

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 23 (186) ГРУДЕНЬ**

**2009**

2009 грудень № 23 (186)

# ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

## ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

### ЧАСТИНА ІІІ

*За матеріалами*

*IV Міжнародної науково-практичної конференції  
«Ціннісні пріоритети освіти XXI століття:  
європейський вектор розвитку вищої школи»*

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 24.09.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 2 від 25 вересня 2009 року)

Виходить 2 рази на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

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

**Заступники головного редактора –**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.,**

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 філологічних наук, професор **Ужченко В. Д.**

**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**

Редакція «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 здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2009.

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 закінчують 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

### ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1.	<b>Масалова О. Ю.</b> Сущность, содержание и структура ценностного отношения студентов к здоровью.....	6
2.	<b>Нестеренко Л. П.</b> Народознавство як засіб формування у студентів громадянських якостей.....	10
3.	<b>Несторенко С. М., Чижова М. С., Рибіна В. М.</b> Запровадження європейських стандартів в агрономічній освіті Луганського національного аграрного університету....	14
4.	<b>Онопченко С. В.</b> Тенденції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні в другій половині ХХ століття.....	19
5.	<b>Павленко М. А., Усачев А. М., Руденко В. Н.</b> Принципы формирования рейтинга курсантов в высших военных учебных заведениях.....	29
6.	<b>Панченко Л. Ф., Димарський Я. М., Разорьонова М. В.</b> Навчання студентів створенню мап знань за допомогою системи FREEMIND.....	35
7.	<b>Продан І. В.</b> Професійна підготовка майбутніх дизайнерів одягу в умовах європейської інтеграції.....	39
8.	<b>Прошкін В. В.</b> Про термінологію студентської науки.....	43
9.	<b>Птахіна О. М.</b> Сутність та особливості технології проектування інформації в навчальному процесі.....	49
10.	<b>Рижиков В. С.</b> Значення цілісного педагогічного процесу в побудові професіографічного профілю юриста.....	55
11.	<b>Сергеев С. Н.</b> Технологические особенности воспитания студентов.....	64
12.	<b>Сєваст'янова О. А.</b> Психолого-педагогічні аспекти професійної освіти у сфері туризму.....	73
13.	<b>Силко Р. М.</b> Модель музейно-педагогічного комплексу Готфріда Земпера як ефективна організаційна форма в системі сучасної української дизайн-освіти.....	78
14.	<b>Сичов Г. С.</b> Удосконалення системи мотивації суб'єктів навчального процесу.....	83
15.	<b>Сорокин А. А.</b> Подготовка магистров социально-экономического образования при двухуровневой системе высшего образования.....	87
16.	<b>Сташевська І. О.</b> Основні детермінанти й наслідки музично-освітньої реформи у ФРН кінця 1960-х – середини 1970-х років.....	94
17.	<b>Ткаченко Н. А., Лигус С. А.</b> Роль ката в изучении восточных единоборств.....	102

18.	<b>Филатов С. В.</b> Адаптивные технологии обучения в структуре предметной подготовки студентов инженерных специальностей.....	106
19.	<b>Фіногєєва Т. Є.</b> Особливості організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей з використанням системи пізнавальних завдань.....	112
20.	<b>Фоменко В. С.</b> Упровадження технології колективної мисленнєвої діяльності в практику роботи викладача психології педколеджу.....	123
21.	<b>Хабарова Г. Б.</b> Позааудиторна виховна робота у вищому навчальному закладі як фактор професійного становлення майбутнього спеціаліста.....	128
22.	<b>Хмель В. П.</b> Тестовий контроль в умовах кредитно-модульної системи навчання.....	133
23.	<b>Чернуха Н. М., Чернуха Г. С.</b> Формування толерантності в процесі професійної підготовки сучасних фахівців.....	138
24.	<b>Чибишева О. В.</b> Демократична культура студентства як один з інтегративних показників демократичності вищого навчального закладу.....	143
25.	<b>Чигирин О. М.</b> Синергетичні основи співтворчої виконавської діяльності.....	149
26.	<b>Шегута М. А.</b> Вивчення художньої літератури як джерела історії філософії.....	158
27.	<b>Шестопалова І. О.</b> Підготовка студентів до автономії в навчанні іноземних мов як спосіб реалізації принципу безперервної освіти.....	163
28.	<b>Ширина О. А.</b> Поликультурное воспитание как фактор европейского развития высшей школы.....	170
29.	<b>Яновский М. И.</b> Психологические аспекты современных нововведений в вузовском обучении.....	175

### **КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

30.	<b>Бахов І. С.</b> Принципи формування міжкультурної комунікативної компетенції у студентів-перекладачів.....	182
31.	<b>Безгодова Н. С.</b> Мовленнєво-професійна компетенція майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”.....	191
32.	<b>Богданова Г. С.</b> Завдання післядипломної педагогічної освіти в розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури.....	196
33.	<b>Волкова Н. П.</b> Етапи формування професійної компетентності майбутнього фахівця відповідно до положень компетентнісного підходу.....	202

34.	<b>Клочкова Д. М.</b> Основні критерії формування правової компетентності майбутнього вчителя.....	207
35.	<b>Ковальчук О. А.</b> Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя математики в умовах євроінтеграційних процесів.....	212
36.	<b>Кузьміченко І. О.</b> Формування соціально-професійної компетентності майбутнього інженера.....	220
37.	<b>Музиченко Ю. А.</b> Професійна мобільність майбутнього вчителя: компетентнісний підхід.....	225
38.	<b>Отрошко Т. В.</b> Підготовка компетентних фахівців у галузі інформаційних технологій – соціальне замовлення, обумовлене інформатизацією сучасного суспільства.....	231
39.	<b>Перова С. В.</b> Модель розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.....	237
40.	<b>Пінчук І. О.</b> Основні принципи створення моделі фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів.....	244
41.	<b>Радзивилова М. А.</b> Гендерная компетентность педагога.....	249
42.	<b>Седова Н. Е., Бобкова Л. Н.</b> Развитие компетентности в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка – залог конкурентно-способности молодого специалиста.....	254
43.	<b>Турянська О. Ф.</b> Компетентнісний підхід в особистісно орієнтованій шкільній історичній освіті.....	264
44.	<b>Харківська А. А.</b> Інтегральна модель професійної компетентності педагога.....	277
45.	<b>Черних І. О.</b> Психологічні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів.....	281
46.	<b>Яковенко М. В.</b> Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.....	286
	<b>Відомості про авторів</b> .....	291

## **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

УДК 613.97-057.87

**О. Ю. Масалова**

### **СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВЬЮ**

Ценностное отношение студентов к здоровью представляется как мера освоения ими ценностей физической культуры и других ценностей здоровья, уровень субъективации которых служит показателем его сформированности. Повышение уровня здоровья связано с сознательной, разумной работой самого студента по восстановлению и развитию жизненных ресурсов, по превращению здорового образа жизни (ЗОЖ) в фундаментальную составляющую образа Я. Установлена связь разнообразных форм поведения и параметров личности с экстернальностью-интернальностью. Высокие показатели интернальности здоровья свидетельствуют о том, что студент считает себя во многом ответственным за свое здоровье. При низком уровне интернальности здоровья болезнь считается результатом случая и индивид надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей [3]. Для совершенствования и формирования здоровья необходимо творчески подходить к собственному здоровью, формировать потребность, умение и решимость творить его за счет своих внутренних резервов.

Всякая познанная ценность здоровья направляет жизненную энергию личности на себя, требует своего осуществления, которое состоит в том, чтобы следовать требованию, исходящему от ценности, подчинять этому требованию повседневную жизнь.

Ценностное отношение к здоровью как способ отражения действительности в сознании студента, имеет определенное содержание и форму его проявления. Содержательная сторона отражает реальное, жизненно-практическое отношение субъекта, а переживаемое соотносение объективных свойств предмета с основанием потребности субъекта – конкретную форму проявления оценочного отношения (оценка-процесс). Осознание оценочного отношения как эмоционально переживаемого осуществляется в оценочных понятиях и суждениях (оценка-результат).

Ценностное отношение к здоровью не возникает до тех пор, пока студент не обнаружил для себя проблематичность удовлетворения актуальной потребности. Чем проблематичнее возможность ее удовлетворения, тем большей ценностью обладает способ ее удовлетворения. При этом потребности выступают как динамические

корреляты ценностей, определяющих движущие силы поведения и развития студента. Те потребности, которые соотносятся с доминирующими ценностями, выступают как приоритетные, поскольку они будут удовлетворяться в первую очередь. В этих случаях личность достигает согласованности и относительного здоровья. Комбинация преобладающих ценностей и сопутствующих им фрустрированных потребностей порождает рассогласование и внутриличностный конфликт, ведущий к различным расстройствам.

Ценностное отношение к здоровью – это системное и динамичное образование, обусловленное определенным уровнем специальных знаний, физической культуры, социально-духовных ценностей, приобретенных в результате образования и самообразования, воспитания и самовоспитания, мотивационно-ценностной ориентации, воплощенных в практической жизнедеятельности и формирующееся на протяжении всей жизни человека. Содержание ценностного отношения к здоровью отражает конкретные мотивы, ценностные ориентации и цели личности в области ЗОЖ.

Формировать ценностное отношение студентов к здоровью следует, учитывая личностные свойства, а это предполагает различия в содержании, средствах и методах целенаправленного воздействия, для обеспечения активности каждого индивида в сохранении своего и общественного здоровья. Эффективность субъективного фактора в охране здоровья возможна лишь в том случае, если задействован весь духовно-нравственный потенциал личности в единстве и целостности – культура, жизненные цели и ценностные ориентации, непосредственные мотивы деятельности и поведения, вся система диспозиций, установок, отношений человека к действительности, окружающим людям и к самому себе [1]. Формирование ценностного отношения студентов к здоровью – это непрерывный процесс ценностно-смыслового самоопределения относительно собственной телесности, способа и качества ее существования, приобретение и развитие такой мотивации, системы знаний, умений, качеств личности, которые обеспечивают ей возможность в течение всей дальнейшей жизни быть здоровой.

Одной из предпосылок этого является ответственность студентов за свое здоровье, здоровье своих будущих детей и их физическое развитие; социальная позиция по отношению к здоровью, установки, интересы, мировоззренческие взгляды, которые регулируют духовную и предметно-практическую деятельность.

Ценностное отношение к здоровью сформировано тогда, когда личность активно и сознательно изменяет себя и объективные условия жизни так, что ЗОЖ становится жизненно необходимым, привычным, естественным, не требующим постоянных внутренних усилий и напряжения. Ценностное отношение студентов к здоровью проявляется в мотивационно-ценностном отношении к физкультурно-спортивной деятельности, которая становится их потребностью.



Структуру ценностного отношения студентов к здоровью можно представить как совокупность компонентов: мотивационно-ценностного, отражающего осознание личной и социальной значимости здоровья и образа жизни, необходимого для его формирования, сохранения и укрепления; убеждение в необходимости здоровой жизнедеятельности и регулярной физкультурно-спортивной деятельности для самосовершенствования, самоутверждения, реализации жизненных и профессиональных целей; потребность в самопознании; понимание значимости валеологического образования взрослых, как носителей социальных ценностей, в формировании ЗОЖ подрастающего поколения; операционального, характеризующего ценностное осмысление теоретических знаний о здоровье, ЗОЖ; уровень знаний, обеспечивающих ЗОЖ, понимание особенностей взаимосвязи здоровья и физкультурно-спортивной деятельности; наличие умений и навыков выполнения ценностно-ориентированной физкультурно-спортивной деятельности; эмоционально-волевого, определяющего степень предпочтения ценности здоровья в иерархии терминальных ценностей; эмоциональную оценку своего образа жизни; чувство ответственности за свое здоровье; сознательное преодоление трудностей, возникающих в процессе овладения ценностями физической культуры и проявление положительных переживаний при выполнении физкультурно-спортивной деятельности; практико-деятельностного, оценивающего степень включенности в регулярную физкультурно-спортивную деятельность, продуктивное общение, поисково-творческую активность, ее сопровождающих.

Образую целостную структуру, компоненты ценностного отношения к здоровью взаимосвязаны и взаимообусловлены. Мотивационно-ценностный компонент стимулирует формирование потребностей, интересов, мотивов, установок, обеспечивающих практико-деятельностный компонент, влияет на формирование операционального компонента. Сформированная мотивация ведет к развитию эмоционально-положительного отношения к физкультурно-спортивной деятельности, реализации ЗОЖ, способствует проявлению волевых усилий. Положительные эмоции, сопровождающие ситуации успеха, фиксируются в сознании и стимулируют развитие операционального и практико-деятельностного компонентов. Таким образом, процесс формирования ценностного отношения к здоровью предстает синтезом рассмотренных компонентов с динамичной структурой, требующих комплекса целенаправленных педагогических воздействий и самовоздействий личности.

