лившиц. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 1997. – 152 с. **7. Формирование** учебной деятельности студентов / под редакцией В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1989. – 440 с. **8. Пейо Ж.** Самовоспитание воли / Ж. Пейо // Студенческий меридиан. – 1996. – № 10. – С. 13 – 19. **9. Психологічний** тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с. **10. Рубинштейн С.** Принцип творческой самодеятельности / С. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 88 – 95. **11. Рубинштейн С.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с. **12. Рубинштейн С.** Человек и мир: Методологические и теоретические проблемы психологии / С. Рубинштейн. – М. : Наука, 1969. – 376 с.

Стецюк К. В. Деякі теоретичні аспекти діяльності як чинника формування екологічної культури

Статтю присвячено розгляду деяких теоретико-педагогічних аспектів діяльності як чинника формування екологічної культури студентів вищих навчальних закладів; акцентується увага на ролі духовно-практичної діяльності, спрямованої на отримання вищої

адаптаційної та предметно-перетворювальної здатності, на саморозвиток під життєві цілі.

Ключові слова: діяльність, екологічна життєдіяльність, навчальна діяльність, спільна діяльність, провідна діяльність, духовно-перетворювальна діяльність.

Стецюк К. В. Некоторые теоретические аспекты деятельности как фактора формирования экологической культуры

Данная статья посвящена рассмотрению некоторых теоретико-педагогических аспектов деятельности как фактора формирования экологической культуры студентов высших учебных заведений; акцентируется внимание на роли духовно-практической деятельности, направленной на достижение высшей адаптационной и предметно-преобразующей способности, на саморазвитие под жизненные цели.

Ключевые слова: деятельность, экологическая жизнедеятельность, учебная деятельность, совместная деятельность, ведущая деятельность, духовно-практическая деятельность.

Stetsyuk K. V. Some theoretical aspects of activity as a factor of forming of ecological culture

This article is devoted to consideration of some aspects of activity as a factor of forming of ecological culture of students of higher educational establishments; attention is accented on the role of spiritual-practical activity, directed on achievement of higher adaptation and subject-transforming ability, on under vital aims.

Keywords: activity, ecological vital functions, educational activity, joint activity, lead activity, spiritual-practical activity.

УДК 378.02

Н. А. Сура

ІНШОМОВНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК КОМПОНЕНТ ЗАГАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ

Забезпечення високого рівня професійної комунікативної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах має на увазі вільне володіння іноземною мовою й етикою спілкування. У немовному навчальному закладі (у технічному університеті) це пов'язано з вирішенням проблеми забезпечення необхідної якості мовної підготовки,

проблеми формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, створення цілісної системи мовної підготовки для технічного університету.

Проблема формування іншомовних навичок у студентів немовних спеціальностей, зокрема тих, які навчаються у вищих технічних навчальних закладах, завжди привертала увагу дослідників. Ще десятиліття тому оптимальною відповіддю на питання: «Чого навчати студентів на заняттях з іноземної мови?» – було читання й переклад загальнонаукової та фахової літератури. Однак з розвитком потреб суспільства змінювались акценти практичного викладання іноземних мов у немовному ВНЗ (технічному університеті) і нагальною потребою стало формування іншомовної комунікативної компетентності (Т. Астафурова [1], М. Бовтенко [4], М. Вайсбурд [5], І. Гальперін [6], О. Дмитрієва [7], М. Євдокимова [9], Е. Комарова [12], О. Леонтьєв [14], Р. Мільруд [18], Є. Полат [20], І. Секрет [21], С. Фоломкіна [23], І. Халєєва [24]).

Проте, незважаючи на виражену тенденцію до професіоналізації викладання іноземної мови у вищому немовному навчальному закладі, процес навчання здійснюється фактично окремо від формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Тому метою статті є розгляд шляхів формування іншомовних компетенцій як компонента загальної професійної компетенції майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах.

Системний аналіз наукової літератури дозволив нам визначити іншомовну професійну компетентність як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується в психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім середовищем [21].

Проілюструємо застосування компетентісно орієнтованого підходу в системі професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах.

У роботі Р. П. Мільруд «Компетентність у мовній освіті» [18] виділено такі компетентності в навчанні іноземних мов:

- предметна й комунікативна;
- діяльнісна;
- розвивальна.

Основними компонентами предметної компетенції є інтерактивне вивчення (взаємодія з навчальним матеріалом, викладачем і студентами), активне навчання (імітація на практичних заняттях комунікативних ситуацій) і глибоке пізнання шляхом занурення в реальний життєвий контекст. Предметна компетенція в опануванні іноземної мови відповідає

комунікативній компетенції, що залучає лінгвістичний, дискурсивний і діяльнісний компоненти.

Діяльнісна компетенція залучає такі компоненти: планування (здатність бачити проблему й мету як уявлення про бажаний результат), досягнення (здатність планувати діяльність, вирішувати проблеми, що виникають, і долати перешкоди), розвиток (відбір успішного досвіду й аналіз причин невдач).

Розвивальна компетенція містить такі компоненти: внутрішньоособистісний (усвідомлення своїх сильних і слабких сторін), міжособистісний (здатність до ефективної взаємодії з іншими учасниками діяльності), культурний (активна участь у засвоєнні й створенні соціальних норм діяльності та ціннісних орієнтацій у поведінці).

Мета навчання іноземної мови – це формування комунікативної компетенції, складниками якої є:

- мовна компетенція;
- комунікативні вміння;
- соціокультурні (лінгвокраїнознавчі) знання [18].

Ми вважаємо, що організація іншомовної мовної діяльності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах в аспекті предметної компетенції (за Р. П. Мільруд [18]) містить такі завдання: тренувальні, умовно-мовленнєві, мовленнєві, спрямовані на формування мовленнєвих навичок і вмінь у процесі творчої діяльності й вирішення проблемно-пізнавальних завдань.

Творчі вправи передбачають завдання контрольованого, напівконтрольованого й самостійного характеру. У них у міру необхідності (це залежить від навченості студентів) уклинюються завдання на заучування й засвоєння мовного матеріалу.

У методиці навчання іноземних мов є широкий спектр таких завдань.

Завдання, що передбачають інформаційну нерівність, можуть приймати різні форми, а саме: виявити відмінності за допомогою питань; заповнити нестачу інформації (тексти з різними подробицями); заповнити інформацію, якої бракує (в одного є інформація, якої немає в іншого); виробити єдину думку; зібрати й зіставити докази.

Стандартні ситуації характеризуються фіксованими комунікативними завданнями (мовленнєвими спонуками), жорстко регламентованими соціальними ролями, місцем і часом дії. Відповідно вони реалізуються стандартними мовними засобами й передбачають строго нормативний мовленнєвий досвід. Ролі в цих ситуаціях мають репродуктивний характер.

Значного поширення набули такі прийоми, як: побудова послідовності розповіді з її фрагментів, поширених на картках між студентами, прийоми здогадки про те, де захований предмет, або що

було задумане ведучим, ранжування, тобто розташування предметів або понять за принципом важливості, перенесення інформації (з тексту в наочне зображення та з наочного зображення в текст) тощо.

До них належать такі завдання: завдання на здогадку, пошукові завдання, завдання на підбір пар, завдання на відповідність, завдання з обміну або збору інформації, завдання на комбінування діяльності, завдання в смисловому прогнозуванні.

До конкретних шляхів розвитку мислення в студентів у ході навчального процесу зараховують використання проблемного типу навчання та його основних прийомів: постановку проблемних завдань; створення проблемних ситуацій; проблемну бесіду.

До основних видів проблемних завдань відносять: екстралінгвістичні завдання, пов'язані із засвоєнням і переробкою різного предметного змісту текстів іноземною мовою; лінгвістичні завдання; відтворення лексичних одиниць у складних умовах.

Широке використання на заняттях з іноземної мови проблемних мовленнєвих ситуацій сприяє розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів, спонукає учнів до мовленнєвих дій, провокує продуктивне, творче мовлення.

У проблемних мовленнєвих ситуаціях невідомо: або про що говорити (предмет дії), або як говорити в цьому конкретному випадку (спосіб дії). Це буває в ситуаціях, коли необхідно, наприклад, виграти час. Вас просять: «Поговоріть кілька хвилин з відвідувачем, поки я повернуся», при нестандартній провокуючій репліці співбесідника або необхідності самому знайти таку репліку: «Назвіть, будь ласка, найближчі готелі».

Складніші проблемні мовленнєві ситуації можуть створюватися за допомогою тез для дискусій.

Отже, до діяльнісних завдань предметної компетенції майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій зараховуватимемо завдання, пов'язані з вивченням предмета.

Це такі завдання: завдання контрольованого, напівконтрольованого характеру; завдання, що передбачають інформаційну нерівність; стандартні ситуації; завдання на здогадку; пошукові завдання; завдання на підбір пар; завдання на відповідності; завдання з обміну й збору інформації; комбіновані завдання; завдання в смисловому прогнозуванні.

Під діяльнісними завданнями в аспекті предметної компетентності ми бачимо завдання, що становлять способи та прийоми засвоєння лексико-граматичного матеріалу в процесі проблемно-пізнавальної діяльності й уживання його в ситуаціях міжкультурного спілкування [18].

Далі ми вважаємо за необхідне використання системи роботи з відбору мовного матеріалу, комунікативних творчих завдань і мовних ситуацій професійної спрямованості, з організації взаємодії тих, кого навчають, у вирішенні проблемних завдань професійної спрямованості в

процесі колективної, парної та індивідуальної роботи в умовах суб'єкт-суб'єктних стосунків, по-перше, між викладачем і студентами; по-друге, між студентами.

Ця система повинна стимулювати розвиток навичок практичного вживання знань, розвивати ініціативу й самостійність майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, створювати умови для встановлення міжкультурної комунікації.

Ю. К. Бабанський [2], В. В. Краєвський [19], І. Я. Лернер [15] розробили основні принципи й критерії формування змісту освіти. При відборі навчального матеріалу ми керуємося такими вимогами: зміст навчального матеріалу повинен мати науковий характер, створювати умови для розвитку розумових процесів більш високого рівня, повинен здійснювати синтез знань на основі посилення міжпредметних зв'язків, тобто їх узагальнення й ефективне використання в конкретній професійній ситуації.

У практичній діяльності для майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій часто виникає необхідність ознайомлення з обширними за обсягом іноземними матеріалами (текстами), переклад яких займає багато часу.

У цьому випадку вдаються до короткого викладу змісту цих матеріалів – складання рефератів. В іншому випадку дається гранично стисла характеристика матеріалу з покликанням на джерела – анотація.

Анотація, на відміну від реферату, не розкриває зміст матеріалу, а лише повідомляє про наявність матеріалу на певну тему, указує джерело й дає найзагальніше уявлення про його зміст.

Сутність анотації полягає в тому, що вона дає гранично стисло характеристику матеріалу, що має чисто інформаційне або довідково-бібліографічне призначення.

Наступний етап у роботі з документами ми розглядатимемо в такій діяльності, як резюмування тексту.

Резюмування тексту – це стислий виклад змісту із здійсненням смислового аналізу тексту, виділенням у ньому головного, нового, корисного, висловленням своєї думки й оцінки прочитаного [16].

Цей вид діяльності відбувається, як ми вважаємо, у послідовному виконанні таких завдань, а саме: завдання на виділення в тексті окремих його елементів/фактів; завдання на створення смислової структури тексту; завдання на міркування.

Найбільшого ефекту цей вид роботи набуває тоді, коли він організований таким чином, що змушує студента аналізувати отриману інформацію, шукати необхідну аргументацію, залучати для відповіді не лише дані з тексту, але й свій минулий досвід [Там само].

Побудовані таким чином завдання служать базою для побудови бесід, висловленням думок.

Мовленнєва діяльність може бути реалізована в ході рольової (ситуативної) і ділової гри типу «конференцій» або «круглого столу», що

дозволяє студентам у наближених до реальних умовах продемонструвати навички реконструювання й критичної оцінки чужих думок, уміння висловити й обґрунтувати свій погляд, а також використовувати такі жанри підготовленої промови, як звіт, доповідь, огляд [18].

Будучи одночасно способом контролю й засобом активного навчання, рольова гра дозволяє майбутнім фахівцям з інформаційно-комунікаційних технологій говорити якомога більше в обмежений відрізок часу шляхом створення умов для творчого застосування пройденого мовного матеріалу (І. А. Зимня [10], М. В. Ляховицький [16]).

Необхідно пам'ятати, що особливістю гри є націленість на самоствердження, гумористичне забарвлення, прагнення до розіграшу, орієнтація на мовленнєву діяльність (Г. Селевко [22]).

На думку І. С. Кона [13], єдиний спосіб викликати реакцію хлопця – поставити його перед близькою йому проблемою, яка змушує його самостійно роздумувати й формувати висновок.

Мовна ситуація – не просто важлива, а центральна категорія іншомовної професійної освіти, від її трактування залежить:

1) побудова всієї терміносистеми методики викладання іноземних мов як науки;

2) вирішення багатьох найважливіших питань практичної методики [18].

Обмежимося тут лише одним аргументом, пов'язаним з іншомовним комунікативним навчанням.

Іншомовне комунікативне навчання припускає, що процес навчання будується як модель процесу спілкування. Цілком зрозуміло, що це в першу чергу зажадає моделювання саме ситуації як одиниці спілкування та як форми його функціонування.

Яким же чином можна здійснити адекватне моделювання такої багатокомпонентної системи, як іншомовна професійна комунікація? Для цього, на наше переконання, повинний бути змодельований провідний компонент ситуації – взаємини, які є ознакою всього різноманіття мовних ситуацій.

Практика показує, що взаємини можуть бути «задані» чотирма головними чинниками: соціальним статусом людини, її роллю як суб'єкта спілкування, виконуваною діяльністю й моральними критеріями.

Не менш важливим є розгляд ситуації у функціональному аспекті – як форми організації процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах. Адже в процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій ситуація як система взаємин не сама виникає, не відтворюється, а є результатом комплексу об'єктивних і суб'єктивних чинників.

Саме для позначення такого комплексу чинників ми використаємо поняття ситуативна позиція.

Ситуативна позиція (СП) становить інтеграцію об'єктивних і суб'єктивних компонентів спілкування [18].

Чітке розуміння ситуативної позиції, виявлення всіх її компонентів і взаємозв'язків між ними можуть стати для іншомовного комунікативного навчання майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій дійсною передумовою моделювання реального професійного спілкування, його адекватного відтворення, тобто основою такої організації процесу навчання, що значною мірою буде керована. Тому необхідно насамперед визначити компоненти ситуативної позиції, які зумовлюють взаємини майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у сфері іншомовної професійно орієнтованої комунікації.

До цих компонентів ми зараховуємо: 1) вид діяльності; 2) сферу діяльності; 3) форму діяльності; 4) предмет обговорення; 5) подію; 6) місце; 7) час; 8) наявність третіх осіб; 9) зовнішні дані; 10) об'єкти-знаки; 11) соціальний статус; 12) мовний статус; 13) взаємини (об'єктивний бік СП); 14) світогляд суб'єкта спілкування; 15) моральні якості; 16) вольові якості; 17) почуття; 18) інтереси; 19) інтеракційну роль; 20) міжособистісну роль; 21) знання; 22) досвід; 23) стан; 24) комунікативне завдання (суб'єктивний бік СП) [Там само].

Свого часу О. Леонтьєв [14] висловив слушну думку про те, що, змінюючи ті або ті чинники ситуації, можна управляти висловленнями учнів і спрямовувати їх.

Варіювання окремими компонентами ситуативної позиції, складання певних їх комбінацій можуть стати засобом моделювання різноманітних ситуацій, адекватних реальному іншомовному професійному спілкуванню майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Це означає, що ситуації можна заздалегідь спроектувати, а потім цілеспрямовано відтворювати.

Не менш важливим, на нашу думку є поняття ситуативної ролі тих, хто навчається іншомовної професійної комунікації.

Навчальні й виховні можливості рольового спілкування можуть бути реалізовані повною мірою лише за умови правильного відбору й розподілу ролей, яскравого й ощадливого способу презентації ролі, правильного орієнтування учнів в особливостях ролі, а також за умови застосування ефективного комплексу вправ, за допомогою яких майбутні фахівці з інформаційно-комунікаційних технологій тренуються у виконанні тих або тих ролей тощо.

Навчально-рольова професійна ситуація, компонентом якої є ситуативна роль (СР), може слугувати і як зміст, і як прийом навчання [18].

Результатом навчання повинне бути вміння студента діяти в ролі власного Я (ситуації першого типу). Саме в цій ролі він засвоює й використовує той мовний матеріал, визначений програмою.

Ситуації другого типу передбачають «вигадані, уявлювані» ролі, які ми розглядаємо з позиції прийому навчання. Вони не залучені до змісту навчання, але дозволяють різноманітно організовувати процес оволодіння мовним матеріалом та його повторення [Там само].

Крім того, необхідність використання ролей цього типу зумовлена потребами процесуального характеру.

Важливою є також така обставина. Зміст навчання іншомовної комунікації майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій на кожному етапі визначається типом провідної діяльності. Відбувається «ускладнення інформаційного обміну», що дуже впливає на значеннєвий зміст мови.

А. Маркова [17] зазначає, що зміст мови тих, кого навчають, усе більше виходить за межі безпосереднього досвіду. Саме тому бажано ввести в навчальний процес ситуації (ролі), що виходять за межі безпосереднього мовного досвіду учнів, тобто не є компонентом змісту навчання. Ці ролі можуть бути всілякими (соціальні, міжособистісні й психологічні).

Основу комунікативної ситуації в контексті професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах становить мовленнєва взаємодія.

Досвід мовної взаємодії майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє їм перейти до більш складних форм мовного й дискусійного спілкування (форма ділової гри), що сприяє більш ефективній організації всієї системи професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах.

Ділова гра – це ефективний засіб навчання ділового спілкування [3]. Мета такого спілкування полягає у формуванні й розвитку навичок та вмінь ділового спілкування засобами іноземної мови, а також у підготовці майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах до професійної іншомовної діяльності.

Виходячи зі сказаного вище, можна зробити висновок про те, що ділова гра в застосуванні до професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій – це моделювання практичної виробничої діяльності й мовного спілкування за допомогою навчально-мовленнєвої ситуації з розподілом ролей.

Метою ділової гри є формування в майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій навичок і вмінь ділового спілкування у сфері іншомовної професійної комунікації.

При проведенні ділових ігор для майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій ставляться такі завдання:

- 1) розвинути на основі спільної колективної діяльності творчу діяльність та ініціативу;
- 2) стимулювати інтерес студентів до іноземної мови й прагнення до самовдосконалення [3].

Виділяють вісім основних якостей, які формуються при діловій грі:

1. Уміння спілкуватися на формальній і неформальній основах та ефективно взаємодіяти на рівні.
2. Уміння проявляти якості лідера.
3. Уміння орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і правильно їх вирішувати.
4. Уміння одержувати й обробляти потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати й засвоювати її.
5. Уміння приймати рішення в невизначених ситуаціях.
6. Уміння розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу серед інших, оперативно ухвалювати організаційні рішення.
7. Уміння проявляти ділові якості підприємця: ставити перспективні цілі, використовувати сприятливі можливості.
8. Уміння критично оцінювати ймовірні наслідки своїх рішень, учитися на своїх помилках [3].

Отже, ділова гра формує в майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах професійно важливі вміння й навички, активізує творчі особливості особистості й здатна стати засобом підготовки не тільки окремих фахівців, а колективів або груп, які, одержавши необхідні знання, надалі легко зможуть опанувати професіями, пов'язаними з інформаційними технологіями.

У процесі просування у вивченні навчального предмета «Професійно орієнтована іноземна мова» все більше місце повинні посідати завдання, що передбачають активну розумову діяльність майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Самостійна постановка нових цілей, орієнтування в умовах їх досягнення й вибір оптимальних засобів і способів рішення є тими ланками інтелектуальної діяльності, які надають їй продуктивного, творчого характеру.

Ми вважаємо, що самостійне пізнання й розвиток особистості, розвиток критичного мислення повинні проходити через читання й письмо (через активне читання), аналіз та інтерпретацію текстової інформації, самостійний пошук.

Рівень проникнення в глибинну структуру тексту в процесі самостійної пізнавальної діяльності ми бачимо в процесі виконання спеціальних завдань [8], а саме:

1. Завдання в прогнозуванні ідей тексту на основі позицій тексту. Завдання в прогнозуванні тексту передбачають жорстке управління

самостійною пізнавальною діяльністю читання, тобто вживання максимальної кількості опор і засобів контролю. При використанні інформаційно-деталізуючих завдань, що дозволяють здійснювати гнучке управління, відбувається поетапне зняття інструктивних опор і використання смислових. Інтегровані завдання, що здійснюють евристичне управління, передбачають уживання смислових опор.

2. Інформаційно-деталізуючі завдання. Такий тип завдань дозволяє визначити другорядну інформацію, уточнити тему тексту, визначити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнити зміст тексту у вигляді пунктів плану, заповнити схему смислової структури тексту, реорганізувати інформацію тексту.

3. Інтегровані завдання – дозволяють визначити фактуальну, концептуальну й підтекстову інформацію; визначити своє ставлення до різного роду текстової інформації; визначити пропущені логічні ланки одиниць різного текстового рівня; інтерпретувати й аргументувати інформацію різних текстових одиниць; витягувати імпліцитну, інформацію; підтвердити її на базі зовнішньо вираженій інформації тексту.

Отже, доходимо висновку, що вживання перерахованих завдань у роботі над текстовим матеріалом призводить до формування справжньої самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційної сфери в процесі читання автентичної літератури за фахом іноземною мовою.

У загальному вигляді склад іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах можна подати в сукупності таких компонентів, як компетенції лінгвістичного рівня: лінгвістична (мовна) компетенція; мовленнєва компетенція (початковий етап); компенсаторна (стратегічна) компетенція; компетенції соціолінгвістичного рівня: соціокультурна компетенція; комунікативна лінгвокультурологічна компетенція (просунутий етап); компенсаторна (стратегічна) компетенція та компетенції прагматичного рівня: предметна (спеціальна) компетенція; інформаційна компетенція; самоосвітня компетенція [11].

Отже, основою формування іншомовної компоненти професійної компетенції майбутніх фахівців є не лише мовний матеріал і види мовленнєвої діяльності, але й предметний матеріал і модельовані технологічні процеси професійної діяльності, де іноземна мова постає у функції засобу її регуляції.

У результаті такої інтеграції відбувається «зв'язування» професійно-предметних, іншомовних мовленнєвих і соціокультурних умінь з віддзеркалення ситуацій іншомовного спілкування, професійних мотивів і показників емоційно-вольової сфери в загальну професійну компетенцію майбутнього фахівця інформаційно-комунікаційної сфери як його професійна важлива якість, що забезпечує готовність до майбутньої інженерної ІТ-діяльності.

Перспективи подальшого розвитку проблеми, що досліджується, полягають у розробці:

- якісної навчально-методичної продукції, що забезпечує необхідний рівень підготовки студентів до спілкування й діяльності в багатомовному середовищі;
- концептуальних уявлень про зміст і структуру мовної підготовки в немовному (технічному) ВНЗ.

Література

- 1. Астафурова Т. Н.** Прагматика делового общения / Т. Н. Астафурова // Вестн. ВолГУ. – 1996. – Вып. 1. – С. 54 – 57.
- 2. Бабанский Ю. К.** О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю. К. Бабанский // Нар. образование. – 1986. – № 11. – С. 105 – 111.
- 3. Близнюк О. І.** Ігри у навчанні іноземних мов : посіб. для вчителів / О. І. Близнюк, Л. С. Панова. – К. : Освіта, 1997. – 64 с.
- 4. Бовтенко М. А.** Профессионально ориентированное обучение иностранному языку / М. А. Бовтенко // Специалист. – 1997. – № 2. – С. 14 – 16.
- 5. Вайсбурд М. Л.** Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохина // Иностр. яз. в шк. – 1997. – № 1. – С. 19 – 24.
- 6. Гальперин И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 5-е изд. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.
- 7. Дмитриева Е. И.** Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам / Е. И. Дмитриева // Иностр. яз. в шк. – 1997. – № 4. – С. 21 – 22.
- 8. Дридзе Т. М.** Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе ; отв. ред. И. Т. Левыкин. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
- 9. Евдокимова М. Г.** Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникативной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / М. Г. Евдокимова. – М., 2007. – 49 с.
- 10. Зимняя И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителя / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
- 11. Изория Н. М.** Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. М. Изория. – М., 2008. – 24 с.
- 12. Комарова Э. П.** Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному опосредованному общению в системе вузовского образования / Э. П. Комарова. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
- 13. Кон И. С.** Психология старшеклассника : пособие для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 191 с.
- 14. Леонтьев А. А.** Методика обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке на базе современных технологий /

А. А. Леонтьев // Вестн. Рос. гуманит. науч. фонда. – 1998. – № 3. – С. 205 – 209. **15. Лернер И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с. **16. Ляховицкий М. В.** Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с. **17. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с. **18. Мильруд Р. П.** Компетентность в языковом образовании / Р. П. Мильруд // Вестн. Тамбовск. ун-та. Сер. : Гуманитарные науки. – 2003. – Вып. 2(30). – С. 100 – 106. **19. Общие основы педагогики : учебник / В. В. Краевский.** – Академия, 2003. – 256 с. **20. Полат Е. С.** Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 2 – 3. – С. 24 – 37. **21. Секрет И. В.** Модель формування іншомовної професійної компетентності в умовах дистанційної освіти / І. В. Секрет // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 17(204). – С. 199 – 209. **22. Селевко Г.** Взгляд на проблему / Г. Селевко // Нар. образование. – 1997. – № 9. – С. 27 – 32. **23. Фоломкина С. К.** Теория речевой деятельности и обучение иностранному языку / С. К. Фоломкина // Сб. науч. тр. / МГПИИЯ им. М. Тореза. – Вып. 205. – М., 1983. – С. 45 – 56. **24. Халеева И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 237 с.