Ценностное отношение к здоровью нельзя приобрести на каком-то этапе воспитания и развития личности. Оно не имеет „конечного” существования и в этом плане „ненасыщенно” [2], устойчиво опосредует поведение здоровой личности и должно постоянно развиваться,

дополняются различными новыми, полезными для здоровья элементами, привычками и тем самым совершенствоваться.

### **Литература**

**1. Виленский М. Я.** Социально-психологические детерминанты формирования здорового образа жизни / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 9. – С. 9 – 11.  
**2. Донцов А. И.** О ценностных отношениях личности / А. И. Донцов // Советская педагогика. – 1974. – № 5. – С. 68 – 69. **3. Литвинцева Н. А.** Психологический автопортрет / Н. А. Литвинцева. – М. : АОЗТ „Бизнес-школа „Интел-Синтез”, 1997. – 304 с.

#### **Масалова О. Ю. Сутність, зміст і структура ціннісного ставлення студентів до здоров'я**

У статті ціннісне ставлення студентів до здоров'я представлено як міра освоєння ними цінностей фізичної культури й інших цінностей здоров'я, рівень суб'єктивації яких служить показником його сформованості.

*Ключові слова:* сутність, зміст, структура ціннісного ставлення, здоров'я.

#### **Масалова О. Ю. Сущность, содержание и структура ценностного отношения студентов к здоровью**

В статье ценностное отношение студентов к здоровью представлено как мера освоения ими ценностей физической культуры и других ценностей здоровья, уровень субъективации которых служит показателем его сформированности.

*Ключевые слова:* сущность, содержание, структура ценностного отношения, здоровье.

#### **Masalova O. Y. Essence, maintenance and structure of the valued relation of students to the health**

In the article the valued attitude of students toward a health is represented as measure of mastering by them values of physical culture and other values of health.

*Keywords:* essence, maintenance, structure of the valued relation, health.

УДК 378.035:39

**Л. П. Нестеренко**

### **НАРОДОЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ**

Відродження національної культури неможливе без системи знань про український народ. У передмові до навчального посібника „Українське народознавство” відзначається: „Саме сьогодні громадянам України необхідно пізнати і зрозуміти велич нашої народно-традиційної культури, її одвічний гуманізм, добробут, всепрощення, доброзичливість, щирю гостинність, щоб врівноважити свої вчинки, спрямувати їх на утвердження української державності, забезпечення душевного затишку усім, хто живе на етнічній землі України” [5, с. 8]. На жаль, сьогодні в якійсь мірі відбувається девальвація значущості народних знань, іноді нігілістичне ставлення до безцінних скарбів народного досвіду. А без цих знань неможливо сформувати громадянськість як провідну якість, як духовно-моральну цінність, світоглядно-психологічну характеристику людини. Студентська молодь – це особлива група громадян, яка більше цікавиться сьогоденням країни й планує своє майбутнє в ній. Отже, актуальною постає проблема, яку ми хочемо висвітлити в нашій статті.

У „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” під громадянським вихованням розуміється "процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною. ...Громадянськість є багатоаспектним поняттям. Це фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади" [4, с. 7]. „Концепцією” конкретно визначаються завдання, форми, засоби, методи формування громадянських якостей. Серед першочергових завдань виступає „формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу; визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини, що є основою виховання почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині” [4, с. 9].

Ефективність формування громадянських якостей залежить від вибору шляхів та засобів реалізації визначених завдань. Одним із важливих шляхів ми вважаємо науково-методичне забезпечення підготовки студентів – майбутніх фахівців загальноосвітньої школи, а саме – учителів початкової школи. У педагогічному плані цей шлях полягає в озброєнні студентів знаннями про свій народ, його витоки, спадщину, у вихованні патріотичних почуттів, переживань, вчинків. У процесі формування громадянських якостей провідне місце належить освітній складовій, яка доповнюється й розширюється вихованням у дусі

громадянськості. Особливе місце у формуванні громадянських якостей у студентів належить навчальній дисципліні „Народознавство”, яка введена в навчальні плани спеціальності „Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційного рівня „Молодший спеціаліст”. На наш погляд, саме цей курс може стати провідним засобом громадянського виховання майбутніх учителів, які були б спроможні на високому рівні реалізовувати цілі й завдання виховання громадянських якостей у молодших школярів. Але, як відомо, процес вивчення будь-якого курсу спрямоване на реалізацію не тільки навчальних, пізнавальних цілей, але й виховних та розвиваючих. І якщо навчальна мета вирішується через зовнішній фактор – оволодіння студентом знаннями, які оцінюються певними балами, то розвиток патріотичних почуттів та виховання поведінки – це надто складні сфери, які потребують особливо обережного підходу. Так, Н. М. Чернуха, аналізуючи особливості формування громадянськості учнівської молоді на сучасному етапі українського державотворення, підкреслює: „З урахуванням того, що учнівська молодь представляє собою специфічну соціально-демографічну групу, система виховних впливів на неї повинна носити винятково делікатний, особистісно орієнтований характер”[6, с. 16].

Наш досвід роботи свідчить про те, що ознайомлення студентів – молодших спеціалістів з народознавчим матеріалом вимагає від викладача побудови лекційних і практичних занять не лише на високому науково-теоретичному, але й емоційно-пізнавальному рівні, тобто фактичні знання з народознавства студенти повинні, так би мовити, „пропустити” через свої почуття. Лише тоді знання стануть власним надбанням особистості.

У процесі вивчення дисципліни ми розкриваємо студентам сутність поняття „народознавство”, його місткість: рідна мова, історія, краєзнавство, народна й родинна педагогіка, народна медицина, етнопедагогіка, народні та національні символи, народний календар, звичаї, традиції, обрядовості, родовід, народна мораль тощо. Складовою частиною знання про народ є і фольклор з його численними жанрами: казками, народними оповіданнями, замовляннями, побажаннями, прислів'ями, приказками.

На лекційних заняттях даємо студентам узагальнюючі знання з народознавства, доводимо їм, що логічно спочатку засвоїти всі аспекти національної культури народу, що стане підґрунтям для подальшого оволодіння складовими етнопедагогіки, народної педагогіки та її методами.

У процесі оволодіння знаннями з народознавства значну увагу ми приділяли самостійній роботі студента. Саме самостійне опанування народознавчим матеріалом сприяє формуванню емоційного ставлення до надбань рідного народу: мови, культури, звичаїв, традицій, обрядовості. Програмою самостійної роботи передбачалося ознайомлення зі звичаями, традиціями, обрядами українського народу. Студенти виконували такі

завдання, як добірка висловів відомих педагогів, письменників, видатних людей про народ, народну педагогіку, народне виховання та навчання, добірка українських народних ігор, малих жанрів дитячого фольклору. Особливу зацікавленість студенти виявляли в роботі з підручниками для початкових класів „Я і Україна” (автори Т. М. Байбара, Н. М. Бібік). Вони ретельно аналізували їх з метою виявлення матеріалу народознавчого характеру та виховного потенціалу змісту творів. Важливим і складним завданням була розробка конспектів уроків та виховних заходів для молодших школярів з використанням народознавчого матеріалу.

Для самостійного опрацювання ми рекомендуємо твори Воропая О. „Звичаї нашого народу” [1], Гуркіної Г.О. та Сердюк О.В. „Традиції та звичаї українців” [2]. Самостійно також пропонуємо студентам проаналізувати посібник Г.Г. Кіт та Г.С. Тарасенко „Українська народна педагогіка” [3], який допомагає майбутнім учителям початкових класів глибше ознайомитися з українською народною педагогічною культурою, досягнути сутність української народної педагогіки.

Ми спостерігали, як студенти виявляли бажання розширити знання: зміст портфоліо в багатьох з них був ширшим, ніж обов'язкові завдання. Так, особливу зацікавленість викликало в студентів завдання з вивчення особливостей традицій та звичаїв Слобожанщини, а саме Донецької і Луганської областей за ілюстрованою книгою Гуркіної Г.О. та Сердюк О.В. „Традиції та звичаї українців” [2]. Студенти дізналися, чому наш регіон багатомовний: „Довгий час територія Слобожанщини була місцем, де кочували племена різних кочових народів. За часів Київської Русі більшість Слобожанщини входила до її складу, а решта – степи на сході Слобожанщини – контролювалися вартовими прикордонниками. ... Під час монголо-татарської навали ці землі запустили й почали заселятися лише у XVII ст., коли, рятуючись від польського гніту, повстань та, врешті-решт, вогню Визвольної війни, сюди почали тікати селяни з Західної та Правобережної України. Тому й традиції, що сформувалися на слобожанських теренах мають багато спільного зі звичаями майже всіх регіонів України. Це проявилось і в одязі, і в будівництві житла, і в суспільних звичаях та обрядах.

З огляду на ці історичні обставини, природні умови і вплив поселенців склався і своєрідний етнографічний характер на Слобожанщині” [2, с. 70].

Отже, громадянське виховання підростаючих поколінь – це складний і багатофакторний процес. Наші дослідження підтверджують гіпотезу про те, що народознавство виступає провідним фактором і засобом формування громадянських якостей у студентської молоді.

### **Література**

**1. Воропай О.** Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис. – К.: Акціонерне видавничо-поліграфічне товариство „Оберіг”, 1993. –

592 с. **2. Гуркіна Г. О.**, Сердюк О.В. Традиції та звичаї українців. – Харків : „ТОРСІНГ ПЛЮС”, 2008. – 95 с. **3. Кіт Г. Г.**, Тарасенко Г.С. Українська народна педагогіка. Курс лекцій : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – Вінниця : ПП „Едельвейс і К”, 2008. – 302 с. **4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти.** – 2000.– № 3. – с. 7–13. **5. Українське народознавство :** навч. посіб. / за ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. – Львів : Фенікс, 1994. – 608 с. **6. Чернуха Н. М.** Формування громадянськості учнівської молоді: інтеграція виховних соціальних впливів суспільства. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 360 с.

**Нестеренко Л. П. Народознавство як засіб формування у студентів громадянських якостей**

У статті автор наголошує на конче важливому аспекті виховання студентської молоді – формуванні почуття громадянськості, усвідомленні причетності до свого народу. Розкрито досвід громадянського виховання студентів засобами народознавства.

*Ключові слова:* народознавство, національна культура, етнопедагогіка, народна педагогіка.

**Нестеренко Л. П. Народоведение как средство формирования у студентов гражданских качеств**

В статье автор акцентирует внимание на очень важном аспекте воспитания студенческой молодежи – формированию у них чувства гражданственности, осознания причастности к своему народу. Раскрывается опыт гражданского воспитания студентов средствами народоведения.

*Ключевые слова:* народоведение, национальная культура, этнопедагогика, народная педагогика.

**Nesterenko L. P. Ethnography as mean of the shaping civil quality beside students**

Attention accents in article author on very important aspect of the education student youth – a shaping beside them feeling of the civil, realizations to involvements to its folk. Opens the experience of the civil education student facility by ethnography.

*Keywords:* ethnography, national culture, ethnopedagogics, national pedagogic.

УДК 378.147.88

**С. М. Несторенко, М. С. Чижова, В. М. Рибіна**

**ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ  
В АГРОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Освіта і наука є основними складовими прогресу суспільства, які забезпечують індивідуальний розвиток особистості, майбутнього фахівця, творять інтелектуальний, духовний та виробничий потенціал суспільства. В Україні здійснюються кроки щодо забезпечення прискореного, випередженого інноваційного розвитку освіти, а також створюються умови для самоствердження та самореалізації особистості протягом життя.

Економіка України за останні десять років пройшла складний шлях децентралізації управління, роздержавлення засобів виробництва та зародження ринкових механізмів в усіх галузях [1, с. 4].

Сільськогосподарський сектор є одним із найскладніших галузей економіки, який відзначається певною консервативністю в запровадженні нових ідей та надмірною політизацією навколо питання власності щодо основного засобу виробництва – землі. З 2005 року земля в Україні стає товаром. Це відкриває широкі можливості для подальшого реформування аграрного сектору. Серед завдань, які постають перед аграріями можна виділити: створення ринку землі та поглиблення фермерського руху, започаткування інфраструктури сервісу, заснування інституцій з надання консультативних порад та інші [2, с. 101; 4, с. 55].

Важливо зазначити, що розвиток фермерства в Україні висуває нові вимоги щодо підготовки спеціалістів у галузі агрономії. Якщо в колективних господарствах фахівець-агроном повинен мати вузьку профільну спеціалізацію, то при веденні фермерського господарства він повинен бути глибоко обізнаним у питаннях бухгалтерського обліку та фінансового менеджменту. Тому нові умови суспільного розвитку потребують змін у підготовці до реалізації можливостей професійної діяльності фахівців, підвищують вимоги до якості освіти, її інформатизації, професійної підготовки та управління якістю навчальних програм, методики викладання й діагностики професійних якостей фахівців усіх категорій, технічних засобів передачі інформації. Система підготовки спеціалістів сільського виробництва у вищих навчальних закладах України реформується, удосконалюється відповідно до внутрішніх потреб, Європейських стандартів.

Стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень на сьогодні не задовольняють потреби суспільства. Актуальними завданнями залишаються збереження і поширення кращих традицій національної системи освіти, забезпечення доступності здобуття якісної

освіти для всіх громадян та входження вітчизняної системи освіти в освітній і науковий простір Європи [2, с. 102].

Удосконалення системи освіти та підвищення якості професійної підготовки фахівців в Україні – соціальна проблема, вирішення якої полягає в приведенні освіти у відповідність до нових соціально-економічних вимог, визначенні пріоритетних напрямів освітньої політики, стратегії і тактики дій відповідно до потреб суспільства й ресурсів держави, створенні освітянських програм. Згідно зі „Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу”, поряд з іншими напрямами європейської інтеграції, культурно-освітній та науково-технічний посідають особливе місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів в інтеграційному процесі саме на цих напрямах.

Протягом останніх років Міністерство освіти і науки України на основі міжнародних документів з питань демократії, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснило низку масштабних заходів щодо створення нової нормативно-правової бази національної вищої освіти України. Однією із передумов входження України до Європейської зони вищої освіти є реалізація ідей Болонського процесу, що потребує здійснення структурної реформи національної системи Вищої освіти, спрямованої на фахівців з вищої освіти [1, с. 9].

Болонський процес – один із інструментів не лише інтеграції в Європі і в Європу, а й інструмент загальної світової тенденції нашого часу – глобалізації. Європейська спільнота має намір зробити внесок у якісну освіту шляхом заохочення країн-учасниць до сприяння підвищення якості власної освіти. Відштовхуючись від цього, Європейська комісія надає фінансову й політичну підтримку цьому процесу, що виходить за рамки ЄС. Співпраця з європейцями у сфері освіти на шляху входження України в Європу є одним із пріоритетів розвитку вищої освіти в Україні. Проте не є самоціллю проголошення йти будь-якими шляхами тільки в Європу, тільки інтегрування в Європу. Участь вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів якості. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Ключовою позицією реформування є те, що болонські вимоги – це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань різних країн.

Реформи, які запроваджуються в галузі вищої освіти України докорінно змінюють структуру навчальних програм. У світлі Болонської декларації, до якої Україна приєдналась у травні 2005 року, ключовою структурною одиницею навчальних програм має стати модуль. Модульний принцип побудови навчального процесу є відносно новим



для України, проте саме він дозволяє запровадити єдині європейські стандарти у системі вищої освіти [3, с. 89; 5, с. 340].

Порівнюючи модульне навантаження студента за кордоном та на Україні, можна відзначити, що воно є значно більшим. Наприклад, студент Рітл коледжу (Великобританія) за семестр вивчає чотири модулі, Університету ім. Юстуса Лібіха (Німеччина) – п'ять, в Україні – від 10-11 до 6-7 [4, с. 58].

Організація навчальних програм також має свої особливості. Для університетів західних держав характерні спільні закономірності щодо співвідношення обов'язкових, вибіркового та інших модулів у структурі навчальних програм, схожою також є динаміка зміни цього показника впродовж періоду навчання. Так, перший семестр на сто відсотків складається з обов'язкових модулів, що характерно і для українських університетів. Однак, уже з другого семестру в навчальних програмах з'являються вибірково модулі, які складають 20-25% семестрового навантаження. Частка вибіркового модулів з кожним семестром зростає, а з п'ятого семестру вона становить 100%.

Структура навчальних програм українських університетів базується на зберіганні обов'язкових модулів у навчальних програмах упродовж усього періоду навчання. Частка таких модулів хоч і має тенденцію до зменшення, проте залишається досить вагомою. В останньому семестрі відсоток обов'язкових модулів становить 60%, тоді як вибірково модулі – лише 15-20%.

Структура навчальних програм західних університетів за середніми показниками є наступною: обов'язкові модулі становлять 50%, вибірково 40%, інші 10%. В аграрних університетах, які проводять навчання згідно з базовими програмами Міністерства агропромислової політики, обов'язкові модулі займають 80%, вибірково 10%, інші 10% (див. табл.1) [4, с. 57].

Таблиця 1

Структура модульного навантаження за середніми показниками, освітньо-кваліфікаційний рівень „Бакалавр”

Навчальний заклад	Типи модулів		
	обов'язкові	вибірково	інші
Ріттел коледж	50	40	10
Університет ім. Юстуса Лібіха, м.Гісен	50	40	10
ЛНАУ	80	10	10

Таким чином, система аграрного навчання в Україні, яка підпорядкована принципам державно-адміністративного управління, залишається досить консервативною, базується на великій кількості модулів, недостатньо зорієнтована на потреби ринку, не є гнучкою щодо

запровадження економічних реформ, характеризується теоретичним спрямуванням підготовки [5, с. 340].

Наступне, що суттєво відрізняє навчальні програми, – це тривалість навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр” та загальна кількість модулів, яку студент має вивчити протягом цього терміну.

Система підготовки спеціалістів сільськогосподарського виробництва у вищих навчальних закладах України реформується, удосконалюється відповідно до внутрішніх потреб, Європейських стандартів. Проте, це зовсім не означає, що зміна форм та методів навчання, наповнення змісту навчального процесу новими підходами, новітніми даними педагогіко-психологічного, технологічного, економічного, екологічного блоку наук докорінно змінює його внутрішній зміст, відкидає накопичений протягом багатьох сотен років досвід і теоретичні напрацювання. Навпаки, таке реформування відбувається на теоретичному та практичному фундаменті українських і європейських учених, що робить навчальний процес більш гнучким, системним, щільним, життєвим, сучасним. Це дозволяє зробити його загальнозживаним, наближеним до всіх європейських держав, створює умови для запровадження єдиної європейської системи підготовки спеціалістів, але з урахуванням специфіки та колориту кожного з учасників цього процесу.

Кафедра ґрунтознавства та агрохімії Луганського національного аграрного університету протягом десятків років розробляла, удосконалювала методи та методики формування спеціаліста сільського господарства, бо вона за своїм змістом, суттю була, є і повинна бути тією завершальною ланкою єдиного навчального процесу підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра сільськогосподарського профілю. Агрохімія та ґрунтознавство виступає як міждисциплінарна ланка в системі навчального процесу за спеціальністю „Агрономія”, як завершальний етап технологічного формування фахівця цього профілю. Таким чином, агрохімія змінює на завершальному етапі підготовки бакалавра, спеціаліста не тільки форму, але й зміст навчального процесу, надаючи йому технологічне спрямування. Все це вимагає і специфічних, більш різносторонніх методів та методик навчання, контролю за його якістю та системністю, що важко досягнути за допомогою фронтального методу викладання.

Доцільним було те, що останніми роками фронтальний метод навчання з дисциплін кафедри ґрунтознавства та агрохімії доповнилися індивідуальними завданнями, які дозволили потім сформувати блок самостійної роботи студентів, що певним чином розширило їх обов’язки, бо, крім використання ними лекцій, лабораторних, лабораторно-практичних, практичних, семінарських занять як системи отримання основної маси інформації з морфолого-біологічних, технологічних проблем, обов’язковою складовою частиною навчального процесу стало

самостійне здобуття необхідних матеріалів через різні інформаційні системи, які існували в певний період, а це наукова, науково-популярна, довідкова література, участь студентів у спільних зі спеціалістами сільського господарства району та області семінарах з теоретичних питань, виконання дипломних робіт; підготовка доповідей, рефератів для виступу на наукових студентських внутрі- та міжвузівських конференціях; спільні наукові публікації з викладачами з конкретних технологічних проблем у журналах, наукових збірниках. Усе це значно розширило пізнавальну базу для самостійного навчання студентів.

Нові умови суспільного розвитку потребують змін у підготовці до реалізації можливостей професійної діяльності фахівців, підвищують вимоги до якості освіти, її інформатизації, професійної підготовки та управління якістю навчальних програм, методики викладання та діагностики професійних якостей фахівців усіх категорій, технічних засобів передачі інформації. Тому необхідно істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів, упровадити інформаційні технології, забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [1, с. 8].

#### **Література**

- 1. Головчук А. Ф.,** Іщенко Т. Д., Акімов О. О., Мареніченко В. В., Хоменко М. П. Університетська освіта в Україні та Болонський процес: навчальний посібник і термінологічний словник / за ред. А. Ф. Головчука. – К.: Аграрна освіта, 2007. – 83 с.
- 2. Шеманьов В. І.,** Головчук А. Ф., Мареніченко В. В. Стан та перспективи підготовки кадрів АПК в умовах реформування вищої освіти України // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції „Проблеми та перспективи розвитку аграрної механіки”. – Дніпропетровськ, 2004. – С. 101-103.
- 3. Ткачук В. М.** Історія запровадження і сучасний стан використання модульно-рейтингової системи навчання // Матеріали міжнародної конференції „Модуль, студенти та ринок”. – Біла Церква, 2005. – С. 88-98.
- 4. Іваніна В. В.** Запровадження європейських стандартів у агрономічній освіті на шляху прискорення економічних реформ // Матеріали міжнародної конференції „Комунікації для викладання, навчання та розвитку професійної кар’єри”. – Біла Церква, 2004. – С. 55-59.
- 5. Журавська Н. Е.** Вплив модульної системи навчання на самостійну роботу студентів вищої школи // Науковий вісник Національного аграрного університету / гол. ред. Д. О. Мельничук. – К., 2000. – Вип. 24. – С. 337-342.

**Несторенко С. М.,** Чижова М. С., Рибіна В. М.  
**Запровадження європейських стандартів в агрономічній освіті  
Луганського національного аграрного університету**

В Україні здійснюються кроки щодо забезпечення прискореного, випередженого інноваційного розвитку освіти, створюються умови для самоствердження та самореалізації особистості протягом життя. Реалізація ідей Болонського процесу потребує здійснення структурної реформи національної системи Вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців з вищої освіти.

*Ключові слова:* вища освіта, Болонський процес, модуль, інновації.

**Несторенко С. Н., Чижова М. С., Рыбина В. Н. Внедрение европейских стандартов в агрономическом образовании Луганского национального аграрного университета**

В Украине осуществляются шаги, обеспечивающие ускоренное, опережающее инновационное развитие образования, создаются условия для самоутверждения и самореализации личности. Реализация идей Болонского процесса требует осуществления структурной реформы национальной системы Высшего образования, направленного на обеспечение мобильности, трудоустройства и конкурентоспособности специалистов высшего образования.

*Ключевые слова:* высшее образование, Болонский процесс, модуль, инновации.

**Nestorenko S. M., Chuzhova M. S., Rubina V. M. Implementation of european standarts to the agronomical education of Lugansk national agrarian universitu**

The steps that provide for the innovative accelerated development are carried out in Ukraine now, hence providing the conditions for personality self-affirmation and self-actualization. The implementation of the concepts of Bologna process requires for structural adjustments of the national higher education system that is aimed to providing mobility, employment assistance and competitive ability of graduates.

*Keywords:* higher education, Bologna process, module, innovation.

УДК 378:62.007.2

**С. В. Онопченко**

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

Протягом тривалого часу вітчизняна система інженерно-педагогічної освіти була частиною загальнорадянської системи підготовки педагогів професійного навчання. Ця генетична єдність

проглядається в концептуальних положеннях розвитку досліджуваної системи освіти, розроблених російськими та українськими вченими. Так, у статті „О перспективах развития профессионально-педагогического образования (ППО) и его кадровом обеспечении” П. Кубрушко [1, с. 60-68], проаналізувавши сучасний стан системи підготовки педагогів професійного навчання для початкової та середньої професійної освіти, розглядає проблеми педагогічної підготовки викладачів вузів, а також кадрові проблеми системи ППО та обґрунтовує перспективи її розвитку. Концептуальні положення теорії ППО, рекомендації щодо розвитку системи підготовки педагогів професійного навчання сформульовані Г. Романцевим та П. Кубрушко в статті „О концепции развития профессионально-педагогического образования в России” [2, с. 64-71].