Сура Н. А. Іншомовні компетенції як компонент загальної професійної компетенції майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах: проблеми формування

У статті подано визначення іншомовної професійної компетентності, розкрито її компонентний склад, розглянуто оптимальні шляхи формування іншомовних професійних компетенцій у майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у немовних (технічних) університетах.

Ключові слова: компетентність, іншомовні професійні компетенції, навчання, мовна взаємодія.

Сура Н. А. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции будущих специалистов по информационно-коммуникационным технологиям в технических университетах: проблемы формирования

В статье подано определение иноязычной профессиональной компетентности, раскрыто её компонентный состав, рассмотрены оптимальные пути формирования иностранных профессиональных компетенций у будущих специалистов по информационно-коммуникационным технологиям в неязыковых (технических) университетах.

Ключевые слова: компетентность, иноязычные профессиональные компетенции, обучение, языковое взаимодействие.

Sura N. A. Foreign language competences as component of general professional competence of future IT-specialists at technical universities: problems of formation

The general definition of foreign language competence, its compounds and the most effective ways of its formation for future IT-specialists at technical universities are briefly reviewed in the given article.

Key-words: competence, foreign language competences, the process of learning, communication.

УДК 37.036-053.6:78.071.5 (045)

Циганюк Л. І.

**ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ
У КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства від особистості очікується вміння і здатність максимально реалізуватися у будь-якій сфері діяльності, приймати самостійні рішення, реагувати на зміни потреб і запитів навколишнього середовища. Сучасна система освіти потребує переорієнтації навчання від пріоритету накопичення знань учнями на їх творчий розвиток. Творча самостійна робота учнів є невід'ємною складовою навчального процесу в музичній школі, вона пов'язана із спеціальними вміннями виявляти труднощі, аналізувати їх, визначати можливі способи їх усунення і, власне, долати ці труднощі. Саме це робить творчу самостійність учнів в процесі музичної навчальної діяльності вагомим умовою формування їх художньої свідомості.

Творча самостійність учнів у процесі музичного навчання і виховання – проблема далеко не нова, тим чи іншим чином її розробляли або дотикались до неї педагоги-музиканти, вчені в своїх науково-педагогічних дослідженнях. Проблема розвитку творчості дітей засобом музичного мистецтва розроблена в працях Ю. Б. Алієва, А. Н. Сохора, Б. М. Теплова, В. І. Петрушина, Г. М. Ципіна та ін. Розвиток творчої активності та розвиток творчих здібностей підлітків засобами музичного мистецтва в музичних школах висвітлено в працях Ю. Б. Круглова, О. Б. Передреєва, П. В. Харченко, формування та розвиток творчої самостійності учнів розробляли Г. Г. Нейгауз, Т. Л. Беркман, О. Гончаренко, Д. В. Харічева та ін.

На жаль, незважаючи на певні напрацювання у сфері формування та розвитку творчої самостійності підлітків в контексті музичної освіти багато викладачів-музикантів не оновлюють форми і методи своєї роботи з учнями, не використовують ті можливості музичного навчання, які забезпечують всесторонній розвиток їх здібностей, часто ставляться з недовірою до потенційних творчих можливостей учнів. Тому метою статті є розкриття проблеми творчої самостійності, визначення та обґрунтування основних передумов її вирішення.

Визначена нами проблематика вимагає розгляду логічного ряду понять: самостійність, творча самостійність, творча самостійність в процесі музичної діяльності.

На думку М. І. Махмутова, поняття «самостійність» не розкриває сутність самостійності людини в процесі навчання. Він вважає, що таку самостійність доречно виразити терміном «пізнавальна самостійність» [4, с. 37]. Узагальнюючи дослідження науковців, В. М. Благінін визначає пізнавальну самостійність як рису особистості, яка здатна без сторонньої допомоги оволодівати знаннями й способами діяльності з метою перетворення й удосконалення навколишньої дійсності [2, с. 53].

На думку Т. Беркман, самостійна робота учня – це така сама навчальна робота, як і увесь процес оволодіння виконавськими навиками в цілому. Вона органічно входить в процес навчання і безпосередньо з ним пов'язана. Як і всяке навчання, самостійна робота – це праця, праця, повна думки, ініціативи, волі і творчої уяви [1, с. 39 – 40].

Г. Ципін наголошує, що розвиток учня дає дійсно повноцінні результати тільки тоді, коли він спирається на активну, самостійну роботу. Він зазначає, що психологічно-дидактичними дослідженнями доведено, що самостійність мисленневих операцій – одна з головних психологічних передумов успішності оволодіння знаннями, вміннями і навичками і підсумовує, що забезпечення учня навиками самостійного підходу до вирішення до тих чи інших конкретних навчальних задач – надзвичайно важлива мета для викладача будь-якої спеціальності, мета, ігнорування якої, або навіть недостатньо послідовна направленість щодо неї – межує з самим серйозним педагогічним прорахунком [6, с. 72 – 73].

Формування навичок самостійності розпочинається з перших класів музичної школи, причому, навіть тоді, коли викладач не ставить собі цього за мету. Учень на уроках вчиться осмислено виконувати побажання й зауваження викладача, виконує домашнє завдання. Коли ази пройдено, далі можна поступово залучати учня до посильних йому самостійних дій. Згідно концепції Л. Гончаренко перехід від повного контролю над роботою учня до керованої самостійності має бути дуже поступовим та обережним. Головне полягає у тому, що учневі слід доручати для самостійного вивчення завдання, доступні за рівнем набутих ним навичок і в жодному разі не виконувати за нього те, з чим він у змозі справитися сам [3, с. 56].

Залучення до творчої самостійної роботи повинне бути ретельно продумане викладачем і спиратися на певну систему послідовних дій. Перевищена складність завдання на самостійне опрацювання не тільки не дасть бажаного результату, а може викликати стійкий внутрішній протест проти усякого виду завдань.

Ми розділяємо поняття творчої самостійності та простої самостійності учнів в навчальній діяльності, тому що, на нашу думку, між цими двома поняттями є суттєва різниця. Учень може самостійно вивчити напам'ять музичний твір, відпрацювати важкий пасаж і це є його самостійною роботою, але якщо твір вивчається напам'ять тільки після ретельного розбору і відпрацювання разом з викладачем, а пасаж відпрацьовується після детального інструктажу, то ця робота може вважатися самостійною, але не є показником здатності до творчої самостійності. Творчою самостійною роботою буде лише тоді, коли учень здатний сам вирішувати певні художні завдання, які виникають перед ним в процесі художньої діяльності.

Л. Гончаренко визначає музичну виконавську самостійність як таку, що пов'язана з умінням учня без сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, правильно розшифрувати авторський текст, збудувати переконливий інтерпретаційний план і продемонструвати готовність самому відшукати ефективні способи в роботі, знайти потрібні прийоми й засоби втілення художнього задуму, вміти критично оцінити результати власної музично-виконавської діяльності, також чужі інтерпретаційні зразки тощо [3, с. 55].

Досліджуючи формування творчої самостійності підлітків, Д. В. Харічева обґрунтовує положення про те, що реалізація особистості дитини у творчому процесі поєднана з навчанням у тому випадку, якщо нею самостійно використані засвоєні знання, вміння і навички, здійснений їх перенесення на незнайомий матеріал, скомбіновані відомі їй види діяльності або створений новий для неї підхід до вирішення завдання. Вона під творчою самостійністю розуміє інтегративне особистісне утворення динамічного характеру, яке забезпечує високий рівень успішності в практичній реалізації задумів і намірів у будь-якому виді діяльності без втручання з боку. До компонентів творчої самостійності належать: змістовно-операційний компонент, який розуміє як систему знань і відповідних їм умінь і навичок в обраній діяльності; потребово-мотиваційний компонент, що характеризується як система спонукальних до самостійних дій мотивів, серед яких значне місце посідає направленість особистості; емоційно-вольовий компонент, зумовлений усвідомленням мети і інтенсивним прагненням до її досягнення, характеризується такими якостями особистості, як наполегливість і рішучість, схильність до ризику [5, с. 9 – 10].

Установлено, що старший підлітковий вік є особливо сензитивний до розвитку творчої самостійності учнів (Н. Лейтес, И. Кон). Саме в цей

період значно посилюється свідоме ставлення до навчання, знання не просто засвоюються, а набувають особистісного смислу, учень стає здатним глибше усвідомлювати і творчо переосмислювати певні художні зв'язки, відношення, закономірності, отриманий практичний досвід. У зв'язку із значним розвитком усіх психічних функцій старших підлітків, із бажанням буди більш дорослими, що так притаманне дітям цього віку, зростають можливості до педагогічного керівництва процесом розвитку їх творчої самостійності в навчальній діяльності.

У процесі гри на музичному інструменті органічно поєднуються міцні навички роботи з творчим їх використанням. Отже, перша передумова нормального протікання розвитку творчої самостійності – це наявність певного комплексу знань, умінь і навичок. Учень повинен мати міцне підґрунтя, на якому він буде розвивати творчу самостійність.

Певним чином відпрацювання необхідних для музичної діяльності навичок відбувається у всіх без винятку класах гри на музичних інструментах. Питання в іншому – яким чином набуваються ці навички? За нашими спостереженнями, часто процес закріплення певних навичок відбувається засобом конкретних вказівок вчителя – що і як необхідно зробити чи відпрацювати, але не актуалізується питання – «А для чого так робити і для чого так відпрацьовувати, яку користь це буде мати для мене зараз і де це вміння я ще зможу використати?» Ми маємо на увазі, що кожне завдання, кожний новий прийом чи навик необхідно чітко обґрунтовувати, пояснювати принцип його використання, «пропускати» через свідомість учня. Тобто в процесі музичного навчання необхідно орієнтуватися не на механічне, а свідоме засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення повноцінної музичної діяльності.

Другою передумовою розвитку творчої самостійності є закріплення отриманих знань, умінь і навичок в самостійній музичній діяльності. Можна взяти в роботу два аналогічні твори (наприклад, інвенція № 1 та інвенція № 13 Й. С. Баха), над першим працювати в класі, розкриваючи перед учнем особливості бахівського письма, прийоми роботи над окремими поліфонічними лініями і у їхньому взаємозв'язку, способи артикуляції, звуковедення тощо., а другий твір учень буде вивчати самостійно, спираючись на практичні поради викладача щодо першого твору. Для того, щоб картина роботи над інвенцією була більш зрозумілою для учня і краще засвоїлись етапи і послідовність роботи, буде доречним в кінці кожного уроку письмово підсумовувати, що і як було зроблено.

Третя передумова – це перевірка самостійної роботи учня. Контроль вчителя за самостійною роботою є своєрідною мотивацією до неї учня. Якщо робота не буде перевірена кілька разів підряд – учень стане її виконувати як другорядну й необов'язкову. Крім того, контролювання самостійної роботи учня (навіть, якщо твір не входить до його основного репертуару) дає можливість вчасно помітити недоліки й не дати їм закріпитися.

Щоб уникнути повторів тих самих недоліків у самостійній роботі учня необхідно з'ясувати, чи учень розуміє, у чому проблема і яким чином її можна вирішити. У цьому допоможе метод запитань, при чому доречним буде не тільки запитаннями вчителя стимулювати самостійну творчу діяльність учня, а й заохочувати учня до запитань вчителів. Наприклад, завданням може бути продумати, що цікаво було б почути учневі від вчителя щодо розуміваного твору. Можна створити ситуацію гри, коли вчитель формулює 5 запитань до учня для самостійного знаходження відповіді на них, а учень – 5 запитань до вчителя. Такий спосіб має мати позитивний результат, адже підготувати 5 відповідей на запитання – це самостійна пошукова діяльність, але вже за зарання заданим вчителем напрямком, а підготувати 5 запитань до вчителя, потрібно добре подумати – «А що мене цікавить в цьому творі, а що мені не зрозуміло, а які проблеми мені необхідно у ньому вирішити тощо?»

Якщо учень не може сам пояснити, чому в нього вийшов такий результат (незалежно, правильний чи неправильний), учитель методом навідних запитань може спрямувати учня до знаходження адекватного пояснення або попросити учня показати, як він це вчив, і в процесі дискусії з'ясувати, вірним був шлях учня, чи ні. Віднайдення учнем словесного пояснення своїм практичним діям веде до їх усвідомлення і закріплення.

Отже, орієнтація процесу навчання в класі фортепіано на розвиток творчої самостійності підлітків має надзвичайно важливе значення у вирішенні багатьох проблем музичної педагогіки. При кваліфікованому педагогічному керівництві процесом розвитку творчої самостійності підлітків, спираючись на передумови свідомого засвоєних знань, умінь і навиків, їх закріплення у власній практичній діяльності, корекції недоліків самостійної роботи учня викладачем методом наведення на правильне вирішення проблеми учнем, використовуючи вербальне пояснення власних творчих дій і художніх замислів є педагогічна можливість сформулювати художнє мислення учнів, закласти підвалини їхнього художнього світогляду, і, зокрема, сформулювати основи їхньої художньої свідомості.

Література

1. Беркман Т. Л. Методика обучения игре на фортепиано : пособие для студентов-заочников муз.-пед. фак.-тов / Т. Л. Беркман. – М. : Просвещение, 1977. – 103 с. **2. Благінін В. М.** Пізнавальна самостійність у системі чинників активізації навчального процесу / Наук. зап. НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин. – 2011. – Вип. 2. – С. 52 – 54. **3. Гончаренко Л. П.** Інструктивно-методичні матеріали для самостійної роботи студентів (методика викладання музичного інструмента (фортепіано) : навч.-метод. посіб. / Л. П. Гончаренко. – Кіровоград : РВВКДПУ ім. В.Винниченка, 2008. – 68 с. **4. Махмутов М. И.** Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М., 1977. – 270 с. **5. Харичева Д. В.** Формирование

творческой самостоятельности подростков в учреждениях дополнительного образования средствами эстрадного пения: автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Д. В. Харичева. – М., 2007. – 18 с. **6. Цыпин Г.М.** Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано : учеб. пособие / Г. М. Цыпин. – М., 1975. – 106 с.

Циганюк Л. І. Проблема розвитку творчої самостійності підлітків в контексті музичної освіти

У статті обґрунтовано актуальність проблеми розвитку самостійності підлітків в процесі музичного навчання, висвітлюються основні недоліки в розвитку творчої самостійності учнів у музичних школах, окреслюються основні підходи до здійснення розвитку творчої самостійності підлітків в контексті музичної освіти.

Ключові слова: самостійність, творча самостійність, творча самостійність в процесі музичної діяльності.

Циганюк Л. И. Проблема развития творческой самостоятельности подростков в контексте музыкального образования

В статье обосновывается актуальность проблемы развития самостоятельности подростков в процессе музыкального обучения, освещаются основные недостатки в развитии творческой самостоятельности учеников в музыкальных школах, очерчиваются основные подходы к осуществлению развития творческой самостоятельности подростков в контексте музыкального образования.

Ключевые слова: самостоятельность, творческая самостоятельность, творческая самостоятельность в процессе музыкальной деятельности.

Tsiganyk L.I. Problem of Development of Creative Independence of Teenagers within the Context of Music Education

The topicality of the problem of independence of teenagers' development in the process of music education has been grounded in the article. Basic drawbacks in the development of creative independence of pupils of music schools have been elucidated. Main approaches to realization of the development of creative independence of teenagers within the context of music education have been determined.

Key words: independence, creative independence in the process of music activity.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377.091(477) «194/195»

Т. В. Івченко

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В
40 – 50-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ**

На сучасному етапі надзвичайно гостро стоїть питання про підготовку кваліфікованих робітників для економіки України. Система професійно-технічної освіти, на жаль, не відповідає вимогам часу й потребує кардинального реформування, спрямованого на забезпечення відповідності структури підготовки робітничих кадрів структурі зайнятості, змісту професійно-технічної освіти сучасному рівню розвитку науки і техніки. Вирішення цього складного завдання потребує глибокого вивчення історико-педагогічного досвіду й особливо досвіду реформування системи підготовки кваліфікованих робітників у 40 – 50-х роках ХХ століття, оскільки є певні спільні завдання в професійно-технічній освіті того періоду та її розвитку й реформування на сучасному етапі.

Як наукова проблема реміснича освіта та її історичний розвиток знайшла своє відображення в багатьох наукових дослідженнях Е. Днепров, В. Кларіна, О. Джуринського, Р. Доватора [16] та ін. Певною мірою історію розвитку ремісничої освіти висвітлено в історико-педагогічних дослідженнях Л. Вовк, М. Левківського, Л. Медвідь, С. Сірополка та ін. Хоча справедливо буде зауважити, що і радянська, і вітчизняна історія педагогіки більше уваги звертають на традиційну ступеневу систему освіти (початкова освіта, середня освіта та вища освіта), залишаючи поза увагою ремісничі й реальні училища та ремісничі класи, що стали прообразом сучасної системи професійно-технічної освіти [11; 19; 23; 32].

Як бачимо, розвиток професійно-технічної освіти в 40 – 50-х роках ХХ століття та ремісничої освіти як її складника до цього часу ще не був предметом спеціального наукового дослідження у вітчизняній історіографії. Але є низка історико-педагогічних робіт, у яких автори все ж торкалися окремих аспектів досліджуваної нами теми. Мета статті – провести історіографічний аналіз проблеми, аби врахувати напрацювання попередників й більш коректно визначити завдання історико-педагогічного вивчення особливостей розвитку ремісничої освіти в 40 – 50-х роках ХХ століття.

Насамперед зазначимо, що реміснича освіта як об'єкт наукового аналізу дещо запізно виявила своє місце у вітчизняній педагогічній історіографії. На те є кілька причин, а саме: визначення ролі ремісничої освіти як освіти для дітей нижчих прошарків населення, що зумовлювало

її недостатню значущість як об'єкта історико-педагогічного аналізу; суттєві відмінності в методиці та практиці навчання ремеслу й так званій «книжній» освіті; соціокультурна незатребуваність теоретичного вивчення ремісничої освіти через відсутність соціального замовлення на кваліфіковану робочу силу до початку промислових революцій у більшості країн Західної Європи. На цей факт указано в роботі С. М. Ситняківської «Реміснича освіта як фактор соціального захисту дітей в ХІХ – початку ХХ століття» [33].

Підвищення інтересу до вивчення професійно-технічної освіти спостерігається тільки після жовтневої революції 1917 року. Значний внесок в розробку її науково-технічних основ зробили А. В. Луначарський, М. І. Калінін, В. В. Куйбишев. Науковій розробці проблеми підготовки робітничих кадрів багато уваги приділяла Н. К. Крупська, яка дала всебічне обґрунтування необхідності широкої технічної підготовки молоді, оволодіння нею науковими основами виробництва, виховання «кваліфікованого працівника сучасного типу». Партійні й державні радянські діячі спирались на думку К. Маркса про те, що одним з найважливіших засобів всебічної підготовки молоді є «раннє поєднання навчання з виробничою працею» [18].

Зауважимо, що перші ґрунтовні роботи з історії професійно-технічної освіти були опубліковані за радянських часів. Історичні аспекти підготовки кваліфікованих робітників у колишньому СРСР досліджували С. Я. Батишев, І. К. Воеводський, Ю. Г. Осовський, Г. І. Терещенко, М. Ф. Пузанов [4; 12; 30]. Наприклад, М. Ф. Пузанов у праці «Розвиток форм та методів підготовки працівників» аналізує методи навчання, а також зміст навчальних планів та програм шкіл ФЗУ та ремісничих училищ. Автор розглядає питання організації та методики виробничого навчання під час підготовки працівників для всіх галузей народного господарства Української РСР [30]. Деякі питання розвитку професійно-технічної освіти в Україні досліджували В. І. Баранов, В. М. Гнедин. Зокрема В. Баранов відтворює образ самовідданих радянських працівників, які отримали перше трудове загартування в стінах училищ і які добровольцями пішли на фронти Великої Вітчизняної війни. Автори описують цікаве насичене життя профтехшколи України періоду 40 – 50х рр., згадують про її вихованців-героїв, про їхні невдачі та перемоги на шляху опанування виробничої майстерності, про наставників, які віддавали себе справі виховання робочої зміни [2].

Історико-педагогічне вивчення професійно-технічної освіти 40 – 50-х років розпочалося вже наприкінці 50-х років. Саме в цей період друкуються узагальнені праці з історії профтехосвіти А. М. Веселова. У його монографічних виданнях та в дисертації вперше з позицій марксистсько-ленінської методології проаналізовано в історико-педагогічному аспекті теорію та практику професійного навчання упродовж цілого століття й тим самим закладено основи історії

професійно-технічної освіти. Автор лише торкається деяких аспектів розвитку ремісничої освіти в 40 – 50-х роках [9].

Вивченню історії професійно-технічної освіти України напередодні Великої Вітчизняної війни та в післявоєнний період присвятили свої праці Е. С. Котляр, Г. Кедров, Г. Б. Мовшович, М. С. Розофаров, В. В. Лобанов. Автори висвітлили проблеми економічного життя країни, причини кризи народногосподарського комплексу, визначили чинники, що зумовлювали необхідність реорганізації державної системи підготовки робітничих кадрів [15; 17; 24; 31; 21]. Так, праця Е. С. Котляра «Державні трудові резерви СРСР в роки Великої Вітчизняної війни» розкриває економічне значення навчальних закладів трудових резервів в роки війни. Також в роботі висвітлено матеріали про відновлення та організацію нових навчальних закладів трудових резервів у післявоєнний період, організацію навчальної, методичної та виховної роботи в ремісничих училищах у роки війни. У роботах М. С. Розофарова та В. В. Лобанова зібрано важливіші законодавчі та офіційні керівні матеріали, які містять постанови, накази, інструкції, положення та інші нормативні акти про трудові резерви, видані за період з 1940 по 1956 роки [31; 21].

Певний внесок у розробку історії професійно-технічної освіти зробив А. А. Булгаков у книзі «Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе» (1977), у якій розглядається низка питань з підготовки працівників для промисловості, будівництва, транспорту та інших галузей виробництва. У праці подано також матеріал загального характеру з історії радянської професійно-технічної освіти [7].

У своїй роботі «Професійне навчання і підготовка трудових резервів в Україні в період німецько-фашистської окупації (1941 – 1944): політика і практика агресора» О. В. Потильчак досліджує особливості організації й функціонування початкових, середніх та вищих навчальних закладів в умовах окупаційного режиму. Автор уперше у вітчизняній історіографії звертається до характеристики причин, які спонукали нацистів до відновлення в Україні мережі професійних навчальних закладів, а також, зроблено спробу оцінити міру ефективності кроків, здійснених нацистами у напрямку часткового відновлення мережі фахового навчання та професійної підготовки української молоді у 1941 – 1944 рр. [10].

Велику пізнавальну цінність, загальнонаукове та теоретичне значення мають дисертації Н. О. Падун «Зміст та форми організації навчально-виховного процесу в професійно-технічних закладах України (1929-1940 рр.)», С. В. Бутівченко «Зміст і форми управління середніми професійними навчальними закладами України в 1917 – 1941 рр.», М. О. Яценко «Розвиток професійно-технічної освіти в Західних областях УРСР (1944 – 1969 рр.)», І. К. Воеводського «Професійно-технічна підготовка спеціалістів середньої ланки та кваліфікованих

робітників для важкої індустрії СРСР (1917 – 1980 рр.)». Ці роботи орієнтовані на вивчення специфіки формування, функціонування та забезпечення професійно-технічних навчальних закладів у конкретні періоди [8; 12; 28; 36].