Творчим колективом Української інженерно-педагогічної академії під керівництвом ректора О. Коваленко було розроблено основні концептуальні положення розвитку інженерно-педагогічної освіти з урахуванням вимог ринку праці, що розвивається в Україні, та його основної умови підготовки конкурентоспроможних фахівців. З урахуванням багаторічного досвіду підготовки фахівців даного профілю послідовно викладені цілі, задачі та основні напрямки розвитку змісту інженерно-педагогічної освіти, тематика наукових досліджень, шляхи вирішення кадрового забезпечення процесу підготовки кадрів [3].

Актуальність проблеми обумовлена завданням визначити тенденції розвитку інженерно-педагогічної освіти (ІПО), які мали б місце в майбутньому, є перспективними й вимагають відповідної підтримки в сучасних умовах реформування і модернізації вітчизняної системи підготовки викладачів професійного навчання.

Періодизація розвитку системи інженерно-педагогічної освіти, розглянута С. Онопченко в статті „Обґрунтування періодизації розвитку вітчизняної інженерно-педагогічної освіти” [4], дозволяє вести пошук історико-педагогічних тенденцій його функціонування на кожному з окремих етапів у другій половині ХХ ст. Перш ніж звернутися до розгляду вказаних тенденцій, нагадаємо, що в перекладі з латинської мови тенденція означає спрямованість, напрям розвитку якого-небудь явища або процесу. Таким чином, далі мова піде про напрями розвитку системи підготовки педагогів професійного навчання. Спробуємо виділити й охарактеризувати як основні, провідні тенденції, так і локальні, характерні для розвитку досліджуваної галузі освіти в другій половині ХХ століття.

Мета цієї статті – виявити характер тенденцій розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні в другій половині ХХ століття.

Упродовж 50-х рр. ХХ ст. на стратегію й тактику підготовки і перепідготовки спеціальних педагогічних кадрів визначальний вплив мали механізми директивного керівництва і жорсткого контролю, що склалися в попереднє десятиліття. Саме в ці роки остаточно затвердилася практика керівництва у двох напрямках: загальноосвітньому й

загальнонауковому – підготовка учнів в індустріально-педагогічних технікумах курирувалася Всерадянським комітетом у справах вищої школи, а керівництво й контроль виробничого навчання здійснювало Головне управління трудових резервів (ГУТР).

Як головні тенденції даного етапу слід указати поступове зміцнення мережі технікумів ГУТР і вдосконалення навчально-виховного процесу навіть в умовах постійного дефіциту педагогічних кадрів. Названі тенденції виявилися в зростанні загального числа індустріальних технікумів і кількості спеціальностей (на зміцнення і посилення навчально-методичного й виробничого потенціалу технікумів ГУТР була спрямована й уведена з 1949 р. їх спеціалізація), за якими готувалися майстри виробничого навчання; від відсутності типових навчальних планів і програм до створення стабільної навчально-програмної документації.

На початку 50-х років ХХ ст. склалася тенденція офіційного визнання педагогічних відділень при галузевих вищих навчальних закладах (ВНЗ) як основної структурно-організаційної форми підготовки, а не перепідготовки інженерно-педагогічних кадрів на базі вищої галузевої освіти.

Не дивлячись на відносне зростання й зміцнення інженерно-педагогічної освіти в 1950 рр., в основному його середнього ступеня, вона розвивалася більшою мірою на емпіричній основі.

У період 60–70-х рр. ХХ ст. була відновлена спеціалізована підготовка педагогів професійного навчання з вищою освітою. Це було зумовлено відповідними змінами в системі професійно-технічної освіти (ПТО), викликаними, у свою чергу, змінами в соціально-економічному, політичному й культурному житті суспільства. Таким чином, позитивна тенденція до подальшого розширення й зміцнення системи інженерно-педагогічної освіти (тепер за рахунок відродження її вищого ступеня) продовжувала залишатися ведучою. Проте паралельно з нею протягом усього аналізованого етапу зберігалася негативна тенденція формувати структуру системи навчальних закладів із підготовки викладачів загальнотехнічних і спеціальних дисциплін і майстрів виробничого навчання, а також визначати зміст їх підготовки без яких-небудь серйозних науково-теоретичних обґрунтувань.

Саме перевагою емпіричних підходів у стратегії й тактиці підготовки інженерно-педагогічних кадрів можна пояснити змішання функцій, порушення меж між системами інженерно-педагогічної і традиційної педагогічної освіти. Це відбулося двічі: у першій половині 60-х років ХХ ст. (у зв'язку зі спробою організувати підготовку за робочими спеціальностями в загальноосвітніх трудових політехнічних школах), а потім у кінці 70-х – на початку 80-х років ХХ ст. (після утвердження кваліфікації „викладач-майстер виробничого навчання і технічних дисциплін”). Саме в ці роки спостерігалися дві полярні за своєю суттю тенденції: одна – до зближення загальнотехнічних,

індустріально- і агропедагогічних факультетів педінститутів із інженерно-педагогічними факультетами галузевих вузів, а інша – суперництва. Причому остання виявилася особливо виразно в кінці 1970 рр., після того, як інженерно-педагогічні факультети, відділення і кафедри, на яких велася підготовка за інженерно-педагогічними спеціальностями (число їх також збільшилося), одержали певну вагу й визнання. Не дивлячись на те, що в другій половині 70-х років ХХ ст. число інженерно-педагогічних факультетів і відділень, що здійснювали підготовку педагогів професійного навчання, зросло, практично зразу ж після перших випусків фахівців з вищою інженерно-педагогічною освітою виникла тенденція відставання темпів підготовки інженерно-педагогічних кадрів від темпів зростання середніх навчальних закладів системи профтехосвіти. Указана негативна тенденція набула постійного характеру, виявилася у функціонуванні інженерно-педагогічної освіти й у 1980–90 рр., і, на жаль, продовжує залишатися діючою і в наш час.

У цей період (1960–70 рр.) залишалася в силі тенденція відомчого розміщення структурно-організаційних форм і директивного керівництва підготовки інженерно-педагогічних кадрів: навчання в індустріально-педагогічних технікумах країни знаходилося у віданні Державного і республіканського комітетів ПТО, а керівництво й контроль за підготовкою викладачів спеціальних і загальнотехнічних дисциплін здійснювали Всерадянський комітет з вищої і середньої спеціальної освіти, галузеві міністерства, а також Міністерство освіти (зокрема, що стосується підготовки вчителів виробничого/трудоного навчання, викладачів загальнотехнічних дисциплін і викладачів-цикловиків для загальноосвітніх шкіл). Окрім перерахованих вище офіційних органів управління освітою, система підготовки інженерно-педагогічних кадрів, як і система народної освіти в цілому, випробовувала достатньо сильний тиск ідеологічних структур партійного апарату.

Основним напрямом у розвитку змісту підготовки інженерів-педагогів у 1970–80 рр. стає встановлення оптимального обсягу й співвідношення між загальнонауковою, політехнічною, спеціальною (галузевою) і психолого-педагогічною складовими, які б максимально відображали специфіку діяльності вказаних фахівців. Названа тенденція, що виявилася у зв'язку з кардинальною переробкою навчальних планів підготовки інженерно-педагогічних кадрів у другій половині 70-х років ХХ ст., була визначальною й у подальші роки.

Аналогічно розглянутій виявилася доля тенденції до розширення професійного профілю підготовки інженерно-педагогічних кадрів: вона позначилася ще в кінці 1970 рр., а виразно виявилася у 80-і роки ХХ ст., коли в Харківському інженерно-педагогічному інституті і на ІПФ ряду інших ВНЗ було організовано навчання спеціалістів, які суміщають функції викладача теоретичних дисциплін і майстра виробничого навчання. Названа тенденція була обумовлена прагненням подолати

певний розрив між теоретичним і практичним навчанням професії, зробити цілісним навчально-виробничий процес у профтехучилищах в умовах переходу системи ПТО на підготовку робітників широкого профілю, а також за особливо складними професіями.

Стосовно організації навчального процесу з підготовки інженерно-педагогічних кадрів, тенденція застосування методів дослідницької, самостійної і творчої роботи, диференціації навчання, що набула поширення в навчальних закладах системи народної освіти в 1970 рр., закономірно вплинула на навчальний процес в інженерно-педагогічних навчальних закладах: як в індустріально-педагогічних технікумах і училищах, так і на інженерно-педагогічних факультетах і відділеннях.

Одночасно з негативними явищами в економіці й управлінні, політиці і культурі, відбувалося накопичення невирішених проблем, помилок і прорахунків в організації й здійсненні підготовки інженерно-педагогічних кадрів. Вони, зокрема, були пов'язані з відсутністю науково обґрунтованого планування кількості й профілів спеціалістів, які готуються; з нераціональним розміщенням інженерно-педагогічних факультетів, педагогічних відділень і індустріально-педагогічних технікумів; з недостатнім рівнем науково- і навчально-методичного забезпечення підготовки; із слабкістю матеріально-технічної бази значної частини навчальних закладів, що входили в систему інженерно-педагогічної освіти та ін. Негативні наслідки вчасно не розв'язаних проблем або допущених при їх вирішенні помилок почали позначатися в середині 80-х років ХХ ст. Проте інженерно-педагогічна освіта, не дивлячись на вказані вище негативні чинники, які все сильніше гальмували рух уперед, все-таки продовжувала свій поступовий розвиток. Про це свідчить: збільшення прийому і відповідно – випуску з інженерно-педагогічних спеціальностей; розробка і затвердження нових типових навчальних планів і програм; проведення на початку 80-х років ХХ ст. локальних наукових досліджень за окремими проблемами підготовки інженерно-педагогічних кадрів і т.д. Більш того, тільки на початку 1980 р. було нарешті й на офіційному рівні прийнято й підтверджено, що вузівська підготовка інженерів-педагогів (на ПФ і в спеціалізованих інститутах) є найперспективнішою структурно-організаційною формою і відповідає вимогам сучасної профтехшколи.

Проте до середини 1980 рр. у досліджуваній системі освіти почали виявлятися тенденції до гальмування і навіть зворотної динаміки. У результаті не тільки число спеціалістів, які готуються, але іноді й рівень їх кваліфікації не відповідали потребам професійно-технічної школи.

Реформування потребували загальна, професійно-технічна, середня спеціальна й вища освіта. Зроблена в середині 1980 рр. спроба комплексного реформування всіх ланок системи народної освіти була обумовлена загальними процесами перебудов в країні. У процесі



перебудови системи освіти передбачалося підвищити якість навчання в усіх ланках освітньої системи; переламати несприятливу тенденцію до уповільнення розвитку сфери освіти порівняно з світовим рівнем; зміцнити зв'язок професійних навчальних закладів з виробництвом і наукою та ін. Також пропонувалося вжити заходи щодо подальшого розвитку інженерно-педагогічної освіти шляхом розширення профілів підготовки за інженерно-педагогічними спеціальностями, зміцнення матеріально-технічної бази, раціональнішого розміщення інженерно-педагогічних факультетів і вузів.

Початком відліку процесу реформування системи підготовки інженерно-педагогічних кадрів у 1980 рр. слід уважати постановку питання про необхідність науково обгрунтованої концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти. Усвідомлення науково-педагогічною громадськістю актуальності вказаної проблеми й неможливості подальшого відстрочення її вирішення привело до того, що до розробки концепції звернулися як окремі вчені, так і цілі колективи науково-педагогічних працівників кафедр, факультетів, які здійснювали підготовку інженерно-педагогічних кадрів.

У 1985 р. був затверджений перший в історії інженерно-педагогічної освіти „Координаційний план із проблем інженерно-педагогічної освіти (протягом 1986-1990 рр.)”, який включав дослідження методологічних і соціально-економічних проблем інженерно-педагогічної освіти, питань удосконалення змісту, форм і методів навчально-виховного процесу в спеціалізованому ВНЗ, на ІПФ та ін.

Отже, можна стверджувати, що з середини 80-х років ХХ ст. тенденція науково-теоретичного підходу до підготовки педагогів професійного навчання, обгрунтування шляхів її розвитку й удосконалення стала поступово витіснити емпіричний підхід у вирішенні практично всіх питань підготовки й перепідготовки інженерно-педагогічних кадрів. Зміцненню і розвитку вказаної вище тенденції наукового підходу сприяло також поступове відновлення міжнародних контактів і співпраці у сфері інженерно-педагогічної і професійно-технічної освіти, які почалися після падіння „залізної завіси”.