У кількох дисертаціях радянського періоду досліджено процес розвитку системи трудових резервів в Україні в часи війни. До таких досліджень можна зарахувати роботу Н. Н. Забеліна «Державні трудові резерви та їх народногосподарське значення», Є. Ф. Альбіцької «Матеріали до фізіолого-гігієнічного обґрунтування режиму виробничого навчання учениць-дівчат ремісничих училищ машинобудівництва», Л. Л. Мусялика «Індивідуальний підхід до учнів у ремісничому училищі», Н. Ф. Стрекаловської «Виховання дівчат у ремісничому училищі (У зв'язку з їх підготовкою до участі у виробничій праці)», Г. М. Шумілова «Деякі питання підвищення якості підготовки молодих кваліфікованих робітників в училищах трудових резервів», Є. Н. Новикової «Боротьба Комуністичної партії Радянського Союзу за підготовку кваліфікованих кадрів робітників для промисловості». Ці роботи орієнтовано на вивчення специфіки формування та функціонування навчальних закладів на території радянської України, висвітлено деякі питання навчально-виховного та виробничого процесу. [1; 14; 25; 26; 34; 35]

Статті з питань історії розвитку професійної школи та педагогіки в післявоєнний період торкаються ремісничих училищ та шкіл ФЗУ в різних регіонах України, мережі питань прийому до училищ, тривалості навчання, забезпечення керівними та педагогічними кадрами тощо [5; 13, с. 183 – 194; 27, с. 115 – 120].

Розвиток професійно-технічної освіти України проаналізовано в енциклопедичному виданні «Профтехосвіта України ХХ ст.» за редакцією таких видатних вчених, як Н. Г. Ничкало, І. Л. Лікарчук, Н. О. Падун. Так, працю Н. Г. Ничкало було підготовлено на основі офіційних даних та архівних фондів Головного Управління трудових резервів при СНК СРСР та Міністерства трудових резервів СРСР. На основі широкого використання архівних та офіційних матеріалів міністерства Н. Г. Ничкало висвітлює особливості розвитку систем підготовки кваліфікованих робітників на різних історичних етапах та досвід усіх регіонів України у цій галузі. Систематизовано державні документи, пов'язані з цією проблемою. Представлено 1757 персоналій – педагогів і керівників професійно-технічних навчальних закладів, науковців і громадських діячів, які активно сприяли розвитку профтехосвіти. Вміщено бібліографічний покажчик наукової, навчально-методичної та іншої літератури, виданої в Україні у ХХ столітті – на початку ХХІ століття [20, с. 61 – 76; 28, с. 51 – 53; 29].

Енциклопедичне видання містить інформацію для працівників професійно-технічних і вищих навчальних закладів, системи післядипломної педагогічної освіти, органів державної влади, організаторів

професійного навчання на виробництві, науковців, аспірантів і докторантів, усіх, хто цікавиться питаннями виховання і навчання молоді.

Не залишалась байдужою до теми професійно-технічної освіти й художня література. Це, наприклад, повість Г. Тютюнника «Вогник далеко в степу» – останній твір письменника. Напрочуд чиста, світла, талановита повість, у якій письменник майстерно змалював важке повоєнне дитинство підлітків, їхні навчання й працю в ремісничому училищі, отих «дітей війни», їхню силу духу, якій можуть позаздрити й дорослі. Поетеса А. Л. Барто в збірках віршів «Идет ученик» «Подростки» та «Звенигород» описує важкі дні війни, мужність, героїзм молоді, прагнення допомогти державі. Письменниця доволі часто відвідувала заводи, і її вразили підлітки, які хотіли опанувати різноманітні робітничі професії. А. Л. Барто, для того, щоб зрозуміти всі труднощі учнів-ремесників сама три місяці стояла за токарним станком. Існує багато пісень, в яких оспівується майстерність учнівської молоді, а саме: марш ремісничих училищ «Пройдут года» В. Захарова, М. Ісаковського (1952 р.), пісня «Идут трудовые резервы» С. О. Васильєва (1947 р.), «Марш трудовых резервов» М. Блантера, М. Ісаковського та О. Суркова (1947 р.) [3].

Проведене вивчення ступеня дослідження розвитку професійно-технічної освіти 40 – 50 х рр. ХХ ст. показало, що кілька аспектів проблеми досліджено й висвітлено у роботах вітчизняних науковців у межах розгляду питань становлення та розвитку системи трудових резервів, методів і форм навчально-виховної роботи в училищах, забезпечення училищ викладачами. Однак, спеціального дослідження розвитку ремісничих училищ в 40 – 50 ті рр. ХХ ст. не проводили. Ця проблема й визначає перспективи подальших досліджень.

Література

1. Альбицкая Е. Ф. Материалы к физиолого-гигиеническому обоснованию режима производственного обучения учащихся девушек ремесленных училищ машиностроения : автореф. дис. ... канд. мед. наук : / Е. Ф. Альбицкая. – Х., 1956. **2. Баранов В. И.** Рабочая смена: о развитии проф.-техн. образования в УССР / В. И. Баранов, В. Н. Гнедин, Н. П. Гриневич ; под общ. ред. Д. Т. Ищенко. – Киев : Вища шк., 1976. – 167 с. **3. Барто А. Л.** : Сборники стихов «Идет ученик», «Звенигород», «Подростки». **4. Батышев С. Я.** Развитие профессионально-технического образования в СССР / С. Я. Батышев // Сов. педагогика. – 1972. – № 8. – С. 47 – 58. **5. Бахтін М. І.** Організаційно-технічні аспекти підготовки сучасних робітничих кадрів: історія і сучасність : електронний ресурс. **6. Букреева Л. К.** Трудовые резервы – фронту / Л. К. Букреева // Проф. образование. 2000. – № 9. – С. 12–15. **7. Булгаков А. А.** Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе / А. А. Булгаков // М., Высшая школа, 1977 г. **8. Бутівченко С. В.** Зміст і форми управління середніми професійними навчальними закладами України в 1917 –

1941 роках : автореф. дис. канд. пед. наук. : спец. 13. 00. 04 «Професійна педагогіка» / С. В. Бутівченко ; К., 1997. – 17 с. **9. Веселов А. Н.** Очерки по истории низшего профессионально-технического образования и подготовки рабочих кадров в СССР : автореф. дис. ... док. пед. наук. : спец. 13.00.01. «Теория и история педагогики» / А. Н. Веселов. – М., 1961. **10. Ветров И.** Професійне навчання і підготовка трудових резервів в Україні в роки німецько-фашистської окупації / І. Ветров, О. Потильчак // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2004. – № 5. – С. 72 – 78. **11. Вовк Л. П.** Генезис приоритетных тенденций освіти дорослих (II пол. XIX – 20-ті роки XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 01. / Л. П. Вовк. – К., 1995. – 411 с. **12. Воеводский И. К.** Профессионально-техническая подготовка специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих для тяжелой индустрии СССР (1917 – 1980 гг.) : автореф. дис. ... док. пед. наук : спец. 13.00.01. «Теория и история педагогики» / И. К. Воеводский – Казань, 1981. – 34 с. **13. Ганапольський О. Р.** Історичний огляд становлення та розвитку системи професійно-технічної освіти в Україні / О. Р. Ганапольський // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К., 2000. – Вип. 28. – С. 183 – 194. **14. Забелин Н. Н.** Государственные трудовые резервы и их народнохозяйственное значение. автореф. дис. ... канд. экон. наук / Н. Н. Забелин ; М., 1956. **15. Кедров Г.** Государственные трудовые резервы страны советов / Г. Кедров // М., 1941 г. **16. Коменський Я. А.,** Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци Й. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с. **17. Котляр Е. С.** Государственные трудовые резервы СССР в годы Великой Отечественной войны / Е. С. Котляр // Профпедагогика. – М. : Высшая школа, 1975. **18. Крупская Н. К.** Педагогические сочинения : в 10-ти т. / Н. К. Крупская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957 – . – Т. 4. – 1959. – С. 103. **19. Левківський М. В.** Історія педагогіки : підручник. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с. **20. Лікарчук І. Л.** Система державних трудових резервів (1940 – 1959 рр.) / І. Л. Лікарчук // Профтехосвіта України ХХ століття : енцикл. вид. / за ред. Н. Ничкало ; М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2004. – С. 61 – 76. **21. Лобанов В. В.** Сборник официальных руководящих материалов / В. В. Лобанов . – М. : Глав. управ. труд. рез. при СНК СССР, 1945. **22. Маркс К.** Капитал : в 3-х т. – М., 1949 – 1951. – Т. 1 – 3. **23. Медвідь Л. А.** Історія національної освіти й педагогічної думки в Україні : навч. посіб. – К. : Вікар, 2003. – 335 с. **24. Мовшович Г. Б.** Отечественная война и подготовка рабочих кадров / Г. Б. Мовшович // Госполитиздат, 1945. **25. Мусялик Л. Л.** Индивидуальный подход к учащимся в ремесленных училищах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 01 «Теория и история педагогики» / Л. Л. Мусялик ; М., 1954. **26. Новикова Е. М.** Борьба Коммунистической партии Советского Союза за подготовку квалифицированных кадров рабочих для промышленности (1946 – 1950 гг.), (на материалах УССР) : автореф. дис. ... канд. ист. наук /

Е. М. Новикова. – К., 1954. **27. Омеляненко Б. Л.** Из истории развития советской профессиональной школы в послевоенные годы (1945 – 1960) / Б. Л. Омеляненко // Сов. педагогика. – 1979. – № 5. – С. 115 – 120. **28. Падун Н. О.** Професійна освіта в Україні (1929 – 1940) / Н. Падун // Шлях освіти. – 1998. – №4. – С. 51 – 53. **29. Профтехосвіта України ХХ століття** : енцикл. вид. / за ред. Ничкало Н. Г. ; М-во освіти і науки України, Акад. пед.наук України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : АртЕк, 2004. – 876 с. **30. Пузанов М. Ф.** Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко. – К. : Вища школа, 1980. **31. Розофаров М. С.** Сборник важнейших законодательных и ведомственных материалов о трудовых резервах СССР / М. С. Розофаров. – М. : Трудрезервиздат, 1957. **32. Сірополко С.** Історія освіти в Україні. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с. **33. Ситняківська С. М.** Реміснична освіта як фактор соціального захисту дітей в ХІХ – початку ХХ століття : електронний ресурс. **34. Стрекаловская Н. Ф.** Воспитание девушек в ремесленных училищах (В связи с подготовкой их к участию в производственном труде) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 01 «Теория и история педагогики» / Н. Ф. Стрекаловская – М., 1951. **35. Шумилов Г. Н.** Некоторые вопросы повышения качества подготовки молодых квалифицированных рабочих в училищах трудовых резервов : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00. 01 «Теория и история педагогики» / Г. Н. Шумилов. – М., 1958. **36. Яценко Н. А.** Развитие профессионально-технического образования в Западных областях УССР (1944 – 1969 гг.) (На материале Закарпатской, Ивано-Франковской, Тернопольской и Черновицкой областей): автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 01. «Теория и история педагогики» / Н. А. Яценко. – Одесса, 1973. – 21 с.

Івченко Т. В. Розвиток професійно-технічної освіти України в 40 -50 х роках ХХ століття : історіографія проблеми

У статті проведено історіографічний аналіз проблеми, з урахуванням напрацювань попередників та визначено завдання історико-педагогічного вивчення особливостей розвитку ремісничої освіти в 40 – 50-х роках ХХ століття в Україні.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, нижча професійно-технічна освіта, професійна освіта та навчання, історико-педагогічні дослідження, ремісничі училища.

Ивченко Т. В. Развитие профессионально-технического образования Украины в 40-50-х гг. ХХ столетия: историография проблемы

В статье проведен историографический анализ проблемы, с учетом наработок предыдущих исследователей и определены задачи историко-педагогического изучения особенностей развития

ремесленнического образования в 40 – 50-х годах XX столетия на Украине.

Ключевые слова: професiонально-техническое образование, низшее професiонально-техническое образование, професiональное образование и обучение, историко-педагогическое исследование, ремесленные училища.

Ivchenko T. V. Development of professional-technical education of Ukraine in 40-50th XX of century: historiography of problem

In the article were conducted the historiography analysis of problem, taking into account works of predecessors and were certainly task of historic – pedagogical research of features of development of handicraft education in 40-50th of XX age in Ukraine.

Key words: professional – technical education, lower vocational education, vocational education and training, historic – pedagogical research, handicraft.

УДК 372.134

Н. В. Камакіна

ЗМІНА ЦІЛЬОВОГО КОМПОНЕНТУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ НОВОГО МЕТОДУ ВИКЛАДАННЯ ТА ПЕРЕХОДУ НА НОВИЙ ЗМІСТ НАВЧАННЯ У 60-ТІ РОКИ ХХ СТ.

Оновлення системи шкільної освіти, пошук найбільш результативних методів та засобів навчання, перегляд питань мотивації учнів вимагають повторного перегляду досвіду попередніх поколінь. Звернення до другої половини ХХ століття зумовлене тим фактом, що названий період був найбільш реформаторським, продуктивним та цікавим з погляду викладання іноземних мов. Об'єктивна оцінка явищ, що відбувалися у той час у шкільній науці, дозволить розробити заходи з удосконалення сучасної системи середньої освіти, обрати найпрогресивніший підхід до вибору методів роботи на уроці, домогтися того, щоб після закінчення загальноосвітньої школи сучасні українські молоді люди могли відчувати себе повноправними членами міжнародної спільноти.

Отже, метою статті є аналіз цільового компоненту навчання іноземних мов у 60 – 80 роки ХХ століття як передумови докорінних змін у змісті та засобах навчання.

Дослідженням цільового компоненту у навчанні іноземних мов займалися багато вчених радянського періоду. Найбільш визнаними є

роботи О. М. Москальської, Е. П. Шубіна, О. О. Миролюбова, І. В. Рахманова. Серед сучасних дослідників питання, що вивчається, частково розглядали у своїх роботах О. М. Ветохов, Л. Кравчук, І. В. Карпов, Л. М. Тонконог.

Реформи, що відбувалися в країні у 60-ті роки, значно вплинули на зміст освіти. У 1958 році у СРСР було впроваджено загальну обов'язкову восьмирічну освіту. Після прийняття цього закону розпочався період розгортання масового педагогічного новаторства, педагогічна наука почала розробляти питання активізації навчальної діяльності школярів та їхнього всебічного розвитку.

Ключовими законодавчими актами, що вплинули на розвиток викладання іноземних мов, були: тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про посилення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в країні» від 24.12.1958 та Постанова Ради Міністрів СРСР від 27.05.1961 року №468 «Про покращення вивчення іноземних мов».

Причиною ухвалення Постанови став той факт, що поширення міжнародних зв'язків країни та необхідність інтеграції у міжнародну наукову спільноту, засвоєння передового досвіду у науці й техніці викликало потреби в кваліфікованих спеціалістах, зокрема таких, які володіли б іноземною мовою в обсязі, необхідному для спілкування з іноземними фахівцями, поїздок за кордон тощо. Але практика показала, що такі цілі не можна досягти за наявного підходу до навчання іноземних мов. Тобто більшість учнів і випускників шкіл володіли досить невеликим обсягом лексики й були вже зовсім неспроможними до проведення бесіди іноземною мовою. Відповідно, такі молоді люди приходили до вищих навчальних закладів непідготовленими до засвоєння вузівського курсу, що робило навіть найбільш кваліфікованих у своїх галузях спеціалістів недостатньо компетентними, неспроможними до подальшого професійного розвитку за рахунок засвоєння іноземного досвіду.

Усвідомлення критичності ситуації призвело до появи Постанови «Про покращення вивчення іноземних мов». Так, у Постанові зазначалося, що «головним завданням учнів має стати практичне оволодіння іноземними мовами» [11, с. 1]. Для забезпечення вирішення цього завдання вимагалось «покращити програми з іноземних мов для шкіл, а також протягом наступних трьох – чотирьох років видати відповідно до них нові підручники, зосередивши особливу увагу на тому, щоб їхній зміст максимально сприяв розвитку в учнів навичок усного мовлення і перекладу іноземного тексту без словника». Таким чином, вперше було зроблено крок до практичного опанування іноземною мовою та розроблено засоби для його втілення.

На початку періоду, що досліджується, викладання іноземних мов здійснювали за програмою 1949 року. Ця програма наголошувала на провідній ролі читання та розуміння оригінального тексту в навчанні

іноземної мови. Таким чином, провідним видом діяльності на уроці було читання з подальшим перекладом. Робота над опануванням граматики також проводилася, але переважно вона мала вигляд вивчення граматичних правил і виконання вправ на закріплення цих правил. Граматика «викладалася відірвано від мови і перетворювалась на самоціль» [3, с. 27] Основним методом навчання був свідомо-порівняльний, такий, що зберіг засоби роботи з часів викладання мертвих мов. Специфікою усвідомлено-порівняльного методу було те, що у ньому інтенсивно застосовували порівняльну граматику, навчання іноземної мові здійснювали за рахунок порівняння граматичних структур рідної мови та мови, що вивчається. Така організація уроку призводила до того, що доміантним на уроці було вивчення рідної мови. Прихильники цього методу значно переоцінювали свідомий, логічний компонент у вивченні мови та недооцінювали роль підсвідомого компоненту, який виникає у результаті багаторазової практики. Викладачі не виправдано зловживали теоретизацією матеріалу під час роботи на уроці. З позиції сучасної методики, практичне оволодіння іноземною мовою не могло бути досягнуто такими засобами.

Наявність значних недоліків у системі викладання іноземних мов на початку досліджуваного періоду зазначали майже всі провідні радянські педагоги-лінгвісти. Серед таких недоліків слід зазначити насамперед низький рівень викладання іноземних мов. Практичні навички володіння мовами учнів та випускників шкіл були досить незначними, вони обмежувалися знанням невеликої кількості іноземних слів та словосполучень, що ніяк не могло забезпечити здатність до іншомовного спілкування. По-друге, застаріла й недостатня матеріальна база, обмеженість наочних посібників та аудіо-візуальних засобів позбавляли можливостей оптимізації навчання іноземних мов. Визнання цих недоліків викликало жваві дискусії в засобах масової інформації та науково-педагогічних закладах 50-х років, метою яких було визначення цілей навчання іноземних мов, а також пошук нових методик їх викладання на основі даних суміжних наук.

Як зазначає О. М. Ветохов, у досліджуваний період більшість розробок з методики викладання іноземних мов здійснювалось сектором методики викладання іноземних мов Інституту методів навчання АПН РРФСР, а педагоги з інших радянських республік були змушені використовувати результати їхніх робіт. [2, с. 134] Ось чому у цій статті аналіз проблеми буде проводитися переважно на основі праць російських учених.

Результатом роботи багатьох учених стала поява нового методу, що отримав назву свідомо-практичного. Цей метод відрізнявся поєднанням чітко спрямованої мовної направленості з перевагою усного мовлення та психологічно обґрунтованого використання свідомої систематизації вже на початку навчання. Важливою рисою методу було

намагання майже зовсім відмовитися від використання рідної мови на уроці та, зокрема від такого виду діяльності, як переклад. [4, с. 5].

В. І. Щеглов виділив такі цілі, на які була спрямована розробка нового методу:

- практичне засвоєння іншомовних способів зв'язку, за якого особливості іноземної мови засвоюються не у вигляді абстрактних правил, а як конкретні мовні навички, на основі яких здійснюється мовна комунікація;

- безперекладне володіння іноземною мовою, коли мова використовується не як особливий код, а як спосіб розуміння чужих і висловлювання своїх думок;

- розвиток в учнів мислення іноземною мовою, коли мислительні категорії поєднуються із засобами їх вираження;

- використання процесу мовлення як головного чинника практичного володіння іноземною мовою. [10, с. 83].

Завданням методу було навчити школярів читати та розуміти оригінальні неспеціалізовані тексти середнього рівня складності, сприймати на слух усну мову, розмовляти з носіями іноземної мови на загальні теми, викладати свої думки у письмовій формі. Серед завдань навчання виділяли загальноосвітнє та виховне.

Загальноосвітнє завдання полягало у вивченні звукової, морфологічної та синтаксичної структури мови, отриманні інформації з побуту, звичаїв, культури, наукових та політичних аспектів життя країни, мова якої вивчається.

Виховне завдання навчання іноземної мови вбачалося у вихованні дітей на основі навчального матеріалу, різноманітних позакласних заходів, пов'язаних з цим навчальним предметом (художня самодіяльність, шкільні газети, листування з учнями закордонних шкіл тощо). Звичайно, надмірна заполітизованість навчального процесу вплинула також і на зміст уроків іноземної мови. Так, інспектори Міністерства освіти УРСР Н. К. Нетьосіна та Г. Г. Трубій наголошували, що «на уроках і в позакласній роботі з іноземної мови треба всіляко пропагувати рішення XXIV з'їзду КПРС. Добре, коли вчитель інформує про них учнів, розкриває їхнє історичне значення, але набагато краще, коли учні самі ознайомлюються з ними, готують відповідні інформації іноземною мовою. Інформації, особливо політичні, повинні стати важливим засобом навчання іноземної мови старшокласників» [8, с. 53]. Також рекомендувалося знайомити учнів з матеріалами про життя В. І. Леніна, проводити тематичні уроки з іноземної мови у музеях та на екскурсіях до історичних пам'яток, присвячених діяльності Леніна.

З метою покращення вивчення іноземних мов з 1962/63 навчального року були впроваджені нові програми, які окреслювали низку вимог до видів діяльності, що використовувалися на уроці. Так, згідно з положеннями програми, які у цілому збігалися з поглядами більшості вчених, превалювати на уроці мало усне мовлення. Від усного

мовлення учня вимагали наявність «такого рівня автоматизації вміння використовувати той чи інший мовний матеріал, за якого оформлення думок за допомогою цього матеріалу проходить у голові людини, що говорить, безперекладно, тобто майже миттєво» [6, с. 4]. А через те, що високий ступінь автоматизації навичок є результатом багаторазового повторення матеріалу під час виконання вправ, на уроках рекомендували використовувати велику кількість вправ невеликого розміру. До речі, однією з вимог, що висувалися до підручників, була наявність в них низки вправ різного ступеню складності, з обов'язковою наявністю додаткових завдань для найбільш сильних учнів. Уважали також, що навички усного мовлення мають два складники – рецептивну та репродуктивну, і розвивати необхідно вміння і безпосередньо говорити, і розуміти мову співбесідника.

Щодо граматичного мінімуму, то на нього також справила вплив коректива основного завдання навчання. Так, зі шкільних програм з іноземної мови було вилучено деякі граматичні конструкції, які раніше вважали обов'язковими до вивчення. Насамперед це такі граматичні теми, які учні могли зрозуміти без спеціального вивчення, на основі свого досвіду з іноземної мови. Звичайно, такий принцип відбору стосувався лише матеріалу, що вивчався у старших класах, коли учні дійсно мали певний досвід роботи з іноземною мовою. Крім того, відбір граматичного матеріалу для вивчення відбувався з урахуванням використовуваності його в усній мові. Адже існують конструкції, використання яких обмежується письмовою мовою. Отже, з огляду на орієнтацію на практичне оволодіння іноземною мовою, кількість останніх була обмежена.

Одним із нововведень програм 1960 року видання стала вимога підготувати учнів до самостійної роботи над іноземною мовою після закінчення школи. Така вимога означала, що після закінчення школи людина повинна бути здатною самостійно працювати над оволодінням іноземною мовою та намагатися не забути навички, набуті у школі. Так, О. М. Москальська наголошувала, що шкільний курс іноземної мови повинен надати «...навичок та вмінь, а також навичок самостійної роботи над мовою і з посібниками з мови, які роблять можливим найбільш успішне спеціалізоване доучування» [7, с. 56] Для досягнення цієї мети передбачався розвиток навичок аналітичного читання, адже читання іноземної літератури було найбільш розповсюдженою формою самостійної роботи над мовою. Також за новою програмою передбачалося надання уваги самостійній (але контрольованій) роботі учнів зі словниками, граматичними довідниками та розмовниками.

У радянській методиці досліджуваного періоду існували два протилежні погляди на види діяльності, які необхідно здійснювати на уроці. Представник першого погляду, Г. В. Ведель, наполягав на необхідності мінімізації всіх інших видів роботи, крім усного мовлення. Г. В. Ведель постійно виступав з гострою критикою тих підручників та

методичних вказівок, які передбачали читання та переклад як одне з умінь, які повинні опанувати учні середньої школи та відстоював майже повне вилучення використання рідної мови на уроці. За Г. В. Веделем, більшість урочного часу необхідно приділяти таким видам діяльності, як говоріння та слухання. Також Г. В. Ведель уважав за необхідне працювати над вирішенням загальноосвітньої та виховної завдань навчання іноземних мов.

Іншої думки дотримується один з найбільш провідних лінгвістів радянського періоду, Е. П. Шубін, який зазначає, що оволодіння мовою «...само по собі має першорядне загальноосвітнє значення, адже воно розширює можливості пізнавальної діяльності індивіда... вводячи його у новий світ побуту, культури, мистецтва та наукових досягнень інших країн та народів» [9, с. 103] Таки чином, він доходить висновку, що немає сенсу відрізняти загальноосвітню ціль від практичної. Щодо загального завдання шкільного навчання іноземних мов, Е. П. Шубін підкреслює, що його результатом має стати набуття учнем певного фундаменту у використанні іноземної мови як засобу спілкування, «з тим, щоб у майбутньому набуті в школі навички обмеженого використання іноземної мови могли порівняно швидко бути розвинуті відповідно до тієї сфери мовного спілкування, яка буде визначатися професією та інтересами індивіда... Це означає, що людина, яка закінчує школу (і навіть учень школи) повинна бути здатною до реального спілкування іноземною мовою (усною або письмовою, у продуктивних або рецептивних ролях) у певних вузьких змістах» [там само, с. 113]. Специфікою погляду на навчання іноземних мов цього вченого можна вважати його невизнання домінантного засвоєння одного певного виду комунікативної діяльності; він був прихильником розвитку всіх чотирьох головних видів: говоріння, слухання, читання та писання, і в своїх роботах рекомендував застосовувати їх рівнозначно.

Не можна недооцінювати такий крок, як поділ класів, у яких нараховується більше 25 учнів, на дві групи для ефективності засвоєння іноземної мови. Адже першочергове значення для оволодіння усною мовою має мовна практика, а саме практика говоріння іноземною мовою та розуміння мови на слух. І майже завжди єдиним носієм іноземної мови, з яким можуть спілкуватися учні, є вчитель, отже, і можливість спілкуватися учні мають лише на уроці. Таким чином, поділ класу на підгрупи збільшує вдвічі час на мовну практику для кожного учня, що призводить до відповідного збільшення ефективності роботи на уроці.

Після аналізу змін, яких зазнали методи, програми та форми роботи на уроці з іноземної мови, можна зробити висновки, що у 60-ті роки у вітчизняній методиці було здійснено відхід від свідомо-порівняльного методу на користь свідомо-практичного. Така зміна методу була зумовлена постановкою нової цілі у вивченні іноземної мови, а саме – необхідністю практичного оволодіння мовою. Було переглянуто застосовувані раніше форми роботи на уроці та розподіл

урочного часу. Важко переоцінити видатну роль таких методистів, як Е. П. Шубін, Г. В. Ведель, В. О. Артемов, В. С. Цетлін та інші, які протягом короткого періоду часу зуміли розробити концептуально новий метод викладання іноземних мов, що зміг задовольнити нові вимоги, висунуті до нього суспільством.

Надалі плануємо дослідити результати переходу на новий метод викладання іноземних мов, його вплив на мовну компетенцію випускників шкіл та проаналізувати доцільність перейняття досвіду роботи радянських методистів в умовах сучасних реалій.

Література

1. Ведель Г.Е. Перестройка преподавания иностранных языков и место родного языка в процессе обучения (на материале немецкого языка) / Г. Е. Ведель. – Воронеж : Издательство Воронежского университета. – 1962. – 120 с. **2. Ветохов О. М.** Становлення психології навчання іноземних мов / О. М. Ветохов // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 134 – 143. **3. Волобринская Т. С.** Практическая направленность преподавания грамматики французского языка в школе / Т. С. Волобринская, Н. Г. Ананьева // Иностранные языки в школе. – М., 1962. – № 4. – С. 24 – 27. **4. Леонтьев А. А.** Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / А. А. Леонтьев. – М. : Русский язык, 1991. – 338 с. **5. Миролюбов А. А.** О преподавании иностранных языков в восьмилетней школе по новым программам. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 128 с. **6. Москальская О. И.** О программе по иностранным языкам для средней образовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением / О. И. Москальская // Иностранные языки в школе. – М. – 1961. – №3. – С. 3 – 10. **7. Москальская О. И.** Понятие «практическое овладение иностранным языком» в средней школе / О. И. Москальская // Иностранные языки в школе. – М. – 1971. – № 1. – С. 50 – 57. **8. Нетьосіна Н. К.** Освітні і виховні завдання вчителя іноземних мов./ Н. К. Нетьосіна, Г. Г. Трубій // Радянська школа. – К. – 1972. – № 7. – С. 53 – 55. **9. Шубин Э. П.** Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М. : Просвещение. – 1972. – 120 с. **10. Щеглов В. І.** Про нормування навчальної діяльності учнів при вивченні іноземних мов / В. І. Щеглов // Радянська школа. – К. – 1972. – № 3. – С. 83 – 87. **11. Постанова** Ради Міністрів СРСР від 27.05.1961 року № 468 «Про покращення вивчення іноземних мов».

Камакіна Н. В. Зміна цільового компоненту у викладанні іноземних мов як передумова формування нового методу викладання та переходу на новий зміст навчання

У статті здійснено аналіз передумов переходу на новий зміст навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах України у 60 –

70 роки ХХ століття; наведено причини виникнення свідомо-практичного методу.

Ключові слова: іноземна мова, викладання іноземних мов, свідомо-практичний метод, свідомо-порівняльний метод, усне мовлення.

Камакина Н. В. Изменение целевого компонента в преподавании иностранных языков как предпосылка формирования нового метода преподавания и перехода на новое содержание обучения

В статье осуществлен анализ предпосылок перехода на новое содержание обучения иностранным языкам в общеобразовательных школах Украины на протяжении 60 – 70 годов ХХ века; приведены причины появления сознательно-практического метода.

Ключевые слова: иностранный язык, преподавание иностранных языков, сознательно-практический метод, сознательно-сопоставительный метод, устная речь.

Kamakina N.V. The change of the purpose component in teaching foreign languages as a precondition of formation a new method of teaching and adoption of a new content of training

The article presents the analysis of the preconditions of adoption a new content of foreign languages training at the secondary schools of Ukraine during the 60 – 70th of the 20th century and gives the reasons of emergence the conscious and practical method.

Key words: foreign language, teaching of foreign languages, conscious and practical method, conscious and comparative method, oral speech.

ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.015.311 – 057.87(4)

І. В. Луценко

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА РУБЕЖЕМ

Перехід людства до глобального суспільства, заснованого на знаннях, зумовив низку системних змін вищої освіти, тому визначальним чинником національного й регіонального розвитку є інтелектуальний потенціал нації, що формується системою вищої освіти.

Входження України до Болонського процесу зумовлено формуванням загального освітнього й наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Головна мета Болонського процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів європейських країн для істотного підвищення конкурентноздатності європейської системи науки та вищої освіти у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

Для розвитку національних систем освіти в кожній країні необхідні могутні методологічні центри, роль яких повинні взяти на себе визнані університети цих країн. Ця ідея лягла в основу створення співдружності провідних університетів Європи, покликаних виступити в ролі новаторів, піонерів тих перетворень, до яких повинна йти вся Європа.

Порівняльному аналізу систем освіти, зокрема й в аспекті організації наукової діяльності студентів, присвячені роботи багатьох авторів (О. Ворожейкіна, О. Долженко, В. Зуєв, Т. Малаховська, В. Матюхін, Л. Тарасюк, Т. Тартарашвілі, К. Цейкович, Р. Altbach, W. Berger, D. Berstecher, M. Eckstein, J. Kandel, P. Kern, L. Kreison, B. Lutz, V. Mallinson, H. Topsen, A. R. Trethewey та ін.).

Мета статті – розкрити розвиток творчих здібностей студентів у науковій діяльності за кордоном.

У закордонній педагогіці вищої школи протягом десятиліть розробляють питання розвитку творчих здібностей особистості, пошуку й розвитку творчо обдарованої молоді, організації науково-дослідної діяльності студентів, формування в них умінь дослідницької діяльності. Аналіз наявних наукових розробок демонструє різноманіття підходів до вирішення досліджуваної проблеми, багатогранність і багатоаспектність організації дослідницької діяльності студентів у закордонній вищій школі. Це привело до думки про необхідність вивчення й узагальнення накопиченого в країнах далекого зарубіжжя досвіду. Президенти й

провідні професори кращих американських університетів глибоко переконані в тому, що саме в інтересах поліпшення підготовки кадрів бажано і життєво необхідно саме активна участь студентів у серйозній дослідницькій роботі [1]. Ця думку поділяють і в Західній Європі. Також підкреслюється, що наукові дослідження є життєво важливим елементом вищої освіти, вони дозволяють втягнути в науково-дослідну діяльність студентів. Оскільки науково-дослідницька робота – ще й активний метод навчання, її слід проводити у вищих навчальних закладах, тому що знайомство з процесом серйозної науково-дослідної роботи має величезне значення для майбутніх фахівців будь-якого рівня.

Ø рання діагностика і розвиток здібностей учнів на основі індивідуалізованого підходу до навчання;

Ø рання професійна орієнтація;

Ø організація ефективної системи безупинної освіти тощо.

Слід зазначити, що в останні десятиліття в закордонній школі проводяться інтенсивні пошуки раціональних шляхів, з одного боку, підготовки широких шарів молоді, з іншого боку – інтенсивної допомоги найбільш талановитим студентам. Так, наприклад, у Німеччині ще в середині 80-х років створено службу з виявлення й розвитку найбільш обдарованих студентів. У 1985 році функціонувало вісім центрів з добору й надання допомоги талановитим студентам і молодим ученим [2]. У вирішенні цього завдання важливе значення надається подальшому розвитку диференційованої системи навчальних закладів, одні з яких забезпечують короткострокову підготовку широкого контингенту студентів, а інші призначені для підготовки наукової еліти. Проблема підготовки інтелектуальної еліти, зокрема в аспекті добору студентів, здатних здійснювати дослідницьку діяльність на межі своїх можливостей і обдарувань із високими науковими результатами, здобуває особливу актуальність у всіх країнах світу. Вимоги до підготовки фахівців, пов'язані з напрямами розвитку НТР, змушують національні системи освіти зосереджувати дедалі пильнішу увагу на питаннях діяльності студентів в Україні та за її межами. В обох випадках дослідницька діяльність постає актуальною комплексною проблемою планування, організації і керування, підвищення якості навчання студентів і їхньої професійної підготовки. В основі її лежать принципи: єдності навчання і дослідження; єдності навчальної й позанавчальної форм; принцип наступності й безперервності навчання у ВНЗ.

На їхній основі будується система зростаючих вимог до дослідницької роботи студентів. Дослідницька діяльність спрямована при цьому на творчий розвиток особистісних якостей і соціально значущих відносин студента.

Вищий навчальний заклад, як ніякий інший, надає умови для об'єднання процесу навчання й дослідження [3, с. 76 – 78]. Саме у ВНЗ навчання виражається через формулу «робота над дослідженням і з дослідженням». Для європейської вищої школи характерним стає те, що

дослідницька діяльність студентів здобуває статус, дорівнює основним формам навчальних занять (лекції, семінари, практичні і лабораторні заняття). Крім того, продуктивна дослідницька діяльність усе більш пронизує головні елементи навчального процесу і стає його визначальною ознакою. У цьому полягає подвійна природа функціонування дослідницької діяльності студентів. З одного боку, дослідницька діяльність студентів є актом навчання, тобто кожна її форма одержує свій зміст по тому місцеві, що вона посідає в системі навчання. З іншого боку, у різних формах дослідницької діяльності активізуються інші функції, що мають вихід на розвиток дослідницьких і творчих здібностей студентів: інтегративна функція; функція соціалізації; культурологічна функція; прогностична функція.

Систему організації дослідницької діяльності студентів у закордонних ВНЗ не уніфіковано, й у провідних закордонних країнах зазвичай вона різна. Розходження існують навіть у масштабі однієї країни. Різний також ступінь розвитку дослідницької діяльності студентів: в одних ВНЗ практикуються лише окремі її елементи, в інших – ціла система, що передбачає виконання студентами практичних і дослідницьких робіт у фірмах протягом майже половини терміну навчання у ВНЗ. Проте об'єктивні умови привели до появи низки спільних рис. Це виражається в теоретичних обґрунтуваннях, у принципах, формах і методах організації дослідницької діяльності студентів і тенденціях її розвитку. Основною спільною рисою для всіх країн є більш раннє прилучення студентів до дослідницької роботи.

У кількох закордонних країнах також йде процес пошуку нових позанавчальних форм розвитку й формування дослідницьких умінь і якостей особистості студента. Так, наприклад, у Німеччині – це студентські творчі дослідницькі групи за принципом «нон профіт» тобто без мети одержання прибутку. Вони виконують роль практичного тренінгу студентів старших курсів з виконання невеликих замовлень або фірм за рішенням приватних завдань великих дослідницьких проектів. Всі отримані засоби йдуть на оплату праці студентів, на організаційні витрати, засоби зв'язку тощо. Першими приступили до створення позанавчальних форм у Вільному університеті міста Берліна під керівництвом професора Швальбаха.

Цікавим методом роботи є спільне навчання викладачів і студентів в галузях, у яких ні ті, ні інші не є експертами. Такий підхід, що представляє основу так названого «базисного року», застосовується в університеті Килля (Великобританія). У цьому випадку викладачі та студенти спільно вивчають теми, що лежать поза компетенцією викладачів. Результатом такої діяльності постає їхнє спільне нове знання й висока якість навчання. Цей метод використовується і в інших англійських університетах [4].

У практиці закордонних вищих шкіл у межах міждисциплінарного наукового дослідження виникли й продовжують розвиватися на якісно

новій основі різні кооперативні форми дослідницької діяльності студентів. Мова йде про створення студентських технологічних центрів, міждисциплінарних наукових бюро, про молодіжні підприємства тощо, але насамперед про власне процес навчання, організований на якісно новому рівні, в основі якого лежить міждисциплінарний підхід.

Студентська творчість успішна реалізується й у студентських дослідницьких групах, що вирішують такі завдання [5, с. 17 – 18]:

Ø підвищення відповідальності студентів за результати навчання;

Ø забезпечення зв'язку теорії і практики в різних наукових дисциплінах і тим самим створення передумов для успішної самостійної роботи;

Ø упровадження результатів дослідницької роботи в практику і створення таким чином передумов для планомірної поглибленої роботи над науковою темою.

Закордонні філософи освіти і наукового прогресу зазначають, що творчість (як основний компонент дослідницької діяльності) впливає не тільки на конкретний науковий прогрес, але й на все суспільство в цілому, розвиваючи його інноваційну здатність. Ті держави, що зуміють створити кращі умови для розвитку вищих інтелектуальних здібностей і творчого самовираження людини, будуть мати великі переваги, оскільки безупинне нарощування інноваційної здатності суспільства дозволить забезпечити і конкурентоздатність вироблених товарів на внутрішньому і зовнішньому ринках, і гідний рівень життя нації, і подолання циклічно повторюваних кризових явищ в економіці тощо.

Виходячи з цього, у багатьох розвинутих державах дослідження в галузі теорії і методології творчої діяльності стали закритими, оскільки їх зарахували до стратегічних і життєво важливих. Ці міркування ми знайшли в монографії Н. В. Сичкової [1].

Таким чином, досвід освітньої практики країн далекого зарубіжжя з досліджуваної нами проблеми показав, що в закордонній вищій школі склалася специфічна концепція організації дослідницької діяльності студентів. У процесі дослідницької діяльності кожен студент має опанувати ефективний стиль дослідницької роботи, розвивати в собі здатність і готовність до самостійної дослідницької діяльності, здатність до самостійного засвоєння й удосконалення наукових знань, і їхньому творчому застосуванню на практиці. Дослідницька діяльність і постійне вдосконалювання освіти повинні стати особистою потребою кожного студента.

Приєднання університетів України до Великої хартії університетів свідчить про наше прагнення до творчої колективної діяльності у світовому університетському співтоваристві. Визначивши для себе пріоритети, наші університети мають узяти на себе зобов'язання робити послідовні кроки, спрямовані на суспільний прогрес і нашої країни

зокрема, і Європи та світу в цілому. Зазначений напрям можна та слід реалізовувати в умовах сучасної української вищої школи.

Література

1. Сычкова Н. В. Исследовательская подготовка студентов университета : монография / Н. В. Сычкова. – Магнитогорск, 2002 – 223 с. **2. Ein Ort fur Utopien** // Der Spiegel, 1995. – N 19/8. – S. 120 – 124. **3. Ein Gespräch mit dem neuen Vorsitzenden des wissenschaftlichen Rates Deutschlands** // Forschung und Lehre. 1994. – № 3. – S. 76 – 78. **4. Knapper Ch.** Lifelong learning and higher education / Ch. Knapper, A. Grophey. – London : Groom-Helm, 1985. – 115 p. **5. Поиск** и развитие творчески одаренной молодежи в странах восточной Европы / науч. ред. В. И. Андреев, В. С. Кагерманьян – М. : НИИ ВШ, 1990. – 40 с.

Луценко І. В. Розвиток творчих здібностей студентів у науковій діяльності за рубежом

У статті розглянуто закордонний досвід розвитку творчих здібностей студентів у науково-дослідницькій діяльності. Доведено, що творчість (як основний компонент дослідницької діяльності) впливає не тільки на конкретний науковий прогрес, але й на все суспільство в цілому, розвиваючи його інноваційну компетентність.

Ключові слова: творчі здібності, науково-дослідницька діяльність, науковий прогрес.

Луценко И. В. Развитие творческих способностей студентов в научной деятельности за рубежом

В статье рассмотрен зарубежный опыт развития творческих способностей студентов в научно-исследовательской деятельности. Доказано, что творчество (как основной компонент исследовательской деятельности) влияет не только на конкретный научный прогресс, но и на все общество в целом, развивая его инновационную компетентность.

Ключевые слова: творческие способности, научно-исследовательская деятельность, научный прогресс.

Lutsenko I. V. Development of creative abilities of students in scientific activity abroad

In articles foreign experience of development of creative abilities of students in research activity is considered. It is displayed that creativity (as the basic component of research activity) influences not only concrete scientific progress, but also on all society as a whole, developing its innovative ability.

Keywords: creative abilities, research activity, scientific progress.

УДК 373.2.015.31:78

І. О. Сташевська

**ДИТЯЧІ Й ЕЛЕКТРОННІ МУЗИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ В
ПРАКТИЦІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
(ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)**

Соціокультурна ситуація, що склалася останнім часом в нашій державі, спонукає педагогічну спільноту шукати шляхи для подолання негативних тенденцій у царині української музичної культури й освіти. Одним із таких шляхів є реформування системи дошкільного музичного виховання. Реальною допомогою в спробі змінити ситуацію на краще може стати вивчення новітніх методик музичного виховання та плідного досвіду їх реалізації в інших країнах.

Ще в часи Радянського Союзу широкого застосування у вітчизняній дошкільній педагогіці набуло дитяче інструментальне музикування. Розробкою питань методики навчання дошкільників гри на дитячих музичних інструментах, педагогічних вимог до цих інструментів займалися Н. Метлов, Н. Ветлугіна, К. Лінкявічус, В. Іщук, Н. Кононова й ін. Разом з тим ще залишається широкий простір для досліджень у цій сфері. Як свідчить аналіз літератури, питання використання електронних музичних інструментів у процесі музичної освіти дітей дошкільного віку є практично не розробленим в Україні.

Цікавий досвід у галузі інструментального виховання дошкільників напрацьовано німецькими педагогами-музикантами. Сучасна музична педагогіка Німеччини визначає дитяче музикування на інструменті як найважливіший метод музичного виховання, при якому навчання прийомів інструментального виконавства не є самоціллю, а слугує загально- та музично-виховним завданням [1, с. 71]. Спектр музичних інструментів, які використовують у процесі музичного виховання дошкільників у Німеччині, є досить широким: дитячі (саморобні, шумові, інструментарій Карла Орфа), традиційні (духові, ударні, народні, струнно-смичкові, клавішні) та електронні клавішні інструменти.

Метою цієї статті є висвітлення на основі аналізу німецького досвіду можливостей використання різних форм музикування на дитячих та електронних клавішних інструментах як ефективного засобу загального й музичного розвитку дітей дошкільного віку.

Одним із поширених методів музичного виховання дошкільників у Німеччині є створення власноруч елементарних музичних інструментів, у певному розумінні споріднених з найпростішими інструментами древніх культур. У процесі роботи із саморобними інструментами дитина дізнається, що звукоутворення на них може

здійснюватися різним способом: ударом, щипком, тертям, струшуванням тощо; саморобні інструменти порівнюють зі справжніми, визначають спорідненість між їхніми окремими видами.

Побудова процесу роботи в цій галузі залежить від вибору вихідного пункту заняття, що відповідає поступово зростаючому багажеві знань дитини, наприклад:

– за наявності матеріалу шляхом акустичних експериментів визначають, який інструмент можна було б із нього змайструвати; в якості матеріалу використовують дерев'яні брусок, дощечки, різної величини ємності з металу, пластику, скла, кераміки, паперу, мотузки, нитки тощо;

– за наявності моделей-заготовок елементарних інструментів планують спосіб їхнього функціонування, здійснюють пошук можливостей їхнього вдосконалення чи кардинальної зміни, а також необхідний для досягнення поставленої мети матеріал;

– на основі звучання музичного інструмента визначають його властивості (спосіб звукоутворення, величину, матеріал, з якого він може бути виготовлений), роблять спроби графічного представлення моделі передбачуваного елементарного інструмента (малюнки дітей можна порівняти з оригіналом чи з його зображенням);

– спираючись на зображення та звучання справжнього музичного інструмента, за способом звуковидобування визначають його вид (щипковий, ударний тощо) і створюють найпростіший варіант із цього сімейства інструментів;

– за наявності вже готових елементарних інструментів досліджують їхні виражальні можливості, порівнюють способи звукоутворення, а також проводять паралелі з властивостями справжніх музичних інструментів; знайдені засоби виразності застосовують у колективному імпровізаційному музикуванні, ілюструванні віршів, казок, побутових ситуацій, характерів людей тощо; для конкретизації звукових ефектів, виконавських прийомів і музичних параметрів використовують відповідні форми графічної нотації;

– до спеціально підготовленого музичного уривка (наприклад, ритмічна африканська музика) підбирають супровід на елементарних музичних інструментах [2, с. 51 – 53].

Важливим моментом у цьому виді роботи є запис і прослуховування колективного музикування з метою визначення самими малятами переваг, недоліків, а також шляхів поліпшення результатів спільної діяльності [там само].

Популярним методом музичного виховання дошкільників у Німеччині є акустичні експерименти з дитячими інструментами, використовувани з метою заострення звукового сприйняття дитини, розвитку здібностей до диференціації музичних параметрів і різних якостей звуку.

Практичний досвід Доротеї Кройш-Якоб підтверджує, що акустичні експерименти з різними матеріалами, що стають елементарними шумовими інструментами, повинні передувати грі на дитячому чи професійному музичному інструменті [3]. Слухаючи музичний твір, діти сприймають його в цілому. Акустичні ж експерименти сприяють більш усвідомленому сприйняттю музики, формуванню здатності до розрізнення найважливіших характеристик звуку – висоти, динаміки, тембру, тривалості.

Маргіт Кюнцель-Ганзен також зазначає, що «щодня в наше вухо потрапляють різні звуки, від дзвоника будильника до звуку від вимикача світла ввечері, і слухати їх свідомо, відрізнити звуки кожного предмета й вводити їх у гру – значить сприяти виникненню першого розуміння звуку» [4, с. 3]. М. Кюнцель-Ганзен пропонує способи виготовлення самими дітьми найпростіших шумових інструментів. Метою занять є пошук нових джерел звуку, а джерелами звуку стають пластикові трубки, пружини, сірникові коробки з наклеєними на них шматками наждакового паперу для тертя, підвішені на картонне коло за допомогою ниток гудзики чи голки для шелесту, натягнуті на трикутник гумки як щипковий інструмент, різні за розміром бляшані банки як маленькі барабанчики, наповнені різними сипучими матеріалами пляшки й десятки інших, так званих дитячих інструментів, звучання яких виробляють за допомогою удару, щипка, тертя, видування повітря. На уроках М. Кюнцель-Ганзен діти імпровізували на шумових інструментах і голосом найпростіші мелодії, а потім зображували музичні мотиви чи звукові характеристики окремих об'єктів графічно. Так діти під керівництвом педагога складали цілі звукові партитури.

Графічне зображення дозволяє із самого початку знайомити дитину з різноманітними засобами виразності, поступово готувати її до освоєння традиційної нотної грамоти, вводити у світ сучасної музики, грати звуки в будь-якому регістрі, тому що їхня висота не фіксується, що створює умови для вільного володіння інструментом чи голосом та виключає момент фізичного затиснення, пов'язаний із тривалим музикуванням в обмеженому регістрі.

Ернст Віблиц рекомендує під час експериментів зі звуком ставити перед дітьми певні завдання, що виконуються в ігровій формі:

- визначення форми, величини й властивостей матеріалу об'єктів із заплющеними очима, наприклад, ігри: «Я граю те, що ти не бачиш. Відгадай», «Я малюю на твоїй спині графічне зображення звуку. Як це звучить на інструменті?» тощо;
- вербальний опис властивостей звуку;
- пошук заданої звукової характеристики;
- наслідування голосом, а потім на інструменті звуком навколишнього світу – ігри-імітації;
- звукова ілюстрація історій, віршів і т. ін.;

– фантазування історій на певні звукові ефекти, наприклад, гра «Почуй у кожній речі (предметі) сплячу пісню»;

– графічне зображення звукового результату [2, с. 43 – 48].

Дослідник проблем дошкільного музичного виховання в Німеччині Гюнтер Ноль указує, що на основі опитування німецьких дошкільників, їхніх батьків, педагогів і вихователів було зроблено позитивні висновки про вплив експериментування з різними звуковими явищами на загальний і музичний розвиток дитини. Застосування методу акустичних експериментів дозволяє істотно розвинути музичний слух у різних його аспектах, значно підвищуючи таким чином рівень музичних здібностей у цілому, які необхідні для підготовки дитини до подальшого періоду музичного виховання. Крім того, діти стають більш ініціативними, активізується їхній творчий потенціал [5, с. 197].