Поворотним моментом у долі інженерно-педагогічної освіти в цей період стало сумісне засідання колегій Мінвузу і Держпрофосвіти СРСР (червень 1987 р.), на якому була прийнята великомасштабна програма з реформування системи підготовки інженерно-педагогічних кадрів. Провідним у функціонуванні досліджуваної системи освіти стає напрям на її зміцнення й удосконалення під керівництвом організованого в 1987 р. навчально-методичного об'єднання (НМО) з інженерно-педагогічних спеціальностей. У результаті до кінця 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. збільшуються мережа інженерно-педагогічних факультетів і плани прийому на них; відкривається спеціалізований інженерно-педагогічний ВНЗ у Харкові; зростає кількість спеціалізацій за фахом 03.01.00; організовується підготовка за скороченими

навчальними планами (на базі середньої спеціальної освіти); у декількох вузах відкривається аспірантура з інженерно-педагогічних спеціальностей; низка кращих індустріально-педагогічних училищ і технікумів реорганізується в середні навчальні заклади підвищеного типу – коледжі; зміцнюється система постпідготовки і підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників.

Позитивними в управлінні й керівництві навчальним процесом у другій половині 80-х років ХХ ст. слід назвати спроби відродити студентське самоврядування і співуправління, які означали появу демократичних тенденцій. Іншою характерною прикметою розвитку освіти і школи у другій половині 80-х – на початку 90-х років ХХ ст., обумовленою процесами перебудов в суспільстві і також пов'язаною з тенденцією демократизації, була активізація педагогічної ініціативи, пошуку способів підвищення результативності навчально-виховного процесу передовими педагогами-практиками. Це у свою чергу зумовило деяке вдосконалення навчально-виховного процесу в інженерно-педагогічних навчальних закладах. Проте, не дивлячись на перераховані вище заходи, повністю зламати негатив, накопичений протягом десятиліть, до початку 90-х років ХХ ст. не вдалося.

У 1991 році в умовах економічної кризи було затверджено Концепцію професійної освіти України, а саме запровадження багатоваріантності й гнучкості при конструюванні змісту, форм, методів і засобів навчання з урахуванням специфіки підприємств, для яких здійснюється підготовка кадрів, та особливостей конкретної виробничої галузі й регіону, де розташоване ПТУ. Здійснюють реформування професійно-технічної школи шляхом об'єднання однопрофільних навчальних закладів та перепрофілювання тих, що здійснюють підготовку кадрів зі спеціальностей, які не користуються попитом на ринку праці області. При цьому було збережено кваліфіковані кадри й загальний контингент учнів

Важливими напрямками реформування системи освіти в 90-і рр. ХХ ст. стали інтеграція номенклатури професій, перехід від вузькопрофільних до професій широкого профілю, відмова від дублювання в підготовці за робітничими спеціальностями в областях, відкриття нових спеціальностей.

Головними завданнями проголошено збереження існуючої системи підготовки кваліфікованих інженерів-педагогів і приведення її у відповідність до сучасних якісно нових вимог. Початком відліку процесу реформування системи підготовки інженерно-педагогічних кадрів у 1990 рр. слід уважати постановку питання про необхідність науково обґрунтованої концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в умовах незалежної України. Внаслідок чого на базі Української інженерно-педагогічної академії були розроблені й уперше в історії вітчизняної інженерно-педагогічної освіти введені в дію „Положення про інженерно-педагогічний інститут” (1992 р.), „Програма формування

гуманного і професійно розумного інженера-педагога” (1993 р.), „Концепція розвитку професійної освіти в інженерно-педагогічній академії” (1994 р.). Остання передбачала дослідження методологічних і соціально-економічних проблем інженерно-педагогічної освіти, питань вдосконалення змісту, форм і методів навчально-виховного процесу в спеціалізованому вузі, на ПФ і ін.

Таким чином, у результаті логіко-історичного аналізу розвитку інженерно-педагогічної освіти встановлено, що в динаміці досліджуваної системи освіти спостерігалися різні тенденції. Їх можна класифікувати, наприклад, за негативним або позитивним напрямом розвитку досліджуваної галузі освіти, відповідно: позитивні (які сприяли зміцненню) і негативні (які гальмували та заважали розвитку):

До тенденцій першої групи слід віднести:

- тенденцію демократичного управління навчальними закладами, які здійснювали підготовку педагогів професійного навчання;
- тенденцію активних педагогічних пошуків та ініціативи, новаторства й експериментів у сфері спеціальної педагогічної освіти;
- тенденцію вивчення й урахування зарубіжного досвіду підготовки інженерно-педагогічних працівників.
- тенденція поступового ускладнення морфології, зміцнення структури досліджуваної системи, руху до її цілісності, які виникли в процесі послідовного відновлення середньої і вищої ланок системи підготовки педагогів професійного навчання після відкриття в 1943/44 н.р. індустріально-педагогічних технікумів (після їх практично повного згортання у другій половині 30-х років ХХ ст.);
- тенденція поступового вдосконалення змісту й організації підготовки інженерно-педагогічних кадрів (шляхом розширення профілів, спеціальностей і спеціалізацій; удосконалення навчальних планів і програм; установа тисного зв'язку між теоретичним і практичним навчанням; розширення й збагачення дидактичного інструментарію);
- спроби постійного узгодження тактики підготовки педагогів професійного навчання із запитами й потребами початкової і середньої професійної школи, соціально-економічного і культурного розвитку країни і ін.

Разом з цими позитивними тенденціями, які визначають характер розвитку інженерно-педагогічної освіти в досліджуваній період, були й негативні. У їх числі:

- порушення спадкоємності у визначенні цілей підготовки, співвідношення елементів і частин – складових її змісту;
- відсутність цілісності в управлінні системою, відомче розосередження підготовкою кадрів на окремих етапах розвитку;
- невідповідність обсягів підготовки і профілів фахівців потребам систем початкової і середньої професійної освіти;

– недооцінка, а в окремі роки повне ігнорування, зарубіжного досвіду підготовки інженерно-педагогічних кадрів;

– тенденція недостатньої уваги до питань розвитку досліджуваної системи освіти (зокрема її фінансування) з боку державних органів управління освітою у зв'язку з відсутністю протягом довгого часу єдиної думки з питання про значущість і необхідність спеціально організованої підготовки педагогів професійного навчання.

Також можна виділити тенденції, що не належать ні до першої, ні до другої груп. В основному це діаметрально протилежні тенденції, які виникали неодноразово впродовж практично всього періоду існування інженерно-педагогічної освіти, а саме:

– фундаменталізації психолого-педагогічної й посилення спеціальної (галузевої) складової підготовки;

– інтеграції і диференціації підготовки зі спеціальних дисциплін;

– універсалізації і варіативності організаційних форм і методів навчання;

– зближення і суперництва інженерно- і індустріально-педагогічних (загальнотехнічних) факультетів в галузевих і педагогічних інститутах (на початку 60-х ХХ ст., потім в 1970 рр.) і ін.

Таким чином, у результаті логіко-історичного аналізу розвитку інженерно-педагогічної освіти встановлено, що в динаміці досліджуваної системи освіти спостерігалися різні тенденції. Їх можна класифікувати за негативним або позитивним напрямом розвитку досліджуваної галузі освіти.

Відповідно до перспектив подальшого дослідження необхідно проаналізувати тенденції розвитку ІПО в досліджуваний період за наступною класифікацією:

– за часом дії: короткотривалі та довготривалі; регулярні та одноразові;

– за співвіднесеністю із структурними компонентами системи інженерно-педагогічної освіти: тенденції, що визначали динаміку розвитку цілей; тенденції, пов'язані зі змістом підготовки педагогів професійного навчання; тенденції, що характеризували розвиток організаційних форм і методів та ін.

### **Література**

**1. Кубрушко П. Ф.** О перспективах развития профессионально-педагогического образования и его кадровом обеспечении // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2005. – №2(12) – С. 60–68. **2. Романцев Г. М.** О концепции развития профессионально-педагогического образования в России // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2006. – №2(17) – С. 64–71. **3. Концепція** розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні: проект / Укр. інж.-пед. академія; керівник авт. кол. О. Е. Коваленко. – Х. :

Б.в., 2004. – 19 с. **4. Онопченко С. В.** Обоснование периодизации развития отечественного инженерно-педагогического образования. Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы / Материалы I Всероссийского педагогического конгресса (19–21 декабря 2007 г., Москва, МАНПО): В 4-х ч. – Ч. 2. – М. : МАНПО, 2007. – С. 513 - 519.

**Онопченко С. В. Тенденції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні у другій половині ХХ століття**

У статті здійснено логіко-історичний аналіз розвитку інженерно-педагогічної освіти та встановлено, що в динаміці досліджуваної системи освіти спостерігалися різні тенденції. Їх можна класифікувати за негативним або позитивним напрямом розвитку досліджуваної галузі освіти.

*Ключові слова:* інженер-педагог, інженерно-педагогічна освіта, тенденція.

**Онопченко С. В. Тенденции развития инженерно-педагогического образования в Украине во второй половине ХХ века**

В статье осуществлено логико-исторический анализ развития инженерно-педагогического образования и установлено, что в динамике исследуемой системы образования наблюдались разные тенденции. Их можно классифицировать за негативным или положительным направлением развития исследуемой отрасли образования.

*Ключевые слова:* инженер-педагог, инженерно-педагогическое образование, тенденция.

**Onopchenko S. V. Progress trends to engineer-pedagogical educations in Ukraine in the second half of XX age**

In the article it is carried out analysis of development to engineer-pedagogical educations and it is set that there were different tendencies in the dynamics of the explored system of education. They can be classified after negative or positive direction of development the explored branchy of educatio.

*Keywords:* engineer-teacher, engineer-pedagogical education, tendency.

УДК 37.091.26:[378.094:355]

**М. А. Павленко, А. М. Усачев, В. Н. Руденко**

### **ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЙТИНГА КУРСАНТОВ В ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Одним из ключевых условий успешности процесса модернизации образования является разработка эффективной практики оценивания достижений курсантов, поскольку высокое качество системы образования подразумевает такую организацию процесса обучения и воспитания, которая обеспечивает конкурентоспособность выпускников высшего военного учебного заведения (ВВУЗ), создает предпосылки для достижения ими достойного уровня жизни.

Процесс оценивания знаний курсантов, по сути, представляет собой систематический контроль преподавателя за эффективностью учебной деятельности курсантов, т.е. педагогический контроль, под которым понимают „систему проверки результатов обучения и воспитания курсантов”. Контроль – это совокупность действий, позволяющих выявить качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить, как курсант освоил материал учебной программы. Педагогический контроль в вузе – это составная часть учебного процесса, средство установления прямой и обратной связи между преподавателем и курсантом. Контроль имеет место на всех этапах учебного процесса. Назначение его состоит в том, чтобы выявить уровень знаний, умений и навыков, который должен соответствовать стандартам военного образования по направлению подготовки, специальности и специализации подготовки [7].

Будучи важной составляющей процесса обучения, контроль и оценка знаний, умений и навыков – это относительно самостоятельное и замыкающее звено в процессе обучения. Контроль является механизмом выявления и оценки результатов произведенного действия. Учение без оценок не может привести к высокому качеству и часто вообще лишено всякого логического смысла. Процесс приобретения знаний не является самопроизвольным, а потому для его осуществления требуются и энергия, и работа. Если учебную деятельность не оценивать, не стимулировать ее материально (выплата стипендии, различного рода доплаты к ней и т.п.), то процесс обучения остановится неуправляемым, либо же теряет для курсанта всяческое значение.

Формы проведения контроля могут быть различными в зависимости от целей, назначения, сроков проведения: экзамены (письменные или устные), „автоматы”, тестовые работы, коллоквиумы и т.п. Многие педагоги отмечают, что все они зачастую не лишены „субъективизма” [1].

Как найти выход из сложившейся ситуации, когда, с одной стороны, оценивать необходимо, а с другой – нужна оптимальная форма реализации этой процедуры. В последнее время в специальной литературе широко обсуждаются „новая” форма контроля – рейтинг и соответственно процедура его получения – рейтинговая система оценки знаний (РСОЗ) курсантов [1-3].

Рейтинги в повседневной жизни достаточно часто используются. Успешность в жизни одного порождает стремление к достижению подобного уровня и у другого. В странах Западной Европы и США рейтинги уже более века применяются в учебном процессе. Многие педагоги [4] отмечают прямую взаимосвязь между успешностью американцев и использованием рейтинговой системы (РС) при оценке качества обучения.

В работе [1] указывается, что РС является „результативной стратегией контроля знаний, которая повышает ритмичность работы курсантов, прочность знаний за счет систематической работы над материалом, увеличивает объективность итоговой оценки, дает более достоверную информацию для морального и материального поощрения курсантов”. Более того, в последнее время появились публикации [5], в которых отчетливо говорится о том, что „в высшей школе назрела необходимость применения не только стандартизированной системы показателя качества образования, но и его оценки, т.е. унифицированной процедуры получения этого показателя”, иными словами, предлагается стандартизировать процедуру составления рейтинга.