Крім предметів навколишнього світу та саморобних інструментів, в експериментальній діяльності дітей зі звуком широко використовується інструментарій Карла Орфа, який уже протягом кількох десятиліть є важливим засобом музичного виховання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку в багатьох країнах світу, зокрема й у Німеччині. До елементарного інструментарію Карла Орфа входять шумові й мелодійні ударні інструменти (дерев'яні палички, тріскачки, дзвіночки, кастаньети, різного роду барабани, трикутники, тарілки, бубни, маленькі литаври, ксилофони, дзвіночки, металофони, скляні посудини й ін.), а також деякі духові й струнні інструменти (сопілки, блокфлейти, віолончель, гамба, гітара, лютня) [6]. Слід зазначити, що інструментарій Карла Орфа застосовується й у вітчизняній музично-виховній практиці, але, на жаль, не в такому масовому масштабі, як у Німеччині.

Наведемо як приклад кілька дидактичних ігор, метою яких є розвиток здібностей диференційованого сприйняття музичних параметрів за допомогою орф-інструментів:

1. Гра-загадка: «Хто керує?». З групи дітей обирається той, хто буде відгадувати, і той, хто буде керувати колективною грою. Дитина-керівник грає на інструменті в перемінному темпі, з паузами, динамічними змінами, різними виконавськими прийомами. Інші діти грають разом з ним і намагаються відразу ж відреагувати на будь-які зміни, щоб було не помітно, хто ж головний (усі діти грають на однакових інструментах).

2. Пошук предмета за прикладом відомої дитячої гри «Тепло-холодно». Замість слів «тепло», «тепліше», «холодно», «холодніше» діти вказують на наближення й віддалення від предмета змінами динаміки звуку.

3. Гра-змагання за допомогою різних елементарних інструментів. Змагання полягає в тому, щоб по черзі грати на своєму інструменті різні за властивостями звуку (довгий, короткий, глухий, дзвінкий, тихий, голосний тощо), а потім визначати – хто і на якому

інструменті зміг виконати найдовший, найгучніший, найдзвінкіший звук [2, с. 59].

Так у процесі активного музикування в дитини формуються психомоторні уявлення про те, що властивості звуку залежать від способу його видобування, наприклад: від удару, тертя, шкрябання, щипка рукою, пальцем, кулаком чи будь-яким допоміжним предметом з дерева, металу, пластику.

Отже, як свідчить попередній аналіз, важливим принципом початкового музичного виховання дітей засобами гри на різноманітних дитячих інструментах у Німеччині є застосування методу імпровізації. Німецькі педагоги, оцінюючи значення імпровізації в процесі музичного виховання дитини, її основними функціями визначають: сприяння активному самовираженню дитини; розвиток уяви й фантазії; формування здатності до самостійної творчої діяльності; стимуляція розвитку музичного сприйняття й накопичення музичних уявлень [7, с. 250].

Особливу увагу звертають на те, що дитяча імпровізація тільки тоді має сенс, коли процес роботи дитини зумовлюють певні «правила гри». Вільна імпровізація, головна особливість якої полягає саме в безумовності й відсутності будь-яких правил, оцінюється більшістю сучасних педагогів критично, здебільшого через те, що сам процес музикування при використанні цього методу музичного виховання набуває пріоритетного положення порівняно з предметом інструментального музикування, тобто тим, що грається [7, с. 250 – 251].

Крім дитячих і традиційних музичних інструментів, значного поширення в музично-педагогічній практиці Німеччини другої половини ХХ століття набули й електронні клавішні інструменти. Переваги використання електронних інструментів полягають у наочності (візуальний контроль); відносній легкості освоєння цих інструментів; можливості займатися з навушниками, не заважаючи при цьому один одному на груповому занятті. Конкретний звуковий результат учень пов'язує з натисканням визначеної клавіші й контролює за допомогою слухових, візуальних і тактильних відчуттів, що дозволяє сконцентрувати навчання на розвитку музичного слуху [1, с. 71].

Дитяче музикування на електронних клавішних інструментах є найважливішою особливістю методики музичного виховання «Yamaha», що прийшла в європейську, зокрема, німецьку музичну педагогіку з Японії. Великий індустріальний концерн «Yamaha», один із підрозділів якого займається випуском музичних інструментів широкого спектру, був украй зацікавлений у розвитку мережі музичних шкіл, де діти з раннього віку мали б можливість ознайомитися з його продукцією, а надалі – придбати її, що зумовило поширення в різних країнах світу музичних шкіл фірми «Yamaha», перша з яких з'явилася в Японії в 1954 році [8, с. 133].

Інтернаціональній популярності й значному поширенню системи музичного виховання, запропонованої фірмою «Yamaha», сприяла активна діяльність створеної в 1966 році музичної організації «Yamaha Musik Foundation», завданнями якої визначено дослідження проблем дошкільного музичного виховання, розробка на основі цих досліджень навчальних програм, організація освіти й підвищення кваліфікації викладачів, організація й проведення музичних концертів, конкурсів і фестивалів, видавництво необхідних навчальних матеріалів і поширення їх разом з інструментами в музичних школах «Yamaha» [8, с. 133 – 134].

У Німеччині діяльність музичних шкіл «Yamaha» спрямована на музичну освіту дітей від 4 – 6 років. На базі пройденого раніше курсу будують заняття з 6 – 8-річними учнями. Навчання в музичних школах «Yamaha» ґрунтують на ідеї, що кожна людина музикальна, музика є однією з її основних потреб, і спілкування з музикою сприяє формуванню її гармонійної особистості. Педагоги Yamaha-школи порівнюють вивчення дитиною музичної мови з освоєнням нею рідної мови, тому наполягають на ранньому початку музичних занять на основі принципу імітації. Бажаною є участь батьків у навчальному процесі й у використанні групової форми занять на інструменті. У музичних школах «Yamaha» заняття проводять зазвичай із групою від десяти до п'ятнадцяти учнів.

Ефективність методів формування музичного слуху – головна перевага системи музичного виховання цієї фірми. Вивчення нот із самого початку відіграє тут центральну роль. Почутий музичний уривок відразу записується чи проспівується нотами й тільки потім виконується на інструменті. Мета занять – розвиток у дитини здатності власного музичного вираження. Основну увагу приділяють імпровізації й композиції, а не імітаційному репродукуванню заданих творів. Починаючи з найпростішого підбору баса до заданої мелодії, діти поступово вчаться гармонізувати мелодії, підбирати цікавий супровід, і, нарешті, аранжувати власні твори на електронних інструментах. Відповідно до специфіки звучання цих інструментів, велику роль у навчанні відіграє популярна музика. Однак окрім пісень і мелодій популярної музики до репертуару шкіл «Yamaha» входять і класичні твори минулого й сьогодення [8, с. 134 – 135].

У галузі розвитку музичного слуху музичні школи „Yamaha” досягають чудових результатів. Уже після чотирьох років навчання в цих школах діти здібні програти на інструменті почуті єдиний раз чотиритактову розширену каденцію чи такої ж величини двоголосне поліфонічне речення. Вражають концерти й конкурси, що проводить «Yamaha Musik Foundation», на яких діти представляють власні композиції, а також імпровізують на запропоновану публікою тему [8, с. 135].

Критика методики фірми «Yamaha» спрямована здебільшого на використання винятково електронних клавішних інструментів, які

більшістю музичних педагогів взагалі не сприймаються як повноцінні музичні інструменти через їхнє «неприродне» й «безжиттєве» звучання, що, як визначають окремі німецькі фахівці, не дозволяє учневі навчитися різноманітному, барвистому звукоутворенню [8, с. 136]. З іншого боку, через надзвичайно легке оволодіння цими інструментами, вони можуть стати ідеальними помічниками для освоєння дітьми елементарної теорії музики. Позитивно виглядає й надана можливість аранжування учнями власних творів, а також популярної сучасної музики, що викликає певний інтерес у більшості дітей уже з дошкільного віку. До того ж, гігантський розвиток музичної електроніки призвів до зміни звукових можливостей електронних інструментів: з'явилися динамічні синтезатори, електронні фортепіано, семплери з дуже високою цифровою якістю звуку. Крім того, постійно вдосконалюються технології, що дозволяють електронним синтезаторам імітувати звучання натуральних інструментів з неймовірною точністю (наприклад, технологія віртуально-акустичного синтезу, метод фізичного моделювання, семплінг тощо), що робить критичні зауваження з приводу застосування цих інструментів у музично-педагогічній практиці вже не актуальними.

Доказом цього є той факт, що вже більше десяти років у німецьких музичних школах надають можливість навчання гри на електронних клавішних інструментах. За ці роки синтезатор став одним із найпопулярніших інструментів: кількість учнів досягла понад сорок тисяч (за даними на 2000 рік). Якщо спочатку навчання гри на синтезаторі було лише доповненням до занять на основному інструменті (наприклад, фортепіано), то сьогодні багато музичних шкіл Німеччини пропонують синтезатор уже як основний інструмент [9].

Отже, німецький досвід свідчить, що використання дитячих та електронних клавішних музичних інструментів є ефективним засобом розвитку у дошкільників музичного сприйняття, здібностей до диференціації музичних параметрів і різних якостей звуку, фантазії, уваги, навичок колективного музикування, елементарної композиції й імпровізації, а також підготовки дітей до подальшого навчання гри на класичних інструментах.

На наш погляд, розглянуті методи можуть бути апробовані також у вітчизняній практиці музичного виховання дітей і в дошкільних навчальних закладах, і в музичних школах на початковому етапі музичної освіти. Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо вивчення питань підготовки педагогічних кадрів для сфери дошкільної музичної педагогіки, зокрема для інструментального виховання дітей з раннього віку, а також проблеми використання технологій музично-педагогічної терапії в процесі навчання дошкільників гри на музичних інструментах у зарубіжних країнах.

Література

- 1. Maas G.** Methoden des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen (historisch) / G. Maas // Kompendium der Musikpädagogik / Hrsg. von S. Helms, R. Schneider, R. Weber. – Kassel : Bosse, 1995. – S. 64 – 83.
- 2. Musikalische** Grundausbildung in der Musikschule : Lehrerhandbuch / Hrsg. von L. Auerbach, H. W. Könecke, W. Stumme. – Mainz : Schott, 1978. – 240 s.
- 3. Kreusch-Jacob D.** Das Musikbuch für Kinder: horchen, singen, spielen, tanzen mit Kindern von 2 – 8 Jahren / D. Kreusch-Jacob. – Ravensburg : Maier, 1975. – 121 s.
- 4. Küntzel-Hansen M.** Musik mit Kindern. Versuche mit Geräusch und Klang / Küntzel-Hansen M. – Stuttgart : Klett, 1973. – 143 s.
- 5. Noll G.** Musikalische Früherziehung. Erprobung eines Modells / Noll G. – Regensburg : Bosse, 1992. – 312 s.
- 6. Wagner E.** Orff-Instrumente kennenlernen / Wagner E. – Regensburg : Don Bosco Verlag, 2001. – 68 s.
- 7. Erwe H.-J.** Musizieren im Unterricht / H.-J. Erwe // Kompendium der Musikpädagogik / Hrsg. von S. Helms, R. Schneider, R. Weber. – Kassel : Bosse, 1995. – S. 241 – 261.
- 8. Brandstädter U.** Gruppenunterricht in der Instrumentalausbildung / U. Brandstädter // Handbuch der Musikerziehung : Instrumental und Vokalpädagogik / [Hrsg. von C. Richter]. – Kassel : Bärenreiter, 1994. – S. 126 – 143.
- 9. Lehrplan** Keyboard / Hrsg. von VdM. – Kassel : Bosse, 2000. – 67 s.

Сташевська І. О. Дитячі й електронні мизичні інструменти в практиці виховання дітей дошкільного віку (зарубіжний досвід)

У статті на основі аналізу німецького музично-педагогічного досвіду висвітлено можливості використання різних форм музикування на дитячих та електронних клавішних інструментах як ефективного засобу загального й музичного розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: музичне виховання дітей дошкільного віку, дитячі музичні інструменти, електронні клавішні інструменти, музична педагогіка Німеччини.

Сташевская И. О. Детские и электронные музыкальные инструменты в практике воспитания детей дошкольного возраста (зарубежный опыт)

В статье на основе анализа музыкально-педагогического опыта освещены возможности использования разных форм музицирования на детских и электронных клавишных инструментах как эффективного средства общего и музыкального развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: музыкальное воспитание детей дошкольного возраста, детские музыкальные инструменты, электронные клавишные инструменты, музыкальная педагогика Германии.

Stashevska I. O. Children's and electronic musical instruments in practice of education of children of preschool age (foreign experience)

In article on the basis of the analysis of is musical-pedagogical experience possibilities of use of different forms of playing music on children's and electronic keyboard tools as effective remedy of the general and musical development of children of preschool age are shined.

Keywords: musical education of children of preschool age, children's musical instruments, electronic keyboard tools, musical pedagogics of Germany.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42.316.614

Д. Г. Гришук

**ПОНЯТТЯ ГРОМАДСЬКОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ
У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Упродовж новітньої історії України після колапсу старої системи цінностей та на тлі політичних, ідеологічних та соціальних перетворень виникло безліч ситуацій, які призвели суспільство до ідейного та ціннісного вакууму. При тому досить вразливою до негативних наслідків перехідного періоду була та залишається молодь. Результати спостережень за нею, спеціальні анкетування та тестування показують, що через незавершеність особистісного розвитку, під впливом психічних та соматичних змін юнаки та дівчата не можуть переможно протистояти життєвим та суспільним викликам. Українське суспільство продовжує зосереджуватись переважно на вирішенні політичних та економічних питань. У результаті серед молоді поширюється девіантна поведінка, аномія, конформізм, громадянський та моральний нігілізм. За останнім соціологічним опитуванням, яке було проведено в березні цього року центром Софія, молоді люди частіше висловлюють бажання виїхати з країни. Серед молоді віком 18 – 29 років показник готовності до еміграції становить 50,4%, коли як у віковій групі 30 – 39 років – 42,4%.

Проте в останній час в Україні помітно зростає зацікавленість суспільства в розбудові ефективної системи соціалізації молоді, яка б слугувала ідеї адаптації юнаків та дівчат до навколишнього середовища з його суспільними, політичними, технологічними викликами та засвоєнню молоддю суспільного досвіду, застосуванню його для розв'язання життєво значущих завдань.

Метою цієї статті є визначення суті й ролі громадянської соціалізації у контексті її загальної громадянської соціалізації.

На науковому рівні проблеми соціалізації розглядали багато вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких: О. Балакірева, В. Бочарова, Ю. Василькова, А. Волович, О. Газман, І. Зверева, В. Ільїн, А. Капська, А. Кашук, З. Коваль, І. Кон, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко, С. Хлебик, та ін. Для розкриття процесу загальної соціалізації можна використати визначення, яке дають її З. Г. Коваль, С. Г. Хлебик та І. Д. Зверева:

Соціалізація – це двобічний процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення

соціального індивіда шляхом засвоєння активного відтворення ним системи соціальних зв'язків [6, с. 5].

Громадянська соціалізація, як складова частина загального процесу соціалізації, синтезує в собі багато інших видів соціалізації, таких, як професійна, політична, правова, етична, екологічна. Тому в контексті виховання підростаючого покоління саме громадянська соціалізація має актуальність (О. Бажановська, Н. Ковальова).

Актуальність вивчення процесу громадянської соціалізації саме молоді пояснюється низкою таких основних протиріч між:

- традиційними штучними методами та підходами в громадянському вихованні і прагненням сучасної молоді до саморозвитку, самовизначення та самостійності думки та позиції з громадянських, правових та політичних питань;
- потребою суспільства у молодих патріотах як суспільного та генетичного майбутнього України, свідомих громадянах та слабкою участю держави у процесі громадянської соціалізації, відсутністю уваги до проблем молоді, особливо в аспектах формування та розвитку системи молодіжних об'єднань та організацій як інститутів соціалізації;
- зростаючою необхідністю здійснювати процес громадянського становлення молоді та недостатньо розробленою теоретико-методологічною базою громадянського виховання, неготовністю системи освіти на «місцях» до побудови сучасного, демократичного, науково обґрунтованого процесу громадянської соціалізації.

Складовою частиною загальної соціалізації разом з такими її видами, як сімейна, політична або етнічна, є громадянська соціалізація. Вона підкреслює важливість громадянських якостей молоді людини у загальному процесі її адаптації та залучення до суспільного життя. На сьогодні в Україні в сфері виховання процес формування громадянськості набуває важливе місце. Про це свідчать нормативно-правові акти та закони України, серед яких: Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція громадянської освіти, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Національна програма виховання тощо. У педагогіці проблемою формування громадянськості в контексті загальної соціалізації займалися Н. Чернуха, В. Іванчук, С. Даневич, Н. Самохіна, О. Рибаківа, О. Красовської, Ю. Руденко, В. Кузь, Н. Луг, І. Мартинюк, І. Мигович, В. Кас'янова та ін. Але при цьому в сучасній науці залишається ще багато білих плям у формуванні науково-теоретичних і методичних основ громадянської соціалізації. Деякі дослідники визначилися, наприклад, ототожненням чи з розділенням понять «громадянська соціалізація» і «громадянське виховання». Є науковці, які звужують це поняття до участі людини у політичному та суспільному

житті, забуваючи про найважливішу мету громадянської соціалізації – виховання патріотизму, любові до своєї Батьківщини.

У підручниках та наукових працях подано кілька визначень терміну «громадянська соціалізація», як, наприклад:

«Громадянська соціалізація – це процес засвоєння, активного творчого відтворення та розвитку особистістю громадянського досвіду, норм, цінностей, традицій даного суспільства, результатом якої є громадянськість» [8, с. 5];

«Громадянська соціалізація – процес засвоєння кожним індивідом певної системи знань, норм, цінностей і традицій у трудовій, політичній і правовій галузях життєдіяльності, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства» [7, с. 231];

«Громадянська соціалізація – складний багатогранний процес залучення індивіда до громадянської практики, під час якого відбувається засвоєння та привласнення ним громадянських норм і цінностей, притаманних даному суспільству, та здійснюється усвідомлене набуття індивідом такої інтегрованої якості особистості й базової цінності демократичного суспільства, як громадянськість» [4, с. 26].

Н. М. Самохіна тлумачить громадянськість як результат громадянської соціалізації, на наш погляд, при цьому не враховано в процесі набуття цього результату дуже важливого елементу, яким є особистісний соціальний досвід, що перетворює людину з об'єкта на активний суб'єкт соціалізації. Аналізуючи подані визначення, зробимо акцент на тому, що два перші сформульовано на шляху до особистісно орієнтованої парадигми. Останнє (Н. М. Самохіної) більше стосується до визначення поняття організації громадянської соціалізації.

На нашу думку, особистісно орієнтована парадигма вимагає, з одного боку, підкреслення факту емоційного переживання особистістю громадянських цінностей, а, з іншого, забезпечення її активності на шляху оволодіння ними.

Тому ми вважаємо, що *громадянською соціалізацією слід уважати складний багатогранний процес оволодіння особистісними цінностями громадянського життя, привласнення нею громадянських норм, традицій та громадянського досвіду під час процесу освіти, виховання та активної громадянської діяльності.*

Результатом громадянської соціалізації є таке новоутворення особистості, як *громадянськість*.

Громадянськість поєднує в собі такі провідні риси громадянина, як громадянська самосвідомість, честь, гідність, громадянська відповідальність, мужність, громадянська позиція людини та громадянська активність. Не можна громадянськість оцінювати лише зовнішньо, враховуючи активність молоді у діяльності політичних партій, рухів та організацій. Громадянськість – це насамперед переконання молоді людини у необхідності здійснення власного громадянського обов'язку, а вже потім її відповідна діяльність. Таким

чином результат громадянської соціалізації полягає в наявності в людини особистісного сенсу бути громадянином-патріотом, та в її бажанні до вирішення громадянських конкретних проблем та завдань, які стоять перед суспільством. Але, з іншого боку, не можна виводити процес громадянської соціалізації на рівень здобуття молоддю суто альтруїстичних та гуманних цінностей. Отже, *громадянсько соціалізована у громадянському аспекті людина – це патріотично налаштована особистість, яка любить свою Батьківщину, є відповідальною та здатною не тільки словом, але й ділом довести свою позицію у розв'язанні нагальних потреб суспільства.*

Характеризуючи процес громадянської соціалізації молоді, слід також зазначити такі її компоненти, як зміст, засоби, умови та мету.

Отже, зміст цього процесу полягає у засвоєнні молоддю людиною значущого для розвитку суспільства досвіду, норми та цінностей суспільної культури.

Чинниками громадянської соціалізації є: соціально-політичне становище у суспільстві, етнокультурні умови, соціально-економічні чинники. Громадянське виховання як складова громадянської соціалізації вимагає методологічного обґрунтування формування у молоді достатньо високого рівня громадянської освіченості, а також якостей, які є значущими для засвоєння цінностей виховного українського ідеалу.

Засобами процесу громадянської соціалізації можуть бути усі інститути соціалізації, суспільно-політична, громадська, культурна та волонтерська діяльність, участь у діяльності молодіжних організацій, оточення.

У своїй статті «Упровадження форм і методів громадянської соціалізації студентів коледжу в позанавчальній діяльності» В. П. Шабанов розкриває три умови громадянської соціалізації молоді. Перша умова – це єдність навчальної та поза навчальної діяльності, інтеграція наукового знання різних галузей науки. Другою умовою автор виділяє формування мотивів громадянської соціалізації, досвіду соціальної творчості та активною життєвої й громадської позиції. Третя умова полягає в створенні належного розвивального освітньо-професійного середовища [5, с. 28].

Проте В. П. Шабанов не вказує на шляхи формування мотивів громадянської соціалізації, повороту громадянської свідомості особистості на самосвідомість. Такі шляхи ми бачимо в розробці спеціальної моделі особистісно-орієнтованого громадянського виховання, у використанні принципу наступності громадянської соціалізації до всіх ланок освіти – дошкільної, початкової, середньої та вищої.

Метою громадянської соціалізації є громадянсько соціалізована особистість, тобто патріот своєї Батьківщини і людина, яку характеризує досить високий рівень сформованості громадянських якостей,

особистість, здатну до суспільної діяльності та соціально-значущих перетворень й активного залучення до суспільного життя.

В аспекті розробки на державному рівні концепції молодіжної політики, громадянського виховання та соціально-економічного розвитку молоді особливо актуальним є ціннісний підхід до розв'язання проблем громадянської соціалізації. Це вимагає активного залучення різноманітних міжнародних, всеукраїнських та регіональних недержавних громадських організацій. У подальших дослідженнях плануємо розглянути проблему систематизації процесу соціалізації молоді у напрямі формування в неї цінностей громадянського суспільства.

Література

- 1. Концепція** громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Проект / наук. творч. колектив: О. Сухомлинська (наук. кер.) та ін. // Шлях освіти. – 2000. – № 3.
- 2. Прахова Ж. В.** Интегрированная природа социализации личности : дис. ... канд. философских наук / Ж. В. Прахова. – Н. Новгород, 2001. – 205 с.
- 3. Чорна К. І.** Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України / К. І. Чорна // Нові технології виховання. – К., 1995.
- 4. Сластенин В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.
- 5. Самохіна Н. М.** Громадянська соціалізація майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005.
- 6. Шабанов В.** Гражданская социализация студентов в вузах I – II уровней аккредитации / В. Шабанов // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 3.
- 7. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Г. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997.
- 8. Чепіга І. В.** Громадянська соціалізація старших підлітків як соціально-педагогічна проблема / І. В. Чепіга // Педагогічний альманах. – 2010. – № 6.
- 9. Швець Т. Е.** Громадянська соціалізація молоді як соціально-педагогічна проблема / Т. Е. Швець // Вісник ХДАК. – 2009. – № 28.

Гришук Д. Г. Поняття громадянської соціалізації молоді у контексті процесу загальної соціалізації

У статті розкрито актуальність вивчення процесу громадянської соціалізації молоді. Здійснено спробу проаналізувати поняття цього процесу. Розглянуто компоненти, зміст, засоби та мету громадянської соціалізації.

Ключові слова: громадянська соціалізація, соціалізація, громадянськість, громадянське виховання.

Гришук Д. Г. Понятие гражданской социализации молодежи в контексте процесса общей социализации

В статье раскрыта актуальность изучения процесса гражданской социализации молодежи. Сделана попытка анализа понятия этого процесса. Рассмотрены компоненты, содержание, условия и цели гражданской социализации.

Ключевые слова: гражданская социализация, социализация, гражданственность, гражданское воспитание.

Grischuk D.G. A concept of civil socialization of young people in a context of general socialization structure

Actuality of study of process of civil socialization of young people is exposed in the article. The attempt of analysis of concept of this process is done. Componentry, maintenance, terms and aims of civil socialization is considered.

Key words: civil socialization, socialization, civic consciousness, civil education.

УДК 378.034

Ліфарєва Н. В.

СТАРІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Світ невпинно старіє. У віковій структурі населення світу відбуваються глибокі зміни – стрімко збільшується відсоток людей старших вікових груп. Таке явище відбувається в усіх регіонах світу. У ХХІ столітті старіння населення буде впливати на суспільство та вимагати від директивних органів дедалі більшої уваги до цього процесу. Особливо це стосується забезпечення фінансової життєздатності пенсійних систем, покриття витрат на системи охорони здоров'я і всебічного залучення потенціалу людей літнього віку як активних учасників процесу громадського розвитку. А тому актуальність дослідження цієї проблеми щороку невпинно зростає.

За ініціативою ООН (45 сесія Генеральної Асамблеї ООН, 14 грудня 1990 р.) 1 жовтня у всьому світі зазначається як Міжнародний день осіб похилого віку (англ. International Day of Older Persons). Україна, як повноправний член ООН, підтримала ініціативу міжнародного співтовариства і з 1991 року щорічно зазначає цей день.

Метою проведення Дня громадян похилого віку є:

- звернення уваги спільноти на проблеми людей похилого віку;
- підвищення рівня інформованості спільноти про проблему демографічного старіння суспільства;

- інформування про індивідуальні та соціальні потреби людей похилого віку;
- усвідомлення необхідності змін стосовно людей похилого віку, враховуючи їхній внесок у розвиток суспільства;
- забезпечення людям похилого віку незалежності, участі в житті суспільства, необхідної підтримки, умов для реалізації внутрішнього потенціалу та активності.

Сьогодні склалася ситуація, коли для багатьох людей праця втратила свою суспільну значущість, так само й суспільне визнання праці і трудових досягнень утратило сенс. Для багатьох груп населення (особливо для людей похилого віку) праця втратила значущість і як засіб самоствердження та самореалізації. Тому в цих умовах дозвілля розглядається як один з важливих засобів реалізації сутнісних сил людини як самоцінна суспільна сфера, спрямована на відновлення й розвиток фізичних, психоемоційних, інтелектуальних сил людини, на самореалізацію її потенціалу, на задоволення різноманітних потреб.

Мета статті – розглянути проблему демографічного старіння суспільства та визначити ресурси соціальної роботи з людьми похилого віку у культурно-дозвіллевій сфері на прикладі діяльності Університету третього віку.

За міжнародною класифікацією особою похилого віку вважається той, хто досяг 65 років. Таких у світі наразі – 629 мільйонів, тобто майже кожна десята людина на Землі. Це люди, найбільше багатство яких – досвід, знання, вміння, мудрість. Нинішні «літні люди» є останніми носіями класичної культури межі ХІХ – ХХ століть, того часу, в якому понад усе були честь, вихованість, толерантність, професіоналізм – ті духовні цінності, завдяки яким вони гідно пройшли крізь всі жахи тоталітаризму, голодоморів, репресій, воєн та відбудування країни з руїн, будівництва того економічного та культурного потенціалу, на якому виросло не одне покоління.

До проблеми старіння зверталися О. І. Холостова, В. В. Чайковська, А. Й. Капська, Б. Ц. Урланис, А. В. Мудрик, Р. С. Яцемирська, І. Г. Біленька та ін. Але, на наш погляд, проблема старіння та соціальної допомоги людям похилого віку розроблено в педагогіці недостатньо, особливо з урахуванням тенденцій розвитку людства в останні роки та у зв'язку з прогнозами на майбутні соціальні зміни.

Якщо в 2008 році на Землі проживало близько 506 мільйонів осіб віком 65 років і старше, то до 2040 року їхня кількість зросте до 1,3 мільярди. При цьому частка людей похилого віку в у складі світового населення зросте із 7% до 14%. А за іншими дослідженнями, цей показник стрибне за 20%. Як наголошує В. В. Чайковська, «частка людей віком 60 років і більше в усій кількості населення світу в найближчі 50 років збільшиться з 10 до 22%. До 2050 року вперше в історії людства кількість осіб віком 60 років і більше на Землі перевищить кількість дітей

віком до 14 років. Завершиться перехід від епохи високої народжуваності й високої смертності до епохи більш низьких рівнів народжуваності й смертності і, як наслідок, старіння населення. У розвинутих країнах і в Україні процес демографічного переходу вже практично закінчився, у країнах, що розвиваються, він очікується в найближчі 30 – 50 років» [1, с. 2].

При цьому дослідники зазначають, що нині з 25 країн світу із найстарішим населенням 23 – європейські. Вони прогнозують, що до 2040 року кожен четвертий європеєць матиме більше, ніж 65 років, а кожен сьомий – більше, ніж 75 років. Фахівці попереджають, що тенденція, яка спостерігається зараз, може призвести до якісних економічних і соціальних змін на всіх рівнях суспільства: від структури сім'ї до системи пенсійного забезпечення.

Статистичні дані більшості країн, зокрема й України, свідчать про те що стрімко зростає частка людей пенсійного віку. Демографічна ситуація в Україні дозволяє зарахувати її до «старих» країн планети. За величиною частки осіб віком 65 років і більше в загальній структурі населення на початку XXI сторіччя Україна посідає 11-те місце у світі.

У той же час багато держав мають систему підтримки людей похилого віку, яка передбачає соціальне забезпечення, безкоштовне медичне обслуговування або пільги на нього. Проте такі системи було створено зважаючи на те, що кількість людей похилого віку є меншою від кількості людей молодого та середнього віку. Через щорічне збільшення частки людей похилого віку, можливість держав підтримувати людей цієї категорії знижується. Навантаження на бюджети країн із забезпечення соціальної допомоги літнім людям стрімко зростає, а тому ми спостерігаємо у всіх європейських країнах, а також в Україні, тенденцію або підвищення межі пенсійного віку, або значного зменшення пільг і соціальної допомоги усім верствам населення. Особливо тяжко ця ситуація відображається на людях похилого віку як на одній із вразливих соціальних груп.

Існують різні класифікації віку. У статистиці, наприклад, найбільш часто використовують класифікацію віку Б. Урланіса: 0 – 2 роки – ясельний вік; 3 – 6 років – дошкільний вік дитинства; 7 – 15 років – шкільний вік дитинства; 16 – 24 роки – юність; 25 – 44 роки – зрілість; 45 – 59 років – повна зрілість; 60 – 69 років – літній вік; 70 – 79 років – рання старість, 80 – 89 років – повна старість, 90 років і більше – глибока старість [2, с. 357].

У соціальній педагогіці вікова періодизація зазвичай співвідноситься з етапами соціалізації. Тут існують різні періодизації. На думку відомого російського вченого А. Мудрика, досить зручною, із соціально-педагогічної позиції, є така вікова класифікація: дитинство (від народження до 1 року), раннє дитинство (1 – 3 років), дошкільне дитинство (3 – 6 років), молодший шкільний вік (6 – 10 років), молодший підлітковий (10 – 12 років), старший підлітковий (12 – 14 років), ранній

юнацький (15 – 17 років), юнацький (18 – 23 років) вік, молодість (23 – 30 років), рання зрілість (30 – 40 років), пізня зрілість (40 – 55 років), літній вік (55 – 65 років), старість (65 – 75 років), довголіття (понад 70 – років). [3, с. 12]

У геронтології [4, с. 19] з погляду процесів старіння в онтогенезі людини поширена така вікова періодизація, яку було прийнято в 1963 р. у Києві на семінарі геронтологів і Всесвітньої організації охорони здоров'я:

- молодий вік – 18 – 44 роки;
- середній вік – 45 – 59 років;
- літній вік – 60 – 74 роки;
- старечий вік – 75 – 90 років;
- довголіття – старше 90 років.

Наявність різних підходів до класифікації віку людини і численність вікових типологій є наслідком складності, багатозначності й багатоаспектності самого феномена «вік». Сучасні науки, які вивчають цей феномен, ще не виробили інтегративного уявлення про нього. Стосовно здійснення завдань соціальної педагогіки, як зазначає А. Й. Капська, «у цих умовах практичний соціальний працівник повинен досить часто спиратися на власний професіоналізм, виходячи з конкретної мети і завдань соціальної роботи з певною віковою категорією клієнтів. Віковий підхід у соціальній роботі повинен проектуватися так, щоб забезпечити умови сприятливого вирішення конкретних завдань на кожному етапі життєдіяльності людини відповідно до норм цивілізованого суспільства» [5, с. 325].

Точне хронологічне виявлення межі, яка відокремлює старість від зрілого віку не завжди можливе завдяки великим індивідуальним відмінностям кожної окремої людини, таких, як характер, фізичні дані, психологічна та психічна сталість. Наприклад, поступове виникнення слабкості на стадії старіння процесів сприйняття та утруднення рухової активності поєднуються іноді з вельми неоднозначною картиною змін в аспекті інтелекту, пам'яті та інших психічних функцій. Відомі факти високої творчої активності та продуктивності вчених, представників мистецтва, інших професій не тільки в похилому, але й у старому віці.

З переходом до категорії людей літнього віку у пенсіонерів найчастіше докорінно змінюються не тільки взаємини з суспільством, але й ціннісні орієнтири – сенс життя, розуміння щастя, добра, зла, змінюється сам спосіб життя, розпорядок дня, цілі й завдання, коло спілкування. Люди похилого віку в основному більше уваги приділяють внутрішньому й фізичному стану. У свідомості літньої людини найближче майбутнє починає переважати над віддаленим, скорочуються особисті життєві орієнтири, перспективи. При цьому люди, які дотримуються активного способу життя, більше приділяють увагу майбутньому, а пасивні пенсіонери – минулому. Ось чому перші більш

оптимістичні, реально сприймають зміни в собі, незважаючи на вік, схильні до саморозвитку та активної діяльності.

Як уважає головний геріатр МОЗ України В. В. Чайковська, «постаріння населення ставить перед суспільством необхідність вирішення кількох проблем політичного, економічного, соціального, культурного, психологічного та морального характеру, зростає потреба в різних видах медичної й соціальнопобутової допомоги і, відповідно, зростають витрати суспільства на надання цієї допомоги, збільшується обсяг фінансування на пенсійне забезпечення, виплату пільг, обслуговування непрацездатних літніх громадян» [1, с. 2]. А тому все більше перед суспільством постає необхідність реформування наявної системи соціального захисту населення з урахуванням нових реалій у демографічній структурі населення країни.

У соціальній педагогіці [5, с. 329] наголошується на вирішенні різних груп завдань при роботі з людьми похилого віку. По-перше, це збереження життєвої активності й здорового способу життя – природно-культурні завдання. По-друге, це збереження та переорієнтація соціальної активності та пізнавальних інтересів, знаходження форм участі в житті оточення – соціально-культурні завдання. По-третє, це активізація почуття задоволення досягненнями та прожитим життям, почуття виконаного обов'язку, самоповаги, віднайдення доступних способів самореалізації – соціально-психологічні завдання.

На п'ятдесятій сесії Генеральної Асамблеї ООН у березні 1995 р. для підготовки й проведення Міжнародного року літніх людей (1999 р.) виділені додаткові принципи, що об'єднані у кілька груп. Ми вважаємо за доцільне особливо звернути увагу на принципі «незалежності», який передбачає, що люди похилого віку повинні мати доступ до основних благ і обслуговування, можливість працювати чи займатися іншими видами діяльності, що приносить прибуток, брати участь у визначенні термінів припинення трудової діяльності, зберігати можливість участі в програмах освіти і професійної підготовки, жити в безпечних умовах з урахуванням особистісних нахилів і стану, що змінюється, мати можливість проживати в домашніх умовах доти, поки це можливо. А також на принципі «реалізація внутрішнього потенціалу», в якому мається на увазі, що літні й старі люди повинні мати можливість для всебічної реалізації свого потенціалу, щоб їм завжди був відкрито доступ до суспільних цінностей в галузі освіти, культури, духовного життя й відпочинку.

Дослідження показують, що потреби «молодих пенсіонерів» мало чим відрізняються від потреб працездатного населення. Підкреслимо, що функціональне призначення культурно-дозвілєвої сфери відбиває наявність відповідних потреб, а також міри усвідомлення соціально-культурними групами, окремими особистостями необхідності використовувати рекреативно-розвивальний потенціал дозвілля. При

цьому дозвілліві потреби тісно переплітаються з основними групами інших потреб, таких як фізичні, соціальні та інтелектуальні потреби.

Міністерство соціальної політики України наказом від 25.08.2011 р. № 326 запровадило соціально-педагогічної послугу «Університет третього віку».

Зокрема, наказом затверджено процес упровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» в територіальних центрах соціального обслуговування (надання соціальних послуг) та Методичні рекомендації щодо її організації. Навчання в університеті добровільне та безкоштовне. Такі університети відкрито вже в багатьох містах України: у Києві (кілька філіалів), Львові, Житомирі, Миколаєві, Керчі, Кременчуці, Сумах та ін. Так, наприклад, третій рік працює «Університет третього віку» – соціальний проект міської ради м. Дніпропетровська та Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. У 2009 – 2010 навчальному році 432 відвідувачі віком від 55 до 90 років прослухали на гуманітарному та економічному факультетах лекції професорів, доцентів, викладачів Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. 180 слухачів цього набору отримали навички роботи на комп'ютері. Після закінчення першого навчального року багато слухачів звернулися до керівництва Університету з проханням надати можливість відвідувати заняття ще й у наступному році. Під час навчання слухачі отримували не тільки сучасні наукові знання з різних сфер життя суспільства, вони також могли отримати відповіді на свої численні запитання, зустрічалися на заняттях з головою міської ради І. І. Куліченком, заступником голови міської ради О. В. Лозенко, керівниками практично усіх департаментів та служб міської ради. В Університеті третього віку пенсіонери міста не лише навчалися, вони також активно спілкувалися, знаходили спільні інтереси, організовували цікаві концертні програми на свята, відвідували виставки тощо.

Метою надання цієї соціальної допомоги літнім людям є реалізація принципу навчання людей старшого віку впродовж усього життя, організація культурно-дозвіллівої діяльності та підтримка їхніх фізичних, психологічних і соціальних здібностей.

Надання послуги має забезпечити:

- створення умов і сприяння всебічному розвитку людей похилого віку;
- реінтеграцію людей похилого віку в активне життя суспільства;
- надання допомоги людям похилого віку в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими знаннями, зокрема щодо процесу старіння, його особливостей, основ законодавства стосовно людей похилого віку тощо.

Школи та Університети третього віку, діяльність яких передбачає організацію освітніх та навчальних курсів, творчі майстерні, курсове навчання за різними програмами, клубну діяльність – це нові форми

роботи з літніми людьми, спрямовані на збереження їхньої соціальної та інтелектуальної активності й розвиток їхніх адаптаційних можливостей.

Курси за різними напрямками надають можливість великого вибору тих знань та вмінь, які людина похилого віку бажає одержати для реалізації свого внутрішнього потенціалу. Навчання у похилому віці дозволяє людині здійснити те, про що вона, можливо, мріяла усе життя, але постійна зайнятість, пов'язана з вихованням дітей, трудовою діяльністю в попередні періоди життя, заважали здійсненню мрії. Освіта літніх людей в університеті – це допомога з користю проводити вільний час, отримати додаткові знання, можливість ділитися своїми, розширювати коло спілкування та інтересів, це активне дозвілля.

Аудиторні заняття в Університеті доповнюються насиченою культурно-дозвіллевою програмою, яка передбачає відвідування музеїв, виставок, концертів, творчих зустрічей, діяльність клубів за інтересами, участь у художній самодіяльності.

Таким чином, одним із серйозних наслідків постаріння населення є поява в суспільстві когорта соціально незатребуваних людей похилого віку, недостатньо матеріально забезпечених, непрацездатних, соціально ізольованих. Цією категорією людей повинні насамперед опікуватися державні соціальні структури, а також волонтерські й інші громадські організації.

Соціально-освітній проект «Університет третього віку», спрямований на активізацію можливостей для залучення літніх людей до активного соціального життя, є на сьогодні справою надзвичайної соціальної важливості. За допомогою освітньої та культурно-дозвілдової діяльності в межах цього проекту вирішується багато питань соціального та психолого-педагогічного характеру: підвищується адаптованість літніх людей до сьогодення, зменшується ризик розвитку депресивних станів та тяжких наслідків переживання самотності, розвиваються комунікативні та творчі здібності, соціальна активність, розширюються шляхи самореалізації людей похилого віку, життя яких набуває перспектив, цінності та сенсу.

Література

- 1. Чайковська В. В.** Старіюче суспільство України: запити та рішення / В. В. Чайковська, Л. А. Стаднюк та ін. // Проблеми старения и долголетие. – 2011. – Т. 20. – № 2. – С. 57 – 63.
- 2. Урланис Б. Ц.** Историческая демография: избранные труды. – М. : Наука, 2007.
- 3. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2000.
- 4. Яцемирская Р. С.** Социальная геронтология : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Р. С. Яцемирская, И. Г. Беленькая. – М. : «ВЛАДОС», 1999.
- 5. Капська А. Й.** Соціальна робота: технологічний аспект : навч. посіб. – К. : Центр навчальної літератури, 2004.

Ліфарєва Н. В. Старість як соціальна проблема

У статті розглянуто проблему демографічного старіння суспільства, наведено аналіз літератури щодо визначення віку, коли людину можна вважати людиною похилого віку; визначено основні ресурси соціальної роботи з людьми похилого віку у культурно-дозвіллевій сфері на прикладі діяльності Університету третього віку.

Ключові слова: старіння, старість, соціальна робота, похилий вік, культурно-дозвіллева діяльність, Університет третього віку.

Лифарева Н. В. Старость как социальная проблема

В статье рассмотрена проблема демографического старения общества, приведен анализ литературы по поводу определения возраста, когда человека можно считать человеком пожилого возраста; определены основные ресурсы социальной работы с людьми пожилого возраста в культурно-досуговой сфере на примере деятельности Университета третьего возраста.

Ключевые слова: старение, старость, социальная работа, пожилой возраст, культурно-досуговая деятельность, Университет третьего возраста.

Lifareva N. V. Old age as a social problem

The article considers the problem of the society's demographic aging and contains the analyses of the literature devoted to the definition of the age when a human is considered to be elderly. The main resources for social work with people of elderly age in cultural and leisure sphere are determined. The University of the Third Age is given as an example.

Key words: aging, old age, social work, elderly age, cultural and leisure activities, University of the Third Age.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

УДК 378.014.623.334

Л. М. Мішина

**ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ
УНІВЕРСИТЕТУ КУРАТОРАМИ АКАДЕМІЧНИХ ГРУП**

Сьогодні актуальними є питання, пов'язані з повсякденною культурою університетського корпоративного середовища, залучення до якого не лише робить студентське буття повноцінним, але й актуалізує розуміння того, що й подальше їхнє життя немислиме без якостей корпоративності. Орієнтація на високу якість і результати праці, максимальна професійна самореалізація, креативність, уміння працювати в команді дозволяють фахівцеві бути конкурентоспроможним у сучасних умовах.

У зв'язку з цим постає проблема формування корпоративної культури студентів університету. Безумовно, велике значення у формуванні корпоративної культури студентів відіграє куратор академічної групи.

Аналіз науково-методичної літератури (Т. Ю. Базаров, А. А. Вербицький, В. І. Загвязинський, Т. Н. Заславська, В. І. Єрошин, Г. Л. Ільїн, М. А. Іванов, А. Масютин, Н. Митин, А. А. Орлов, М. М. Поташник, П. І. Третьяков, та ін.) і дисертаційних робіт із проблем корпоративної культури (К. Ю. Битуліна, А. Р. Дараган, Е. С. Жерихов, С. В. Кузичев, А. Д. Леонард, Е. Ю. Мосина, М. А. Овчинников, О. З. Причина, А. А. Федорова, Ю. А. Шилкіна, М. В. Шедий та ін.) свідчить про те, що сьогодні активізується дослідження цієї проблеми, яку висвітлено в серіях науково-популярних видань, у педагогічній і методичній періодиці. Збільшення кількості робіт, присвячених питанням формування й розвитку корпоративної культури студентів університету, свідчить про пильну увагу вчених до цього питання. Разом із тим питання про роль кураторів у формуванні корпоративної культури студентів університету вивчене недостатньо, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – розглянути сучасні підходи до організації роботи кураторів академічних груп із формування корпоративної культури студентів університету.

Роблячи свої перші кроки, молодий фахівець натрапляє на певні професійні труднощі, тому, не маючи свідомого прагнення, ціннісних настанов на самореалізацію в професії, він легко стає на шлях не самовизначення, а пристосування до професії. Таким чином, сьогодні головною метою професійної підготовки фахівців стає виховання

особистості, яка володіє засобами пізнання себе і навколишнього світу, здатною до повноцінної професійної і особистісної самореалізації. Цей процес стає можливим за умов формування корпоративної культури студентів університету.

Корпоративна культура студентів є субкультурою корпоративної культури ВНЗ в цілому. Це система духовних і матеріальних цінностей, припущень, вірувань, очікувань, норм і зразків поведінки, яку визнає й підтримує більшість студентів ВНЗ, а також визначає спосіб їхніх дій і взаємодій усередині й поза співтовариством, у повсякденній життєдіяльності студентів і їхній майбутній професійній діяльності [2].

Проаналізувавши наукову літературу, ми виділяємо такі ознаки корпоративної культури студентів:

- корпоративна культура студента університету є соціальною, оскільки на її становлення впливає багато членів університетського колективу;
- вона регулює поведінку студентів, тим самим впливає на стосунки між ними;
- корпоративна культура студентів є результатом людських дій, думок, бажань;
- корпоративну культуру усвідомлено або неусвідомлено приймають усі члени колективу;
- вона повна традицій, оскільки проходить певний історичний процес розвитку;
- корпоративна культура студентів є пізнавальною та здатною змінюватися;
- корпоративну культуру не можна досягнути за допомогою будь-якого одного підходу, оскільки вона є багатогранною й залежно від використовуваного методу кожного разу розкривається по-різному (новому);
- корпоративна культура є результатом і процесом, вона знаходиться в постійному розвитку.

Безумовно, корпоративна культура не з'являється сама по собі, її необхідно формувати, доводити до свідомості молоді. І в цьому процесі провідну роль відіграє куратор групи, бо це перша людина, викладач і старший товариш, з яким стикаються колишні абітурієнти, що стали студентами першого курсу.

Реалізація виховної роботи у студентських групах здійснюється через інститут кураторів. Це управлінська ланка, яка взаємодіє з іншими у системі позааудиторної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської академічної групи. Саме куратори є ефективними посередниками між суб'єктами освітнього – виховного процесу.

Пріоритетним напрямом роботи куратора студентської групи є формування корпоративної культури студентів - відчуття єдності з університетом, з його історією, традиціями, нормами, цінностями. Застосовуючи в своїй роботі гуманістичні технології виховання,

куратори суттєво впливають на формування єдиної корпоративної культури навчального закладу, забезпечують психологічні та організаційно-педагогічні умови для створення в університеті комфортного середовища як ключового компонента соціальної ситуації розвитку особистості. Поєднуючи в своїй роботі викладацькі та виховні функції, куратор має можливість реально здійснити цілісний освітній процес, створивши систему тих специфічних взаємокомунікацій, що становлять собою соціальну ситуацію гармонійного професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців.

Халітова І. С.[3] зазначає, що формування у студентів корпоративної культури – це завдання кураторів груп, оскільки саме вони є посередниками між студентами й адміністрацією ВНЗ. Даний процес буде успішним лише в тому випадку, якщо куратор сам являє собою зразок людських і професійних якостей, виступає носієм корпоративної культури ВНЗ, володіє відповідними знаннями і вміннями. Тоді формування корпоративної культури відбувається само собою – студенти мають приклад належного в персоніфікованому вигляді, народжуються довіра, пошана, наслідування й прагнення досягти належного, як особисто бажана справа. І тут ключову роль відіграють встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків кураторів і студентів, їх співпраця і співтворчість на основі паритетності, емпатії і діалогічності, а також «Школа кураторів», метою якої є надання знань і умінь формування у студентів корпоративної культури.

Завдання управлінської діяльності куратора в цілому, і груповій життєдіяльності зокрема – створити умови для високої соціальної активності особи, направлену на перетворення зовнішнього природного і соціального середовища і на формування саме себе відповідно до заданих цілей - стати індивідуальністю, сформувані свої життєві настанови, самостверджуватися, реалізувати свої задатки й творчі можливості.

Кураторство – одна з форм роботи зі студентами і, як будь-яка діяльність, безпосередньо залежить від того враження, яке створюється і підтримується у студентів про куратора.

Розглянемо найбільш важливі складові іміджу куратора у вищому навчальному закладі.

Професіоналізм – безумовна вимога, без якої не може йтися про фахівця в будь-якій галузі. Тому дуже важливим є постійне професійне зростання куратора, підвищення рівня його майстерності.

Компетентність – важлива складова, що припускає динамізм, швидку (і доречну) реакцію на умови, що змінюються, й обставини його кураторської діяльності.