Многие педагоги видят структуру рейтинга накопительной [1-3;5], в которой каждый вид учебной работы курсантов наделяется вполне определенным баллом (фактически та же оценка, но в условных единицах), а в некоторых случаях и ранжированным [3], т.е. некоторый рейтинговый показатель имеет определенный весовой множитель, учитывающий важность и полезность данного вида учебной работы.

Цель статьи состоит в раскрытии путей повышения качества оценки полученных знаний курсантов в ходе процесса обучения с учетом их индивидуальных особенностей.

Если общее количество видов учебной деятельности обозначить через  $N$  то каждому из  $N_i$  соответствуют собственные оценки  $R_i$ .

Получается, что к концу семестра курсант должен иметь  $R_{real} = \sum_i a_i R_i$ ,

где каждая оценка  $R_i$  имеет свой весовой коэффициент. Но это систематическая и регулярная работа, в первую очередь, падает на преподавателя, на которую в его индивидуальном плане времени практически не отводится. Многие видят выход в использовании вычислительной техники [2], разрабатывают специальные программы [2;3], позволяющие свести к минимуму рутинные процедуры, создают банки данных [3]. Иные используют специальные карты, на которых

курсанти самостійно відзначають отримані ними бали, широко застосовують системи самооцінки, самоконтролю, самоаналізу і т.п.

С однієї сторони, це може бути і вихід, але тоді, враховуючи цілісність структури освітнього простору і іноді виникаючу у курсантів необхідність переходу з однієї спеціальності на іншу в межах ВВУЗів, дійсно стає актуальною розробка уніфікованого, стандартизованого підходу до складання рейтингу [5].

На наш погляд, при конструюванні морфології рейтингу, або визначенні його складових частин (морфонів), слід врахувати той факт, що процес навчання є динамічним і контроль необхідний для того, щоб керувати ним в напрямку заданого властивості, заданого якості навчання.

Візьмемо рівняння Майра-Келлі:  $\hat{n}^\circ = \dot{a} + b\dot{O} + \ddot{n}O^2 + \dots$

Подібних рівнянь, враховують вплив великої кількості факторів, відомо в науці багато, і практично завжди, коли багато факторів впливає на поведінку відкритої системи (а людина цілком можна вважати такою), то в першу чергу відбираються найбільш важливі і значимі для її функціонування. Тому ми вважаємо, що в морфології рейтингу слід врахувати три компоненти – обов'язковий, додатковий і поощрительний (або призвий [2]), причому заповнення складовими елементами кожного компонента повинно відбуватися відповідно до професіограми навчання курсантів по даному напрямку, і кожен ВВУЗ може включати власний набір елементів, або морфонів т.е. компоненти рейтингу можуть бути отримані виходячи з наступного вираження  $R_{real} = \sum_i a_{1i} R_{1i} + \sum_j a_{2j} R_{2j} + \sum_k a_{3k} R_{3k}$  [8].

Елементи додаткового і поощрительного рейтингу є допоміжними і дозволяють ранжувати курсантів по деяким психологічним якостям, які завжди досить складно оцінити в метричних символах. Однак визначений набір їх цілком дозволяє віднести курсанта до зацікавлених або лінивих, успішних або не дуже.

Крім того, їх можна використовувати для підвищення реального рейтингу курсанта по причині невдач (низьких) балів обов'язкового компонента (наприклад, пропуски занять по поважальним або іншим причинам). Саме ці два компоненти загального рейтингу забезпечують динамічність його загальної формули.

Багаторічний досвід роботи в ВВУЗе показав, що традиційна технологія навчання практично виснажила свої можливості і вже не в змоззі забезпечити нове якість освіти. В той же час прагнення до досягнення заданого рівня підготовки спеціалістів дійсно вимагає змін технології його підготовки. Аналіз педагогічної літератури показує [2], що



наиболее эффективной в достижении поставленных целей является модульная технология обучения (МТО) с применением рейтинговой системы оценки знаний. Поводом для совершенствования технологии обучения в ВВУЗе и, как следствие, стремление к внедрению РСОЗ являются следующие факты:

- невысокий исходный уровень подготовленности абитуриентов;
- низкая познавательная активность курсантов;
- невысокие остаточные знания курсантов;
- низкое качество знаний и качественная успеваемость.

Действительно, если технологию обучения рассматривать как совокупность и определенную последовательность дидактических методов, приемов, посредством которых достигается гарантированное качество образования, а качество образования – как фактически достигаемый уровень общественно установленной нормы, тогда следует признать, что традиционная технология нуждается не в реконструкции, а в замене [2].

Модульная технология обучения прежде всего ставит курсанта перед необходимостью регулярной самостоятельной учебной работы в течение всего семестра. Регулярная, ритмичная работа над учебным материалом является положительным составляющим учебно-познавательной деятельности любого курсанта [7].

Основными средствами обучения в МТО являются модуль и модульная программа. Определений этих понятий в педагогической литературе известно несколько. Модуль – это объединенная логической связью, завершенная совокупность знаний, умений и навыков, соответствующая фрагменту образовательной программы учебного курса [2]. Модульная программа – система средств, приемов, с помощью и посредством которых достигается конечная цель обучения. Таким образом, модульная программа включает в себя элементы управления познавательной деятельностью и вместе с преподавателем помогает эффективно использовать учебное время.

Учебный материал, включенный в модуль, должен являться настолько законченным блоком информации, чтобы существовала возможность конструирования целостной модульной программы из отдельных модулей.

Сущность процесса модульного обучения заключается в том, что обучающийся может работать с предложенной ему учебной программой, выбирая индивидуальный путь ее освоения с учетом своих возможностей и потребностей. При этом функции педагога варьируются от информационно-контролирующих до консультационно-координирующих [6; 8].

По окончании изучения модуля, т.е. по истечении ряда периодов фиксации результатов ответов (письменных или устных) курсантов, рейтинги накапливаются, а это значит, что мы имеем возможность и

основание выставлять отметку интегрированно (за цикл занятий, т.е. за весь модуль, за разные формы учебной работы, за ответы разного уровня сложности и на разных этапах курса) и дифференцированно, поскольку рейтинг одного курсанта носит накопительный, длительный характер.

В управлении процессом обучения в модуле предусмотрено две системы контроля – текущий и итоговый. В МТО в отличие от традиционной технологии отдается предпочтение системе текущего контроля, которая позволяет проводить оценку и самооценку уровня усвоения материала учебной программы внутри модуля. Итоговый контроль используется нами после завершения изучения модуля как выходной контроль. Его вполне можно отнести к обобщающему контролю, согласно классификации [2], который проводится нами в письменной форме, продолжительностью 4 академических часа и включает ранжированные задания по всем структурным единицам модуля или тестовую работу с числом заданий более 80. Переносы сроков написания этой работы для отдельных курсантов не допускаются так же, как не допускается корректировка рейтинга в период изучения модуля.

Таким образом, курсанты, набравшие к концу изучения модуля по всем видам контроля менее 55% баллов, к изучению второго модуля, т.е. к последующему изучению курса, допускаются только после собеседования с ведущим преподавателем по всем видам индивидуальных заданий.

Оценка знаний курсантов является эффективным инструментом повышения их активности только в том случае, если она опирается на четко и заранее обозначенные критерии как по форме, так и по содержанию. Исходя из этого, объективность оценки достигается:

- системным подходом к формированию курса и, как следствие, единой структуризацией всех его модулей;
- экспертной оценкой объема и сложности структурных частей каждого модуля;
- использованием тестовой системы контроля и самоконтроля, системы pre- и post-тестирования, системы лекторского контроля;
- одновариантными заданиями итоговых контрольных работ;
- использованием письменной формы итогового контроля.

Применение рейтинговой системы оценки знаний в условиях модульного обучения способствует не только повышению мотивации к учению у курсантов, повышению прочности знаний, но и профессиональному росту преподавателей, т.е. фактически является саморазвивающейся системой, гарантирующей непрерывное повышение качества образования.

### **Литература**

**1. Ершиков С, Лобова Т., Филиппов С, Шидловская Т.** Опыт использования рейтинговой системы // Высшее образование в России. –

1998. – № 1. **2. Галочкин А. И.**, Базарнова Н. Г., Маркин В. И., Касько Н. С. Проблемно-модульная технология обучения // Социология и образование на пороге третьего тысячелетия. Материалы докл. и выступлений секции XI. – Барнаул, 1996. **3. Панин М.** Морфология рейтинга // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. **4. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника.** – М., 2000. **5. Байзаков У. А.** Разработка теоретических принципов стандарта рейтинговой системы оценки знаний курсантов // Высшая школа Казахстана. – 2000. – № 3. – С. 12 – 16. **6. Юцявичене П. А.** Принципы модульного обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 2. – С. 55 – 60. **7 Павленко М. А.,** Руденко В. М., Берднік П. Г. Методика організації самостійної роботи слухачів та курсантів ВВЗ // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – №7(146). – Луганськ, 2008. – С. 199 – 204. **8. Горбунов Л. Г.** Морфология рейтинга в контексте качества образования // Инновации в образовании. – М., 2003. – №6. – С. 20 – 29.

**Павленко М. А., Усачов О. М., Руденко В. М. Принципи формування рейтингу курсантів у вищих військових навчальних закладах**

У статті розглянуто актуальні питання організації процесу оцінювання курсантів у вищих навчальних закладах. Запропоновано підхід до формування інтегральної оцінки на основі модульно-рейтингової системи з урахуванням організації й стимулювання якості освіти курсантів. Так само проаналізовано підхід до формування рейтингу з урахуванням особливостей дисциплін і спеціальності підготовки.

*Ключові слова:* рейтинг, модуль, оцінка, освіта, якість освіти.

**Павленко М. А., Усачев А. М., Руденко В. Н. Принципы формирования рейтинга курсантов в высших военных учебных заведениях.**

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации процесса оценивания обучаемых в высших учебных заведениях. Предложен подход к формированию интегральной оценки на основе модульно-рейтинговой системы с учетом организации и стимулирования качества образования обучаемых. Так же проанализирован подход к формированию рейтинга с учетом особенностей изучаемых дисциплин и специальности подготовки.

*Ключевые слова:* рейтинг, модуль, оценка, образование, качество образования.

**Pavlenko M. A., Usachov O. M., Rudenko V. M. Principles of forming of rating of students in higher soldieries educational establishments**

The main questions of organization of the process of estimation of students are examined in the article. The method of forming of integrative estimation on the basis of the module-rating system and method of forming of the rating, which independent of features disciplines and speciality, are proposed in the article.

*Keywords:* module, estimation, education, quality of education.

УДК 378.147

**Л. Ф. Панченко, Я. М. Димарський, М. В. Разорьонова**

### **НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СТВОРЕННЮ МАП ЗНАНЬ ЗА ДОПОМОГОЮ СИСТЕМИ FREEMIND**

Однією з головних умов входження вищих навчальних закладів України у світовий освітній простір є широке використання нових інформаційних технологій (НІТ) і створення нового інформаційно-освітнього середовища – багатоаспектної педагогічної реальності, яка містить сукупність необхідних психолого-педагогічних умов, сучасних технологій і програмно-методичних засобів навчання, що побудовані на основі інформаційних технологій і забезпечують супроводження та розвиток пізнавальної діяльності та сприяють розвитку особистостей викладачів та студентів у процесі вирішення освітніх завдань. Про це пишуть О.Абдуліна, О.Адаменко, В.Андрущенко, Т.Коваль, В.Курило, Л.Панченко, Є.Хриков, П.Щербань та ін.

Залучення студентів ВНЗ до використання комп'ютерних засобів, які є основою нових інформаційних технологій навчання та нового інформаційно-освітнього середовища, має відбуватися на матеріалі, максимально наближеному до їхньої майбутньої професійної діяльності. Мета статі – показати, яким чином можна реалізувати це завдання на прикладі навчання студентів створенню мап знань за допомогою системи FreeMind.

Перспективним відкритим середовищем для створення мап знань на локальних комп'ютерах з подальшим розташуванням цих мап на різноманітних мережевих сервісах є середовище FreeMind. FreeMind — вільна програма для створення карт знань. FreeMind написана на мові Java й розповсюджується безкоштовно відповідно до ліцензії відкритого коду. Програмі FreeMind властиві широкі можливості експортування. Засіб дозволяє створити карту-схему з розгалуженою структурою й посиланнями на зовнішні джерела.

Ми розробили й апробували лабораторну роботу „Створення мапи знань за допомогою системи FreeMind” на факультеті іноземних мов у курсі „Методика застосування комп'ютерної техніки при

викладанні іноземних мов” та в Інституті інформаційних технологій при викладанні курсу „Методика викладання математики”.

Розглянемо, як організується навчальна діяльність студентів у процесі виконання ними названої лабораторної роботи на прикладі факультету іноземних мов.

Студентам пропонується використати середовище FreeMind для побудови розгалуженої карти-схеми системи діагностики рівня комунікативної культури (КК) учнів з посиланнями на зовнішні електронні джерела (файли, папки, Інтернет-ресурси тощо).

Студенти працюють за поданим в інструкції до лабораторної роботи алгоритмом:

1. Обирають пункти меню „**Файл**”, „**Новий**”.

Дають файлу ім'я „Діагностика комунікативної культури”.

Дають назву асоціативній мапі (вона може називатися також, як і файл).

Додають до неї 6 вузлів („**Вставити**”, „**Новий дочірній вузол**”):

- 1) мета педагогічної діагностики рівня КК учнів;
- 2) завдання педагогічної діагностики рівня КК учнів;
- 3) методи педагогічної діагностики рівня КК учнів;
- 4) функції педагогічної діагностики рівня КК учнів;
- 5) види педагогічної діагностики рівня КК учнів;
- 6) форми діагнозів.

Наступним кроком є деталізація кожного з цих вузлів за допомогою пунктів тих же пунктів меню: „**Вставити**”, „**Новий дочірній вузол**”.

Деталізація здійснюється з використанням наступної інформації щодо окремих аспектів педагогічної діагностики рівня комунікативної культури учнів.

Діагноз може бути представлений у різних формах: у вигляді тексту (характеристики, атестації, відгуки, звіти, протоколи, рекомендації, журнали, педагогічні щоденники, особові справи, заключення), таблиць (статистичні таблиці), у графічній формі (діаграми, схеми, малюнки, моделі, графіки, карти оцінювання особистості, соціограми), у вигляді комп'ютерних баз. Таким чином, до вузла „Типи діагнозів” додаються 4 дочірні вузли.

**Методи педагогічної діагностики** рівня комунікативної культури школярів можна розподілити на: методи набуття первинної діагностичної інформації (спостереження, опитування, експеримент, аналіз продуктів комунікативної діяльності), які реалізуються в конкретних методиках діагностики; методи опрацювання та оцінки вірогідності діагностичної інформації та методи інтерпретації та представлення результатів діагностики. Тобто, вузол „Методи педагогічної діагностики” буде мати відповідні дочірні вузли, до кожного з яких також можна додати дочірні вузли. Так, наприклад, вузол „Методи

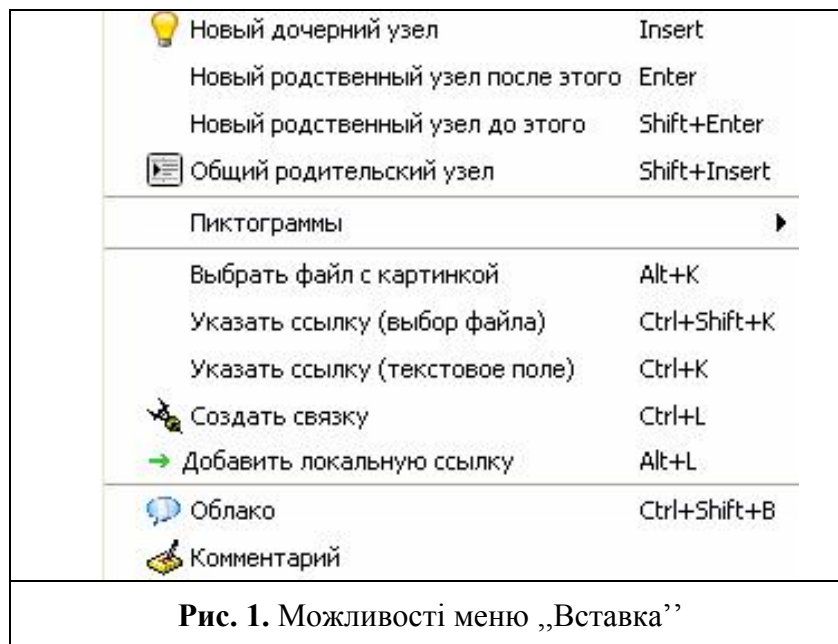
опрацювання та оцінки вірогідності отриманої інформації” може мати такі дочірні вузли: „Табулювання даних та підрахунок частот”, „Методи описової статистики”, „Кореляційний та регресійний аналіз”, „Методи багатомірного математичного аналізу”, „Перевірка статистичних гіпотез” тощо. Вузол „Методи оцінки вірогідності отриманих у ході діагностики даних” може мати такі дочірні вузли: „Експертний метод”, „Повторні вимірювання”, „Статистичний аналіз достовірності різниці” тощо.

Вузол „Види педагогічної діагностики” матиме такі дочірні вузли: „Класифікація за обсягом діагнозу” (який у свій час має свої дочірні вузли: „Цілісна діагностика” та „Часткова діагностика”), „Класифікація за часом формування діагнозу” (з дочірніми вузлами „Оперативна діагностика”, „Поточна діагностика”, „Довгочасна діагностика”), „Класифікація за спрямованістю” (з дочірніми вузлами „Практична діагностика” та „Дослідницька діагностика”).

За таким же алгоритмом будують дочірні вузли до вузлів „Завдання діагностики” та „Функції діагностики”.

У ході подальшої роботи студентам пропонується додати до вузлів карти відповідні піктограми або рисунки (клацнути правою кнопкою миші на вузлі, обрати пункт меню „Піктограми”).

Наступними завданнями для студентів є такі: 1) вивчити можливості меню „Вставка” (див. рис. 1); 2) зберегти створену карту в особистій папці (теці?); 3) експортувати карту у формат рисунка й уставити в текстовий документ; 4) дати письмові відповіді на контрольні запитання, що наводяться нижче.



Контрольні запитання:

1. Опишіть у вигляді таблиці можливості пунктів меню програми FreeMind: „Вид”, „Формат”, „Пересування”.

2. Яким чином можна видалити вузол, скопіювати вузол, пересунути вузол, відредагувати зміст тексту на зображенні вузла, змінити його шрифт?

3. Яким чином можна пов'язати вузли мапи із зовнішніми джерелами?

4. У які формати можна експортувати мапи знань?

Аналіз трьохрічної практики виконання студентами названої лабораторної роботи дозволяє нам зробити такі висновки.

1. Найбільш доцільною буде така організація навчальної діяльності студентів у процесі виконання лабораторної роботи, коли вони спочатку створюють просту мапу знань, користуючись наведеною в методичних рекомендаціях до лабораторних робіт з відповідного курсу, а потім працюють над створенням власної мапи знань.

2. Готувати завдання для лабораторних робіт з подібних курсів, які мають міжпредметний характер, повинні викладачі різних кафедр у співпраці, лише тоді ці завдання будуть по-справжньому цікаві й корисні для майбутніх учителів.

3. Лабораторні роботи, подібні описаним у цій статті, повинні стати невід'ємною частиною інформаційного навчального середовища сучасного ВНЗ.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в обґрунтуванні й розробці комплексних індивідуальних завдань для навчальних курсів, що мають міжпредметний характер.

### **Література**

**1. Адаменко Е. В.,** Панченко Л.Ф. Методические указания к лабораторному практикуму по курсу „Использование компьютерной техники в психологии” для студентов психологических специальностей. – Луганск : Альма-матер, 2007. – 62 с. **2. Ботт Э.** Использование Office XP (специальное издание). – К., 2002. **3. Гаевский А. Ю.** Самоучитель работы в Microsoft Office. – К., 2002. **4. Личак А. Б.,** Гейн А.Г. Создание экспертной системы средствами Access // Газета „Информатика”. – № 16. – 2000. **5.** ru.wikipedia.org/wiki/FreeMind.

### **Панченко Л. Ф., Димарський Я. М., Разорьнова М. В. Навчання студентів створенню мап знань за допомогою системи Freemind**

У статті представлено методику навчання майбутніх вчителів створенню карт знань за допомогою системи FreeMind в рамках курсу „Методика застосування комп'ютерної техніки у викладанні іноземних мов”.

*Ключові слова:* карта знань, методика навчання, майбутні вчителі іноземних мов, комп'ютерна система.

**Панченко Л. Ф., Дмарский Я. М., Разорёнова М. В. Обучение студентов созданию карт знаний с помощью системы Freemind**

В статье представлена методика обучения будущих учителей созданию карт знаний с помощью системы FreeMind в рамках курса „Методика применения компьютерной техники в преподавании иностранных языков”.

*Ключевые слова:* карта знаний, методика обучения, будущие учителя иностранных языков, компьютерная система.

**Panchenko L. F., Dumarsky Y. M., Razor'onova M. V. Studies of students to creation of educational maps by the system of Freemind**

In this article the methodology of future teachers education of educational maps creation with the help of system FreeMind in the bounds of the course „Methodology of application of computer techniques in teaching foreign languages" is presented.

*Keywords:* educational maps, teaching method, future teachers of foreign languages, computer system.

УДК [687.01:378]:477:4

**І. В. Продан**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ  
В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

В умовах європейської інтеграції перед Україною стоїть першочергове завдання – побудувати систему освіти в контексті вимог і можливостей ХХІ століття, тобто в модернізації всіх її ланок. Адже сьогодні зміст освіти не достатньо відповідає потребам суспільства, ринку праці, не завжди спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей.

Згідно з законодавчими документами, Указу Президента України „Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні” та відповідно до положень Болонського процесу відбувається оновлення змісту та науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу у вищих навчальних закладах.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу є на сьогодні невід'ємною складовою модернізації освіти в Україні. Особливості сучасного інтеграційного розвитку спонукають до корекції парадигми професійної освіти, суть якої полягає в переході від соціально орієнтованої освітньої діяльності до особистісно орієнтованої [2; 3].

Конкретно висвітлених відповідей стосовно підготовки студентів-дизайнерів в умовах європейської інтеграції немає. У різних



публікаціях і дослідженнях, присвячених безпосередньо професії дизайнера одягу (Е.Г. Андрієва, Т.Л. Макарова, І.А. Стар, А.І. Черемних) і проблемам підготовки до неї майбутніх фахівців (С.П. Леонович, Л.В. Матвеева, В.Ф. Сидоренко та ін.) висловлено чимало цінних суджень про важливість і необхідність професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу.

Питаннями підготовки спеціалістів у галузі освіти за участю і використання міжнародних програм оцінки якості освіти займалися дослідники Є.Заир-Бек, А. Тряпицина. Із зарубіжних досліджень європейської інтеграції великий інтерес представляють наступні роботи: „Європа в глобальних змінах. Стратегії і альтернативи для Європи”, підготовлена Фондом Бертельсманна, і „Соціальне вимірювання Європейського Союзу” (автори – Р. Нільсен і Є. Шишчак).

Як бачимо, однозначних відповідей та розробок стосовно професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу в умовах євроінтеграції немає, тому сьогодні одним із найважливіших завдань удосконалення вищої професійно освіти в Україні є науково-методичне забезпечення оптимальної підготовки майбутніх дизайнерів одягу шляхом упровадження в навчально-виховний процес такої важливої складової як мистецько-творчий компонент, що передбачає систематизований розвиток у студентів образного мислення, творчого потенціалу та формування їхнього асоціативного фонду й художньо-естетичного досвіду [1].

Процес підготовки студентів творчих спеціальностей у ВНЗ до майбутньої самостійної професійно-творчої діяльності є найбільш складним і найменш розробленим у силу своєї новизни, як у теоретичному так і в методичному аспектах. Тому сьогодні гостро постають проблеми, котрі потребують вирішення низки завдань щодо якісного вдосконалення навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх дизайнерів та його організаційно-методичного забезпечення.

Професійна підготовка майбутніх дизайнерів одягу має певні особливості. Вони полягають у тому, що інформаційно-репродуктивні методи, котрі значною мірою використовуються в освітній практиці вищих навчальних закладів, не дозволяють достатньо якісно розвинути творчим умінням і особистісним якостям студентів. Саме тому в них формується звичка використовувати здебільшого готові знання, без проникнення в сутність певних художньо-естетичних явищ, через що вони нерідко зазнають труднощів у становленні власної творчої самоідентифікації, тобто усвідомлення студентом свого членства в колективі.

Успішно розв'язати цю проблему можливо за умови включення в навчально-виховний процес сучасних особисто-орієнтованих систем педагогічних технологій мистецько-творчої підготовки студентів до майбутньої професійно-творчої діяльності. Відтак, доцільним є пошук

ефективних шляхів розв'язання проблем не лише навчального, професійного характеру, але й творчо-активізуючого [4].