Гуманітарна освіченість. Куратор у вищій школі є провідником гуманістичних цінностей, тому суспільству необхідний викладач, що має уявлення про все багатство людської культури і сам здатний на самовдосконалення.

Куратор повинен бути психотехнологом. Психотехнологія – наука про практичне використання психологічної техніки управління людьми в процесі спілкування з ними. Вона включає вибір оптимальної моделі поведінки в тій або іншій ситуації спілкування, способи організації спілкування і т. ін.

Куратор у вищій школі – носій етикетного (еталонного) спілкування. Етикетне спілкування реалізується через вербальні (мовні) і невербальні (немовні) засоби [1].

Слід зазначити, що при формуванні корпоративної культури студентів університету куратор повинен направити зусилля на :

- переведення зовнішніх освітніх цінностей у внутрішню мотиваційну сферу особистості, «вписування» їх в професійний образ світу студента;

- організацію діяльності студентів в умовах групи по засвоєнню і творчій реалізації комплексу норм і правил, які є складовими корпоративної культури студентів;

- організацію полісуб'єктної діалогової взаємодії студентів на міжособовому, індивідуально-груповому і міжгруповому рівнях у вигляді процесів рефлексії, що дозволяють перевести розвиток корпоративної культури студентської групи в режим саморозвитку.

Діалогічна стратегія куратора академічної групи в ході управління процесом формування корпоративної культури студентів визначає вибір суб'єкт-суб'єктних методів, активізуючих діяльність органів студентського самоврядування студентів: діагностику рефлексії, аналітичну для рефлексії бесіду, імітаційні ігри (ігрове моделювання), методи аналізу конкретних ситуацій. Спільному осмисленню студентами свого колишнього індивідуального досвіду, виявленню невикористаних можливостей, пошуку варіантів перетворення своєї корпоративної культури сприяють методи мотиваційного управління (створення ситуацій критичної самооцінки, делегованої ініціативи, настанови) і педагогічного стимулювання.

Дієвим засобом формування корпоративної культури студентів є робота куратора по залученню до участі студентів у позанавчальній роботі в будь-якому її напрямі. Постійна систематична зайнятість в різних формах позанавчальній роботі дозволяє виробити деякі професійні якості майбутніх фахівців, відповідні новому рівню вимог культури:

- проведення будь-якого позанавчального заходу вимагає чіткості, розробленості, уміння проявити ініціативу, приймати рішення;

- виникнення альтернативних пропозицій, їх обговорення, пошук найбільш прийняттого варіанту неминує викликає суперечки, протистояння думок – звідси необхідність формування навиків вирішення конфліктних ситуацій, уміння знаходити компроміс, аргументувати свою точку зору;

– позанавчальна робота вимагає від студента високої особистої організованості, уміння розподіляти свій час так, щоб отримати задоволення від проведення заходів з найменшими втратами, не знижуючи якості навчання;

– вироблення концепції позанавчального заходу, розробка плану його реалізації, методів і способів проведення заходу значною мірою привчає до творчого відношення до дорученої справи. Момент творчості не лише має самостійне значення, але і розвиває особистість, слугує стимулом активної діяльності;

– реалізація будь-якого позанавчального заходу розвиває організаторські здібності: від уміння знайти необхідних людей до створення умов для їх злагодженої роботи. Крім того, аналіз помилок і упущень, зроблених під час підготовки і проведення заходу, дає необхідний досвід об'єктивного відношення до оцінки результатів своєї діяльності;

– підготовка й проведення позанавчальних заходів, формує в студентів такі якості, як обов'язковість, відповідальність, дисциплінованість: успіх будь-якої справи залежить від чіткого взаємозв'язку й взаємозалежності учасників заходу, від того, наскільки вони можуть розраховувати один на одного;

– спільна творча робота розвиває в учасників дух колективізму (корпоративності), здорового і позитивного патріотизму, які засновані на об'єктивній оцінці їх діяльності. Відчуття єдності з товаришами приносить глибоке моральне задоволення. Крім того, гордість за результати своєї праці і праці своїх товаришів значно позначається на відчутті власної гідності, що є важливим чинником для самоствердження особистості.

Сьогодні ми чітко розуміємо, що корпоративна культура присутня в кожній установі, незалежно від того, усвідомлює це колектив чи ні. Але коли немає її усвідомлення, немає й чіткої діагностики – процеси розвиваються стихійно, а студентське культурне середовище завжди буде дзеркальним відображенням культурного середовища викладачів із усіма його стихійно сформованими формами поведінки. Формуванню корпоративної культури студентів університету сприяє цілеспрямована діяльність куратора і членів колективу, що забезпечує оптимальне функціонування і розвиток керованої системи - студентського колективу, перехід його на новий, якісно вищий рівень за допомогою необхідних оптимальних соціально-педагогічних умов, способів, засобів і дій з формування і розвитку корпоративної культури.

Література

1. Гетьман І. А. Місце і роль куратора в навчально-виховному процесі вищого технічного навчального закладу : електроний ресурс. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N125/N125p159-163.pdf

2. Чижикова Е. С. Формирование корпоративной культуры студенческого сообщества вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Сергеевна Чижикова. – Москва, 2010. – 230 с. **3. Халитова И. С.** Модель формирования корпоративной компетенции у будущих специалистов в учебно-воспитательном процессе./ И. С. Халитова // Вестник ТИСБИ. – 2009. – №1 – С. 177 – 185.

Мишина Л. М. Формування корпоративної культури студентів університету кураторами академічних груп

У цій статті розглядається проблема корпоративної культури студентів університету. Визначено роль куратора академічної групи у формуванні корпоративної культури студентів.

Ключові слова: корпоративна культура студентів, куратор, складові іміджу куратора.

Мишина Л. Н. Формирование корпоративной культуры студентов университета кураторами академических групп

В этой статье рассматривается проблема корпоративной культуры студентов университета. Определена роль куратора академической группы в формировании корпоративной культуры студентов.

Ключевые слова: корпоративная культура студентов, куратор, составляющие имиджа куратора.

Mishina L. N. The role of academic adviser in developing corporate culture of university students

The problem of corporate culture of university students is being discussed in the article. The role of academic adviser in developing corporate culture of students is determined.

Key words: students' corporate culture, academic adviser's, academic adviser's image.

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

УДК 371.3:82-2(091)

А. О. Вітченко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СВІТОВОЇ ДРАМАТУРГІЇ ЯК МІЖВИДОВОГО МИСТЕЦЬКОГО ЯВИЩА

В умовах профілізації старшої школи, впровадження розвивального підходу до викладання літератури пріоритетного значення набуває проблема вивчення художніх творів з урахуванням їхньої родової та жанрової специфіки. Наукового обґрунтування потребують процеси осягнення драми як явища словесного й театрального мистецтва, розвитку театральних здібностей старшокласників, що зумовлює актуальність обраної теми, її теоретичну і практичну значущість для методичної науки.

Мета статті – розкрити сутність міжмистецького підходу до викладання драматургії у школі, визначити ефективні прийоми, види і форми роботи над драматичним твором на уроці світової літератури.

Методологічним підґрунтям порушеної проблеми постають праці Аристотеля, Г. Гегеля, Д. Дідро, Г.-Е. Лессінга, І. Франка, Ф. Шеллінга, Ф. Шиллера, Ф. Шлегеля та ін. Розкриттю специфіки драми як явища літератури і театру присвячені дослідження Е.Бентлі, В. Блока, Д. Гачева, М. Гуляєва, М. Кагана, А. Карягіна, Б. Костелянця, Ю. Лотмана, Г. Поспелова, В. Сахновського-Панкеева, В. Халізева та ін.

У сприйнятті й тлумаченні драми, на думку В. Блока, читач не повинен обмежуватися оцінкою фактів і подій, його завдання полягає в тому, щоб проникнути в підтекст, який «прозирається крізь репліки, відчувається під ними в глибині дії, ...активізує уяву, змушує вдумуватися... у прихований смисл зображуваних подій, наповнює життєву й художню атмосферу драми» [1, с. 173 – 174]. Схожі погляди на природу драми і підходи до її тлумачення висловлює М. Гуляєв, який наголошує на тому, що «досвідчені драматурги пишуть, співвідносячись із законами сцени, вони усувають у своєму творі все, що уповільнює дію, програє у видовищному відношенні» [2, с. 165].

На синтетичну природу драми, що одночасно належить словесному і театральному видам мистецтва, вказує у своїх дослідженнях відомий літературознавець В. Халізев. У монографії «Драма як явище мистецтва» науковець розкриває мистецьку сутність драми, встановлює ті морфологічні ознаки, що пов'язують її зі сценічним мистецтвом:

1. Особливе семантико-виражальне навантаження словесного тексту.
2. Підвищений інтерес до театральності в житті. Драма, на думку дослідника, «...більшою мірою, ніж суміжні з нею сюжетні форми

мистецтва, акцентує життєві ситуації, що потребують активного, повноголосого мовлення і збільшеного жесту».

3. Перебільшеність дій, надмірність характерів і їхніх виявів.

4. Баланс «умовності» та «безумовності» зображення (театралізуючи умовності в зображенні поведінки героїв компенсуються безумовністю, адекватністю, максимальною достовірністю відтворення мовленнєвих форм дій) [3, с. 21 – 22].

Драма поєднує словесно-художні та пластично-виражальні засоби зображення, а тому відзначається синтетичним характером впливу на особистість реципієнта (слух, зір, нюх, тактильні відчуття). Характерною особливістю драматичного образу Г. Поспелов вважає те, що «зовнішні дії персонажів можуть бути тільки симптомами їхніх внутрішніх вчинків, намірів, душевних станів, очікувань, часто вельми напружених. <...> У драматургії, на відміну від епосу, про внутрішній світ персонажів нікому розповісти – автора на сцені немає. Персонажі тут самі мають все виразити – у словах, міміці, жестах, рухах» [4, с. 117].

Міжвидовий мистецький підхід до тлумачення ключового поняття застосовують і сучасні літературознавці. Так, наприклад, автори вітчизняного підручника з теорії літератури наголошують на тому, що «драма є специфічним видом мистецтва, який одночасно належить як літературі, так і театру», що «лише в колективній творчості письменника й режисера, а також художника, композитора й акторів вона може стати помітним явищем літературно-мистецького життя» [5, с. 303].

Урахування міжмистецької природи драми сучасні методисти розглядають як один із провідних принципів наукового пошуку, що зумовлює вирішення таких актуальних проблем: визначення мети, змісту, основних етапів вивчення драматичного твору в школі (Л. Мірошниченко); розкриття специфіки читання драми, застосування розвивальних прийомів, видів і форм організації читацької діяльності старшокласників (О. Ісаєва, Є. Пасічник), використання наочності й суміжних видів мистецтва в роботі з текстом п'єси (Л. Богдан, Є. Колокольцев, Т. Матюшкіна), під час засвоєння елементів теорії драматичного мистецтва (О. Ніколенко, В. Мацапура); з'ясування місця й ролі художніх інтерпретацій драматургічної класики у процесі аналітичного осмислення прочитаного (В. Маранцман, О. Орлова); контекстне і проблемне вивчення драми (В. Гладишев, В. Маранцман, Т. Чирковська); дослідження особливостей порівняльного вивчення творів світової та української драматургії (О. Гордієнко, А. Градовський, Г. Козуб, К. Нартов), читання й аналізу драматичних творів в умовах шкільного факультативу (М. Качурін, Д. Могольська).

У сучасних методичних дослідженнях драма розглядається як найскладніший для сприйняття рід літератури. Її осягнення ускладнюється через самоусунення драматурга і відсутність прямих авторських оцінок, динамізм подій, еліптичність реплік дійових осіб, що пояснюється розрахунком на те, що «слова будуть доповнені жестом,

мімікою, інтонацією» [6, с. 98]. Синтетичність п'єси вимагає наявності в учнів розвиненої спостережливості, відтворювальної і творчої уяви, асоціативного мислення, глядацького досвіду, виконавських умінь, що зумовлює необхідність розробки методичної системи вивчення світової драматургії у школі (рис. 1).

Головною метою вивчення драматичних творів у шкільному курсі літератури визнається необхідність формування у старшокласників умінь виразного читання, цілісного аналізу і творчої інтерпретації п'єси (А. Вітченко [7], Т. Зепалова [8, с. 12], Л. Мірошніченко [9, с. 329], В. Неділько [10, с. 176], В. Нікольський [11, с. 164], Є. Пасічник [12, с. 310], З. Рез [13, с. 243] та ін.). Досягнення поставленої мети має забезпечуватись дотриманням основних принципів організації цього процесу, зокрема системності, розвивальності, міжмистецької інтеграції, єдності основних напрямків театральнотворчої діяльності школярів (вивчення елементів теорії та історії театрального мистецтва, поглиблення глядацького досвіду, розвиток сценічноігрового виконавства).

Провідну роль у залученні школярів до скарбниці світової драматургії відіграє урок літератури. Спираючись на класифікацію Л. Мірошніченко, у структурі комбінованого уроку вивчення світової драматургії визначили п'ять основних етапів: підготовка до сприйняття, читання драматичного твору, підготовка до аналізу, аналіз п'єси, її творча інтерпретація.

На етапі підготовки до сприйняття драми Е. Йонеско «Носороги» (11 клас) учні засвоюють матеріал про життєвий і творчий шлях драматурга, переглядають презентацію «Критика тоталітаризму в творах зарубіжних письменників ХХ ст.», проводять словникову роботу («тоталітаризм», «фашизм», «культ особистості», «диктатура», «драма абсурду»). З метою активізації творчої діяльності старшокласників, посилення інтересу до особистості митця і його творчості використовується прийом інсценізації бесіди Е. Йонеско із французьким журналістом К. Бонфуа, опублікованої в журналі «Иностранная литература» [14].

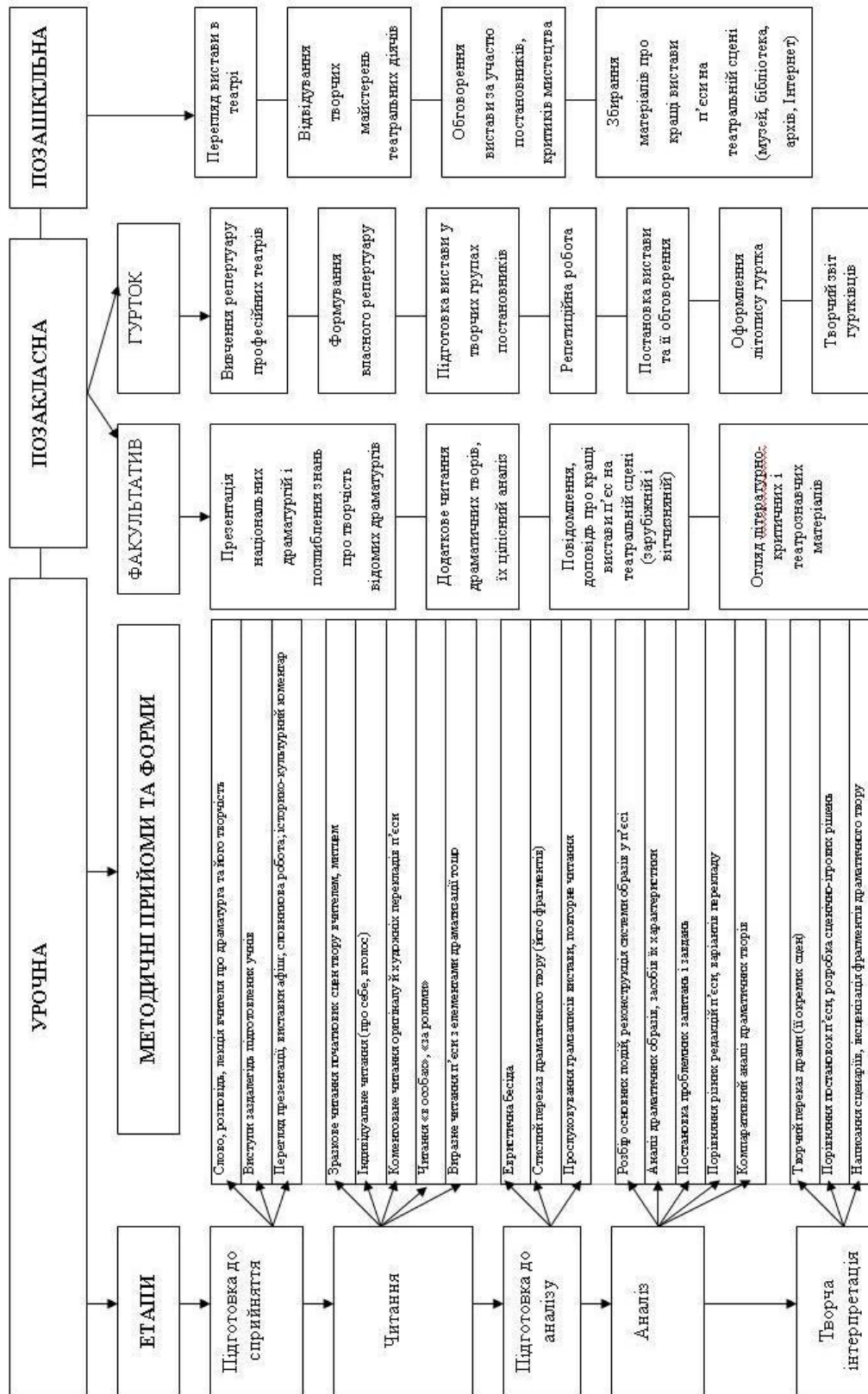


Рис 1. Система вивчення світової драматургії в загальноосвітній школі

Після виразного читання окремих сцен п'єси «за ролями» проводиться бесіда за змістом прочитаного, уточнюються й поглиблюються початкові враження школярів. Аналіз «Носорогів» забезпечується розробленою системою запитань і завдань:

1. Основною метою театру Е. Йонеско вважав «несподіване відкриття», коли «раптом щось ламається, рветься, і жахливе в ...людях проступає назовні». А що, на вашу думку, «проступає назовні» в «Носорогах»? Розкрийте символічне значення назви цього драматичного твору.
2. Визначте перелік основних дійових осіб у драмі «Носороги» і з'ясуйте роль деяких персонажів (Жан, Беранже, Логік) у розкритті драматургічного задуму.
3. Хто з дійових осіб п'єси і за яких обставин помічає поступове перетворення людей на носорогів («носорогіт»)?
4. Чи однаковим є ставлення героїв до «носорогіту», що відбувався навколо них і з ними? Прокоментуйте репліки дійових осіб п'єси, вміщені в таблиці 1 «Як стають носорогами».

Таблиця 1. «Як стають носорогами»

Дійові особи	Ставлення до «носорогіту»
Жан	«Вища людина – це та, що виконує свій обов'язок», «в мене є мета, і я рвуся до неї».
Ботар	«...треба йти за часом!»
Дудар	«Таке може з кожним трапитись»; до Беранже: «ви ніколи не станете носорогом, так, справді, у вас нема покликання!»
Беранже	«З чесних людей робляться чесні носороги».

5. Чим пояснюється той факт, що охайний і «окультурений» Жан перетворюється на носорога, тоді як Беранже, який становить йому повну протилежність, залишається людиною?
6. Простежте основні етапи розвитку образу головного героя і з'ясуйте, чому саме Беранже не став заручником колективної свідомості і зберіг рішучість боротися з її жахливими виявами?
7. У чому полягає своєрідність побудови реплік дійових осіб, змісту авторських ремарок у «Носорогах»? Прокоментуйте такі з них: «Вся ця сцена має гратися дуже швидко, з повторами» (дія перша); «Коли піднімається завіса, кілька секунд актори нерухомі і зберігають такий стан до першої репліки. Це має бути жива картина. На початку першої дії мало бути те саме» (дія друга).
8. Е. Йонеско визнавав, що його як автора «Носорогів» критикували за відсутність виходу із ситуації тотального «носорогіту» у фіналі п'єси. Наскільки виправданою є така критика драматурга? Обґрунтуйте власну позицію.

Завершується робота над «Носорогами» творчою

інтерпретацією драматичного твору, яка має на меті узагальнити текстуальні знання й оцінні судження школярів, поглибити їхні читацькі знання додатковими відомостями про сценічні інтерпретації п'єси, стимулювати пошуки у різних напрямках театральної творчості, розширювати коло інтерпретаційних прийомів, заохочувати до участі в позакласній і позашкільній роботі. Серед основних видів навчальної діяльності старшокласників на етапі творчої інтерпретації «Носорогів» визначаємо такі:

- вивчення історії сценічних постановок п'єси Е. Йонеско (огляд кращих театральних постановок і рецензій на них, порівняння вистав, перегляд фотоматеріалів і фрагментів відеозаписів тощо);
- розробка творчих рішень (мізансценування, написання сценарію, моделювання художнього оформлення шкільної вистави, підготовка рекомендацій постановникам тощо);
- сценічно-ігрове виконання (інсценування і драматизація окремих фрагментів п'єси, постановка шкільної вистави).

Методична система вивчення драматургії у шкільному курсі світової літератури не обмежується лише урочною формою, передбачає поглиблення знань, умінь, досвіду, видів театральної творчої діяльності старшокласників у позакласній і позашкільній роботі з предмету. У розробці технології позаурочного сценічно-ігрового розвитку школярів, які навчаються у класах філологічного та художньо-естетичного профілів, убачаємо перспективи подальшого дослідження порушеної проблеми.

Література

- 1. Блок В.** Диалектика театра. Очерки по теории драмы и её сценического воплощения / В. Блок. – М. : Искусство, 1983. – 296 с.
- 2. Гуляев Н. А.** Теория литературы : учеб. пособ. / Н.А. Гуляев. – М. : Высш. школа, 1977. – 278 с.
- 3. Хализев В. Е.** Драма как явление искусства / В. Е. Хализев. – М. : Искусство, 1978. – 240 с.
- 4. Поспелов Г. Н.** Теория литературы : учеб. / Г. Н. Поспелов. – М. : Высш. школа, 1978. – 351 с.
- 5. Галич О.** Теория литературы : підруч. / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв / за ред. О. Галича. – Вид. друге, стереотип. – К. : Либідь, 2005. – 488 с.
- 6. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.**
- 7. Вітченко А. О.** Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії : монографія / А. О. Вітченко. – Луганськ : Шико, 2007. – 326 с.
- 8. Зепалова Т. С.** Уроки литературы и театр : пособ. для учителей / Т. С. Зепалова. – М. : Просвещение, 1982. – 175 с.
- 9. Мірошніченко Л. Ф.** Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підруч. / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Вища школа, 2010. – 432 с.
- 10. Неділько В. Я.** Методика викладання

української літератури в середній школі : підруч. / В. Я. Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 248 с. **11. Никольский В. А.** Методика преподавания литературы в средней школе : учеб. пособ. / В. А. Никольский. – М. : Просвещение, 1971. – 256 с. **12. Пасічник Є. А.** Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с. **13. Методика** преподавания литературы : учеб. пособ. / под ред. З. Я. Рез. – М. : Просвещение, 1977. – 384 с. **14. Ионеско Э.** Между жизнью и сновидением. Беседы с Клодом Бонфуа // Иностранная литература. – 1997. – №10. – С. 118 – 156.

Вітченко А. О. Теоретичні засади вивчення світової драматургії як міжвидового мистецького явища

Статтю присвячено актуальній методичній проблемі вивчення драми як явища словесного й театрального мистецтва. Автор розкриває сутність міжвидового художнього підходу до викладання драматургії у школі, визначає ефективні прийоми, види й форми роботи над драматичним твором на уроці світової літератури.

Ключові слова: світова драматургія, міжвидовий художній підхід, театральньо-творча діяльність старшокласників.

Витченко А. А. Теоретические основы изучения мировой драматургии как межвидового художественного явления

Статья посвящена актуальной методической проблеме изучения драмы как явления словесного и театрального искусства. Автор раскрывает сущность межвидового подхода к преподаванию драматургии в школе, определяет эффективные приёмы, виды и формы работы над драматическим произведением на уроке мировой литературы.

Ключевые слова: преподавание мировой драматургии, межвидовой художественный подход, театральньо-творческая деятельность старшеклассников.

Vitchenko A. O. The theoretical basis of studying the world drama as interspecific art phenomena

The article is devoted to the important methodical problem of studying drama as literary and dramatic art. The author reviles the essence of interspecific approach to the studying dramatic art at school, defines the effective ways, kinds and forms of work on dramatical piece at the World Literature lessons.

Key words: teaching the world drama, interspecific art approach, senior pupil dramatic and creative activities.

УДК 373.016: 811.161.1

В. И. Ковалёв

КОМПЬЮТЕР И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Ныне компьютер стал одним из самых важных и приметных явлений в дидактике. Не будет преувеличением сказать, что ни одно другое новое средство обучения не оказало такого существенного влияния на учебный процесс. И потому совершенно логично, что именно «чинник компьютера» во многом определяет направления современных методических поисков, в том числе и когда дело касается коммуникативной компетентности школьников.

Активно создаются и внедряются электронные учебники и пособия; обучающие, контролирующие, тренировочные и демонстрационные компьютерные программы; обновляются авторские инструментальные среды и содержание программных средств; всё чаще учебная работа организуется с использованием ресурсов сети Интернет... Презентации же в формате «Power Point» систематически готовят и регулярно применяют многие школьные учителя.

В то же время авторитетные специалисты по компьютерной лингводидактике (в частности, Э. Г. Азимов, М. А. Бовтенко, Н. В. Ладыженская, Е. С. Полат) неоднократно указывали, что лидерами этих процессов являются преподаватели предметов физико-математического цикла, а также иностранных языков и РКИ. Методисты же по русскому языку как родному и литературе заметно отстают.

Указанное отставание выражается прежде всего в ощутимо меньшем количестве компьютерных продуктов, менее современном их качестве и в недостаточно разработанной методике применения компьютерных технологий в практическом обучении. Особенно остро это проявляется в работе по оптимизации уровня коммуникативной компетентности молодёжи.

Однако сначала перечислим имеющиеся достижения методистов-русистов.

В общем определены роль и место компьютера в учебном процессе: важное, но дополнительное средство обучения, которое сопровождает основной дидактический процесс, обеспечивая ему должную поддержку современными высокоэффективными технологиями. Показательно, что такое понимание фиксируется даже в формулировках тем современных диссертационных исследований по теории и методике обучения, например, [1] и [2].

Кроме того, в целом намечены основные направления использования информационных технологий в обучении языку: применение специальных CD-дисков и презентаций (на компьютере или

интерактивной доске), включение материалов сети Интернет в содержание урока, индивидуальный либо совместный поиск информации в рамках работы над учебным проектом, самостоятельная работа, дистанционное обучение... [3, с. 7].

Особо следует отметить учебное пособие 4. Оно адресовано студентам, предназначено для использования в элективном курсе и содержит подробное обобщение накопленного теоретического и практического опыта современных российских методистов и учителей, а также словарь-тезаурус по информационно-коммуникационным технологиям.

Подводя итог нашему краткому, обзору можно констатировать, что российские методисты работают главным образом в двух направлениях. Первое связано с созданием электронных пособий для учащихся. Причём довольно часто они критикуются даже школьниками за механический перенос принципов создания обычного книжного текста на другой, электронный носитель информации, без учёта богатых выразительных возможностей мультимедиа [4, с. 49]. Другое направление – подготовка методических пособий для учителей, с электронными приложениями, которые посвящены отдельным темам школьного курса и пригодны для использования на уроке без доработки и адаптации [5].

Украинские методисты-русисты заняты в основном разработкой компьютерного сопровождения отдельных тем и тематических блоков. На общем однородном фоне выделяются [6] и [7]. В первой публикации речь идёт об опыте создания авторского электронного пособия для 8 класса. Наибольший интерес здесь представляют методически оправданное использование фильмов и мультфильмов для иллюстрации функционирования изучаемого языкового материала (заметим, что удачно подобранные фрагменты дают возможность организовывать попутную работу над повышением уровня коммуникативной компетентности), а также аудиолекции, которые гармонично восполняют пробелы в теоретических материалах учебника.

А вторая обстоятельно описывает авторское электронное пособие для старших классов и методику работы с ним. Можно сделать вывод, что оно вполне соответствует современным требованиям: не является, как это иногда случается, «обычным текстом на электронном носителе», а использует все преимущества информационно-коммуникационных технологий (гипертекстуальность, цветообозначения, возможность выбора индивидуальной тактики обучения и др.).

В таких условиях наиболее творческие и динамично мыслящие учёные, опираясь на опыт своего вузовского преподавания, показывают учителям и методистам перспективные примеры использования новых информационных технологий в учебном процессе.

В первую очередь скажем о публикации [8]. Её автор, заведующая кафедрой русского языкознания и коммуникативных технологий

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор філологічних наук, професор, создатель луганської школи дискурсології Л.Н. Синельникова, розглядає широкий круг питань, пов'язаних з використанням мультимедійних презентацій в університетському навчанні. Ця стаття дає далішим методическим дослідженням не тільки потужний теоретический фундамент, но і емоційний імпульс, надихаючий на практичне впровадження ідей, викладених в статті.

Несомнений інтерес представляє і узагальнення авторського досвіду створення і застосування тестових комп'ютерних програм при вивченні різних лінгвістических дисциплін, зроблене учениками Лари Николаєвни доцентами В. А. Розсохой [9] і Г. П. Джинджолієй [10]. Їх розробки можуть слугувати перспективними зразками для майбутніх навчальних і контролюючих програм по орфографії, орфоєпії, лексиці і стилістиці.

Наконець, незважаючи на специфіку кожного навчального предмету, об'єктивно існують реалії і поняття, маючі міждисциплінарну актуальність. Одним з таких фундаментальних понять є інформаційно-комунікаційна компетенція, яка нині вважається «неотъемлемим компонентом професійної компетенції будь-якого викладача і може бути визначена як здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології для оптимізації всіх аспектів професійної діяльності. Швидкі темпи розвитку інформаційно-комунікаційних технологій роблять зміст інформаційно-комунікаційної компетенції викладача відкритим і динамічним і передбачають необхідність її неперервного удосконалення» [11, с. 17].

Звернемо увагу, що і тут є серйозні методическі резерви, адже дослідники, працюючі в межах вказаної тематики, пишуть головним чином про інформаційно-комунікаційну компетенцію вчителя, виділяючи тотожні, схожі і різні її компоненти в залежності від особливостей навчальної дисципліни, яку він викладає. В той же час зміст і шляхи формування інформаційно-комунікаційної компетенції студентів залишаються недостатньо розробленими.

Проведений нами аналіз сучасної методическої літератури свідчить, що комп'ютерне супроводження окремих тем шкільної програми (особенно правописних і граматических) підготовлено досить основательно і варіативно. Однак єдиного дидактического комплексу ці розробки поки не складають. А забезпечення інформаційними технологіями роботи над підвищенням рівня комунікативної компетентності школярів знаходиться поки на початковому етапі.

Поэтому в рамках даної статті ми поставили перед собою наступну актуальную цель. *Основою на матеріалах научно-*

методических публикаций, наблюдаемом и обобщённом опыте передовых словесников и собственной педагогической практике, сформулировать перечень конкретных методических направлений эффективного использования компьютера в обучении русскому языку на разных этапах учебного процесса. При этом особое внимание следует уделить коммуникативному аспекту.

По нашему замыслу, такая работа поможет учителю-словеснику не только получить ясное представление о системе дидактических возможностей современных компьютерных технологий, а ещё и учесть сформулированные нами рекомендации в своей практической деятельности по повышению уровня коммуникативной компетентности школьников.

В результате проведённого исследования мы пришли к выводу, что эффективность применения компьютера напрямую зависит от того, на каком этапе учебного процесса это происходит. И выбор конкретного направления определяется дидактическими характеристиками и задачами каждого из трёх следующих этапов.

1. Подготовка к уроку. На этом этапе компьютер может быть полезно применён главным образом в таких направлениях.

Поиск дополнительной информации о предмете. Он осуществляется чаще всего на образовательных порталах сети Интернет (gramota.ru, ru.wikipedia.org, svetozar.ru и др.).

Поиск методических советов, дидактических материалов, готовых конспектов уроков. Для этой цели лучше всего подходят сайты научно-методических изданий (к примеру, 1september.ru, russianedu.ru, riash.ru), специализированные сайты для словесников (в первую очередь – grammar.ru, language.edu.ru, pedsovet.org) и многочисленные авторские сайты и блоги.

Получение консультации специалиста в режиме реального времени. Многие образовательные Интернет-ресурсы имеют форумы, гостевые книги, позволяющие это сделать.

Бесплатная оперативная связь с коллегами, живущими за сотни километров от нас. Это позволяют сделать режимы ICQ, скайп, чат.

Быстрое создание собственной наглядности и мультимедийных презентаций высокого качества. В дополнение к названному выше здесь активно используются You Tube (прежде всего – раздел Teacher Tube), ESL, Flashcard Maker.

Подготовка звуковых материалов для диктантов, аудирования и т.п. Для решения данной задачи, кроме обращения к ресурсам Интернета, возможно самостоятельное творчество при наличии в компьютере микрофона и диктофона.

Оперативный подбор фильмов, мультфильмов и видеосюжетов. Ресурсы You Tube и ESL дают возможность не только получить в своё распоряжение, но и фрагментировать фильмы, сопровождать их вопросами и заданиями, в нужных местах применять режимы стоп-кадра,

выключенного изображения, выключенного звука, что особенно удобно при работе над повышением коммуникативной компетентности в заданных ситуациях общения.

Распечатка дидактических материалов для урока.

2. В процессе урока. Сам факт использования учителем компьютера повышает в глазах нынешних учеников престиж педагога, преподаваемого им предмета и конкретного учебного материала. Кроме того, хорошо зарекомендовали себя следующие направления применения информационных технологий.

Мультимедийное усиление наглядности при объяснении новой темы. Перспектива различного цветового, шрифтового, звукового, визуально-образного преобразования и сопровождения учебного материала и динамичности его предъявления увеличивает результативность объяснительной речи учителя. При этом принципиально важно, чтобы электронные эффекты помогали прояснять существенные стороны лингвистических явлений, а не отвлекали бы восприятие на второстепенные детали.

Компьютерное представление языкового иллюстративного материала. Таким образом стимулируется внимание учащихся и усиливается занимательность, эстетичность и наглядность.

Экономия времени урока при организации тренировочных упражнений и контроля знаний. Заранее подготовленные компьютерные программы обеспечивают ученику доступ к заданиям одним нажатием клавиши. Тем самым отпадает необходимость в диктовке заданий, раздаче многочисленных бумажных карточек и проверке письменных ответов. Да и мотивация к работе за компьютером существенно выше, чем к письму в тетради. К сожалению, недостатки такой формы организации тренировки и контроля тоже немаловажны: зависимость от количества и исправности компьютеров, а также выключение кинестезической (мышечной) памяти.

Индивидуализация и дифференциация обучения. Многие образовательные компьютерные программы предоставляют учащимся право выбора уровня сложности и интенсивности познавательной работы. Это относится и к контрольно-проверочным процедурам, в первую очередь — к тестовым.

Разнообразие в предъявлении звучащего дидактического материала. Предварительно отредактированные и записанные на встроенный диктофон тексты для аудирования, изложения, диктанта, диктанта с продолжением могут дополняться необходимыми шумовыми, музыкальными, визуально-образными эффектами. А при изучении фонетических и орфоэпических тем таким образом презентуются образцы произношения.

Большие, но пока недостаточно исследованные перспективы у этого направления открываются в работе над повышением коммуникативной компетентности учащихся. Например, при отработке

речевых тактик и действий в ситуациях «Разговор по телефону» и «Общение в скайпе».

Создание непосредственно на уроке обстановки, максимально приближенной к необходимой коммуникативной ситуации. Демонстрация фрагментов фильмов, мультфильмов, видеосюжетов из You Tube, которые воссоздают нужную речевую среду, даёт в работе по совершенствованию коммуникативной компетентности тройной выигрыш.

Во-первых, возникает «эффект присутствия» в реальной ситуации. Во-вторых, усиливается положительное эмоциональное отношение к заданию, сопровождающему демонстрацию. В-третьих, экономится время на описание предлагаемых условий, цели общения и адресата.

Всё это стимулирует интеллектуальную и речевую активность школьников, а также способствует более крепкому запоминанию последующих выводов.

Фрагменты, отбираемые для демонстрации на уроке, обязаны соответствовать таким требованиям:

- малая временная протяжённость (не более 5 минут);
- сюжет и последующие речевые действия адекватны уровню понимания адресата;
- фрагмент представляет собой поучительный пример коммуникативного успеха либо неудачи в изучаемом речевом жанре;
- отсутствие ярких содержательных, а также речевых компонентов, которые отвлекают внимание от решения основной коммуникативной задачи;
- занимательность и зрелищность с точки зрения учащихся.

Учебная работа непосредственно в сети Интернет. Есть методисты, которые считают это направление очень перспективным. «На уроке учитель и учащиеся могут обращаться к электронным словарям, интерактивным диктантам, тестам, сайтам по соответствующей теме» [4, с. 81]. Однако наша экспериментальная проверка показала, что такая организация познавательного процесса технически сложна и, как правило, приводит к неоправданному замедлению темпа урока.

Очевидно, на современном этапе ресурсы сети Интернет предпочтительнее использовать в роли информационно-методического спонсора до и после урока. Сказанное, разумеется, не исключает подготовки и проведения единичных занятий с непосредственным выходом в Глобальную сеть. К примеру, если основной учебной задачей является совершенствование коммуникативных умений в актуальных для Интернета речевых жанрах (общение в социальных сетях, ICQ и т.п.).

3. После урока. Здесь актуальны все направления, охарактеризованные в разделе, посвящённом первому, «предурочному» этапу. Особенности проявляются, когда домашнее задание предполагает использование компьютера. В этом случае хорошо зарекомендовали себя следующие варианты.

Выполнение домашнего задания предполагает обращение к электронным словарям.

Домашняя работа предусматривает самостоятельный поиск информации по изучаемым темам в сети Интернет. В этом пункте, как и в предыдущем, от учителя требуется чёткая Интернет-адресация и формулировка цели. Подобные виды работы вызывают у школьников больший энтузиазм, чем обычный библиотечный поиск. И для них вполне подойдут те же справочно-информационные электронные ресурсы (gramota.ru, ru.wikipedia.org, svetozar.ru), что и для учителя на этапе подготовки к уроку.

Подготовка учащимися индивидуальных или коллективных учебно-исследовательских проектов. Это очень перспективное и популярное направление характеризуется разнообразием видов деятельности, в том числе и в применении компьютера.

На начальном этапе он используется в основном для поиска в сети Интернет необходимых материалов. В зависимости от проблематики проекта это могут быть примеры речевой деятельности, которые станут объектом анализа участников проекта, публикации нужной тематики и жанра... А при подготовке публичной презентации результатов проекта задействуются такие возможности компьютера, как быстрый и качественный набор текста и разнообразное оформление, в первую очередь — в формате Power Point.

Реальным и значимым результатом проектной работы школьников под руководством луганских словесников уже стали оригинальные словари (в классическом, «бумажном» и электронном форматах), компьютерные познавательные игры, научно-популярные и игровые фильмы биографической тематики. Лучшие образцы этой продукции, созданные главным образом в рамках ежегодного областного конкурса юных далеведов («Наш земляк Владимир Даль»), хранятся в Луганском областном институте последипломного педагогического образования и музее ССШ №5.

А для повышения уровня коммуникативной компетентности учащихся большую роль имеют публичные презентации результатов проектной деятельности в рамках школьной Недели русского языка либо различных региональных конкурсов.

Обычно школьники с большой неохотой и опаской принимают участие в мероприятиях, предполагающих устное выступление перед массовым адресатом. Как показала практика, наличие заблаговременного эффектного компьютерного сопровождения доклада (сообщения) оказывается мощным побудительным стимулом и для старшеклассников, и для учеников средних классов. Подобным образом они получают ценный опыт представления итогов своей интеллектуальной деятельности в ситуации соревновательного публичного общения.

Отдельно следует сказать о *телекоммуникационных проектах*. Здесь с помощью сети Интернет в первичную научно-исследовательскую

деятельность одновременно и координированно включаются (на основе общности интересов) учащиеся, разделённые порою сотнями километров и государственными границами.

О. В. Самарцева описывает удавшиеся телекоммуникационные проекты «Языковые особенности детских игр» (в разных регионах), «Современные диалекты», «Русские пословицы и поговорки о семье на территории России» и др. «Участие в телекоммуникационном проекте создаёт условия для эффективного сотрудничества учащихся разных школ. Результатом такого сотрудничества может стать создание сайта, электронного журнала, газеты, художественного или литературного произведения, видеопольма, увлекательной лингвистической игры» [4, с. 119].

Автор данной статьи в рамках творческого задания 33-го тура Открытой международной олимпиады школьников по русскому языку предложил телекоммуникационный проект «Мой речевой дневник». В нём приняло участие около 250 старшеклассников из 13 стран СНГ и Балтии, в том числе и Украины. По их отзывам, эта работа не только очень увлекательна и оригинальна, но и развивает устойчивый интерес к изучению окружающей речи и совершенствованию своих коммуникативных умений. Большинство высказалось за продолжение подобных проектов, и, как следствие, мы разработали и предложили участникам олимпиады новый: «Словарь модных слов нашего класса (или школы)».

Организация регулярной коммуникации в системе «Педагог – ученик» на специальном блоге (сайте). По сравнению с приведёнными направлениями использования компьютера в обучении русскому языку это – самое новое, но оно быстро завоёвывает популярность и признание. На сайтах многих учебных заведений есть страницы учителей-предметников. Более того, многие школьные русисты размещают в Глобальной сети собственные (именные) блоги.

Разумеется, их содержание разнообразно, но для нас важно, что во многих случаях словесники заводят рубрики, посвящённые общению со своими учениками по поводу и в интересах уроков русского языка. Например, оперативно вывешиваются результаты учебной деятельности (диктантов, сочинений, контрольных работ), рекомендации по выполнению трудных домашних заданий и исправлению допущенных ошибок, занимательная информация и дополнительные упражнения для тех, «кому мало уроков».

Хорошо зарекомендовала себя практика *электронных сочинений*: ученики присылают свои тексты по Интернету, учитель проверяет их и таким же способом отсылает рекомендации по совершенствованию, а лучшие тексты впоследствии помещаются в специальную почётную рубрику блога.

Такая организация работы повышает престиж русского языка в глазах учащихся, способствует развитию интереса и мотивации к его изучению, а значит, и эффективности преподавания.

Итоги нашего исследования приводят к следующим выводам. Внедрение компьютерных технологий в практику школьного преподавания русского языка происходит быстрыми темпами, хотя и заметно медленнее в сравнении с другими учебными предметами. Уже накоплен существенный багаж программного обеспечения и методических разработок. Однако они ещё не сложились в стройную дидактическую систему. Особенно заметен острый дефицит научно-популярных Интернет-ресурсов, адресованных непосредственно школьникам и направленных на системное развитие их коммуникативной компетентности. В оперативном решении указанных проблем мы и видим основную перспективу данного исследования.

Литература

1. Зубарева Н. Н. Компьютерная поддержка при изучении непроверяемых безударных гласных в 5 классе : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / Н.Н. Зубарева. – Елец, 2009. – 20 с. **2. Тимонина В. Ю.** Реализация индивидуального подхода при обучении орфографии на уроках повторения в 5 классе с компьютерным сопровождением : дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / В.Ю. Тимонина. – М., 2005. – 190 с. **3. Интернет в гуманитарном образовании** / Под ред. Е.С. Полат. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 272 с. **4. Самарцева О. В.** Информационные технологии в преподавании русского языка / О. В. Самарцева. – Ярославль : Ремдер, 2010. – 148 с. **5. Уроки русского языка с применением информационных технологий. 7 – 8 классы : методическое пособие с электронным приложением** / Авт.-сост. Т.А. Захарова, И.А. Меховская и др. – М. : «Планета», 2010. – 256 с. **6. Мельникова Л. В.** Электронный учебник по русскому языку как продуктивное средство развития коммуникативной компетенции школьников / Л. В. Мельникова // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2010. – №4. – С. 27 – 31. **7. Путий Т. Н.** Опыт создания электронного учебного пособия по русскому языку «Стилистика. Культура речи. Риторика» / Т. Н. Путий // Русский язык в поликультурном мире: IV Международная научно-практическая конференция (7 – 10 июня 2010 г., Ялта) : Сб. науч. тр. – К. : «Аванпост-Прим», 2011. – 328 с. – **8. Синельникова Л. Н.** О преимуществах мультимедийной презентации лекционного учебного материала / Л. Н. Синельникова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 20 (207). – С. 120 – 124. **9. Розсоха В. А.** Тестовый формат учебного процесса / В. А. Розсоха // Вісн. Луганськ. нац. ун-ту імені Тараса

Шевченка. – 2010. – №20 (207). – С. 124 – 126. **10. Джинджолия Г. П.** Контрольно-обучающая компьютерная программа по речевой культуре / Г. П. Джинджолия // Вісн. Луганськ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 20 (207). – С. 126 – 127. **11. Бовтенко М. А.** Структура и содержание информационно-коммуникационной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Бовтенко Маргарита Анатольевна. – М., 2006. – 481 с.

Ковальов В. І. Комп'ютер і актуальні проблеми комунікативної компетентності.

У статті розглянуто досягнення, проблеми та перспективи лінгводидактичних розвідок, зумовлені застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Проналізовано роль і місце комп'ютера в навчанні російської мови. З'ясовуються головні методичні умови ефективного використання комп'ютера на уроці і в домашній самостійній роботі в зв'язку з підвищенням комунікативної компетентності учнів середніх навчальних закладів.

Ключові слова: комп'ютер, урок російської мови, позаурочна робота, умови ефективності, комунікативна компетентність.

Ковалёв В. И. Компьютер и актуальные проблемы коммуникативной компетентности

В статье рассматриваются достижения, проблемы и перспективы лингводидактических исследований, обусловленные применением информационно-коммуникационных технологий. Анализируются роль и место компьютера в обучении русскому языку. Выясняются основные методические условия эффективного использования компьютера на уроке и в домашней самостоятельной работе в связи с повышением коммуникативной компетентности учащихся средних учебных заведений.

Ключевые слова: компьютер, урок русского языка, внеурочная работа, условия эффективности, коммуникативная компетентность.

Kovalyov V. I. Computer and the core problems of the communicative competence

Achievements, problems and perspectives of linguistic and didactic researches resulting from the use of informational and communicational technologies are considered in the article. The role and the place of computer in teaching Russian are analyzed. The principal methodical conditions of effective computer use at the lessons and at home work in connection with increasing of communicative competence of high school students are clarified.

Key words: computer, lesson of the Russian language, extracurricular work, conditions of effectiveness, communicative competence.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Безрученков Юрій Володимирович – асистент кафедри туризму та готельного господарства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

2. Вітченко Андрій Олександрович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Київського славістичного університету.

3. Волкова Наталія Павлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

4. Воробйова Тетяна Вікторівна – викладач кафедри медичної та біологічної фізики, медичної інформатики, біостатистики Луганського державного медичного університету.

5. Грищук Дмитро Геннадійович – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

6. Зінченко Вікторія Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчальної роботи Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

7. Жовтан Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної математики Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

8. Івченко Тетяна Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

9. Камакіна Наталя Василівна – викладач кафедри мовної підготовки фахівців Донбаського державного технічного університету, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

10. Каралкіна Катерина Валеріївна – викладач кафедри іноземної мови з медичної термінологією та латинською мовою Луганського державного медичного університету.

11. Ковальов Валерій Іванович – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

12. Крамаренко Тетяна Володимирівна – аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

13. Кубанов Руслан Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри маркетингу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

14. Курило Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

15. Літовка Олена Петрівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

16. Ліфарєва Наталія Вікторівна – доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

17. Лопатич Рита Володимирівна – викладач кафедри німецької мови та літератури з методикою викладання Криворізького педагогічного інституту державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

18. Луценко Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

19. Любченко Ольга Володимирівна – викладач кафедри практичної психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

20. Максименко Ігор Георгійович – доктор наук з фізичного виховання і спорту, завідувач кафедри олімпійського і професійного спорту Інституту фізичного виховання і спорту ЛНУ імені Тараса Шевченка.

21. Мархева Оксана Євгенівна – викладач кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання Криворізького педагогічного інституту державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»

22. Мішина Лілія Миколаївна – асистент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

23. Особов Іван Павлович – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

24. Павленко Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри державної служби та митної справи Академії митної служби України.

25. Пілавов Павло Арістійович – здобувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського педагогічного університету імені В. Г. Короленка, директор Луганського обласного фізкультурно-оздоровчого центру «Авангард».

26. Пономарьова Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

27. Пономарьова Надія Павлівна – аспірантка кафедри культурології та кінотелестудії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

28. Продайко Мирослава Юрївна – викладач коледжу електрифікації Дніпропетровського державного аграрного університету.

29. Прошкін Володимир Вадимович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу аспірантури Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

30. Родіонова Надія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, страший викладач кафедри інженерно-педагогічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

31. Рудницьких Ольга Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Днепропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

32. Скібіна Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інженерно-педагогічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

33. Сташевська Інна Олегівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, завідувач кафедр

34. и теорії, історії музики та інструментальної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

35. Стецюк Кіра Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії та українознавства Луганського національного аграрного університету.

36. Сура Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти АПН України.

37. Трякіна Ольга Олександрівна – старший викладач кафедри удосконалення мовної підготовки Академії митної служби України.

38. Холод Оксана Миронівна – викладач кафедри права Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

39. Циганюк Люція Ігорівна – викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

40. Шугуан – аспірант кафедри художньої культури та фортепіанної підготовки НПУ ім. М. П. Драгоманова

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. п. н., доц. **Зінченко В. О.**

Здано до склад. 24.01.2012 р. Підп. до друку 24.02.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 34,18. Наклад 200 прим. Зам. № 39.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.