Зважаючи, що фаховий розвиток є невід'ємним від особистісного, зростанню наукового рівня й професійної майстерності студентів-дизайнерів сприяє самостійна робота, яка передбачає поширення кредитно-модульних навчальних програм підготовки та введення циклічної структури навчальних планів, які зумовлюють збільшення кількості структурних модифікацій. Суть принципу циклічності полягає в розподілі курсів навчання на самостійні періоди, протягом яких студент оволодіває певною системою знань та вмінь з майбутнього фаху.

Під кредитно-модульною системою організації навчального процесу слід розуміти сукупність заходів щодо нормативно-правового, науково-методичного та організаційного забезпечення певного типу (моделі) організації навчального процесу, що складається з двох взаємопов'язаних складових: кредитної системи навчання та гнучкої технології навчання, де в якості останньої може бути використана й модульна система (технологія) навчання внаслідок реалізації будь-якого її виду, наприклад, модульно-рейтингової системи (технології) навчання, що є однією з провідних.

Теорія й практика професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу в умовах європейської інтеграції зумовлюють підготовку компетентного, кваліфікованого спеціаліста, конкурентоспроможного на сучасному ринку праці, який має виконувати свою головну функцію – сприяти процвітанню країни, її економічному, політичному й духовному розвитку, створенню суспільства знань. Досягти цього можна запровадивши нові інтелектуальні інформаційні технології в системі навчання, підготовки нової генерації студентів-дизайнерів з креативним, достатньо розвиненим особистісним творчим потенціалом.

Процес удосконалення й модернізації системи професійної освіти не лише забезпечить підготовку майбутніх дизайнерів одягу з розвиненим інноваційним мисленням, спроможних генерувати нові нестандартні ідеї, а й стане рушійним засобом забезпечення інтересів країни в глобальному інформаційному світі [5].

Таким чином, надання важливого значення наведеним особливостям професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу у вищих навчальних закладах є особливо актуальним саме в контексті новітніх тенденцій розвитку європейської інтеграції в Україні, орієнтації її на загальноєвропейську систему цінностей з домінантою стосовно внутрішньої свободи творчої особистості та вимогами до митця в сенсі нестандартних та різноманітних способів реалізації його творчих потенцій і здібностей.

Сучасний період перебудов і новоутворень у системі вищої професійної освіти потрібно максимально використати, щоб забезпечити педагогічній освіті належні умови для повноцінного функціонування й

розвитку. Якщо ж ці можливості не використати повною мірою й проблеми не будуть ліквідовані, то неякісна підготовка студентів-дизайнерів закономірно спричинить подальше зменшення якості освіти й збільшення проблем у цій галузі.

### **Література**

- 1. Беспалько В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Беспалько. – М., 1995. – 213 с.
- 2. Мусис Н.** Усе про спільні політики Європейського Союзу / Пер. з англійської. – К. : „К.І.С”, 2005. – 466 с.
- 3.** Профтехосвіта України : ХХ століття : Енциклопедичне видання / За ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Видво „АртЕк”, 2004. – 876 с.
- 4. Тарабрина И. В.** Формирование профессиональной культуры студентов-дизайнеров в вузе : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Валентиновна Тарабрина. – М., 2006. – 168 с.
- 5. Воспитание в профессии.** Наука, культура, образование на рубеже ХХІ века : материалы Всероссийской научно-практической конференции / научн. ред. З.Я. Карагодский. – СПб., 1995. – 220 с.

#### **Продан І. В. Професійна підготовка майбутніх дизайнерів одягу в умовах європейської інтеграції**

У статті розглянуто тенденції розвитку європейської інтеграції стосовно парадигми професійної освіти, суть якої полягає в переході від соціально орієнтованої освітньої діяльності до особистісно орієнтованої.

*Ключові слова:* дизайнери одягу, професійна підготовка, фахівці, інтеграція.

#### **Продан И. В. Профессиональная подготовка будущих дизайнеров одежды в условиях европейской интеграции**

В статье рассмотрены тенденции развития европейской интеграции относительно парадигмы профессионального образования, суть которого заключается в переходе от социально ориентированной образовательной деятельности к личностно ориентированной.

*Ключевые слова:* дизайнеры одежды, профессиональная подготовка, специалисты, интеграция.

#### **Prodan I. V. Professional preparation of future designers of clothes in the conditions of European integration**

In article progress of European integration trends are considered in relation to the paradigm of trade education essence of which consists in a transition from the socially oriented educational activity to personality oriented.

*Keywords:* designers of clothes, professional preparation, specialists, integration.

УДК 001.89–57.87

**В. В. Прошкін**

### **ПРО ТЕРМІНОЛОГІЮ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКИ**

Сучасний університет світового рівня – навчальний заклад дослідницько-орієнтованого типу, що здійснює багаторівневу підготовку конкурентноздатних фахівців на базі реального поєднання наукового й навчального процесів. На думку І. Вакарчука освіта й наука є стратегічним резервом розвитку держави, суспільства, економіки, багатовекторним полем інтеграції в світову спільноту [1]. Прийшов час проведення глибоко продуманої реформи вищої освіти України з науковим прогнозуванням її результатів. Приведення системи вищої школи України у відповідність до умов Болонської декларації підкреслює необхідність переходу на якісно нову форму організації освіти, яка поставить студентів у позицію першовідкривачів, пошукувачів істини. Майбутні фахівці повинні самостійно знаходити суперечності в досліджуваному процесі, формулювати проблему, знаходити способи вирішення, проводити експеримент, обробляти й інтерпретувати його результати, робити висновки й узагальнення. У процесі навчання необхідно спеціально організоване наукоорієнтоване освітнє середовище, а системна науково-дослідна робота студентів (далі – НДРС) повинна виступати як одна з умов удосконалення їх професійної підготовки.

Ідеї підготовки студентів до науково-дослідної, творчо-пошукової діяльності знайшли своє місце в роботах А. Алексюка, В. Андреєва, В. Алфімова, Ю. Бабанського, Г. Балл, Ф. Гоноволіна, В. Дружиніна, І. Зязюна, В. Загвязинського, В. Краєвського, Т. Кудрявцева, В. Монахова, В. Моляка, О. Савченко, П. Підкасистого, М. Поташника, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, Т. Сущенко, С. Сисоєвої, С. Шацького та ін. Історико-педагогічні аспекти теорії і практики організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах розглянуто в роботах українських учених (Г. Кловак, О. Мартиненко, О. Микитюк, Н. Пузирьова та ін.). Про підготовку студентів до науково-дослідної роботи, організації дослідницької роботи з учнями писали С. Васильєва, П. Горкуненко, М. Князян, Є. Кулик, Г. Пустовіт, А. Сологуб та ін. Цікавим є також досвід російських колег, що вивчали проблеми науково-дослідної роботи в процесі навчання: Ф. Галіулліна, О. Глушенко, Т. Калашникова, А. Козлов, Л. Левченко, Г. Лобова, О. Набієва, О. Нечаєва, Т. Торгашина, Л. Торцова, Т. Самодурова, Ю. Соляников, Г. Чикунова та ін.

Аналіз дисертаційних досліджень з проблем організації НДРС, визначення її ролі й місця в університетській підготовці, дозволяє нам стверджувати, що сучасні вчені вкладають різний сенс у термінологію,

що відноситься до студентської науки. Тому мета нашої статті – розглянути основні підходи до визначення поняття “науково-дослідна робота студентів”.

Традиційно вважається, що науково-дослідна робота студентів – це система методів, засобів і заходів для засвоєння студентами в процесі навчання різних етапів науково-інноваційного циклу, що включає фундаментальні й прикладні дослідження. НДРС є одним з найважливіших засобів ефективної підготовки фахівців через оволодіння основ професійної творчої діяльності, методів, прийомів і навичок виконання науково-дослідних робіт, розвитку креативності, самостійності, здібності швидко орієнтуватися в соціально-економічних ситуаціях.

Крім того, під НДРС розуміють пошукову діяльність, що виражається, перш за все, в самостійному творчому дослідженні. Така діяльність спрямована на пояснення явищ і процесів, установлення їх зв'язків і відносин, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання. У результаті пошукової діяльності суб'єктивний характер “відкриттів” студентів може набувати певної об'єктивної значущості й новизни.

У ряді досліджень справедливо наголошується, що НДРС забезпечує стійкий взаємозв'язок між навчальними дисциплінами й науковою діяльністю, що проводиться кафедрами й науковими структурними підрозділами університету. НДРС надає творчий характер навчальним заняттям, сприяє розкриттю студентами дослідницьких здібностей з урахуванням їх наукових інтересів.

Разом з тим, за останні десятиріччя в багатьох викладачів і студентів університетів з'явився негативний стереотип мислення, відповідно до якого НДРС асоціюється з діяльністю, що проводиться виключно в позанавчальний час. При цьому до науково-дослідної роботи переважно залучаються студенти старших курсів, а молодші курси фактично є усуненими від неї. Хоча НДРС є впорядкованою сукупністю позааудиторних занять, тісно пов'язаних з навчальним процесом, має якісну специфіку й власну логіку, вона ґрунтується, перш за все, на принципах самостійності, добровільності й зацікавленості студентів, а, отже, у процесі університетської підготовки не носить масовий характер.

Ми маємо чітке переконання, що таке розуміння НДРС є “ущербленим” у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університеті. Аналіз наукової діяльності провідних ВНЗ України й власний досвід організації університетської наукової роботи показують, що при такому трактуванні науковою роботою в університеті може займатися лише 10-20% студентів. Це – молоді вчені, які на позанавчальних заняттях залучаються до роботи в наукових лабораторіях, проблемних групах, готують публікації, виступають на конференціях, конкурсах наукових робіт, олімпіадах та ін.

Проблема полягає в тому, що при такому підході до розуміння НДРС переважна більшість студентів, які не мають чітко виражених здібностей до науково-дослідної діяльності, виявляються поза нею. Тобто НДРС не виступає в якості ефективного засобу масового залучення студентів до наукової творчості в процесі професійної підготовки.

Крім НДРС, у ряді дисертаційних досліджень (Ю. Соляников, Ф. Галіулліна, О. Нечаєва, О. Глущенко, О. Казанцева, Т. Калашникова та ін.) застосовується схожий термін – навчально-дослідна робота студентів, що розглядається як невід'ємна складова частина навчального процесу. Навчально-дослідна робота охоплює всі види навчальної діяльності студентів і здійснюється через гармонійне впровадження елементів наукових досліджень у навчальний процес на лекційних, практичних заняттях, при підготовці курсових, дипломних, магістерських проектів та ін.

Дослідники відзначають, що саме навчально-дослідна робота є первинним етапом наукової діяльності, з якою студенти зустрічаються вже на молодших курсах за допомогою оволодіння технологією творчості, знайомства з методикою проведення експерименту, роботи з науковою літературою та ін.

А. Козлов під науково-дослідною роботою розуміє роботу студента, що виявляє самостійне творче дослідження теми, під навчально-дослідною роботою – оволодіння технологією творчості, знайомство з технікою експерименту, з науковою літературою [2, с. 77].

В. Андреев відзначає, що навчально-дослідна діяльність студентів спрямована на пошук пояснення й доказу закономірних зв'язків і відносин, експериментально спостережуваних чи теоретично аналізованих фактів, явищ, процесів, у якій домінує самостійне застосування прийомів наукових методів пізнання і в результаті якої студенти активно опановують знаннями, розвивають свої дослідницькі уміння й здібності [3, с. 36-37].

Доповнюючи ідеї Т. Калашникової, відзначимо, що навчання, інтегроване з навчально-дослідною роботою, орієнтоване на ефективну співпрацю педагога й студента; поступовий перехід від навчання до самоосвіти; перетворення студента на активного суб'єкта освітнього процесу, здатного здобувати знання, оволодівати вміннями й творчо застосовувати їх для вирішення пізнавальних і практичних завдань [4, с. 72].

Цікавою нам здається позиція О. Обухова, відповідно до якої навчально-дослідна діяльність визначається як творча взаємодія викладачів і студентів для вирішення поставлених завдань [5]. У результаті навчально-дослідної роботи відбувається розвиток дослідницької позиції до світу, формування світогляду як у викладача, так і у студентів, оскільки в міжособистісному спілкуванні обидві сторони зазнають взаємодію.

Узагальнюючи ідеї К. Казанцевої [6], відзначимо, що залучення студентів до навчально-дослідної роботи припускає виховання прагнення до самоосвіти, творчої активності, розвиток творчого підходу при вирішенні проблемних завдань, оволодіння загальними і частковими методами дослідження. Ми розділяємо думку автора, що набуття навичок дослідження як універсального засобу оволодіння дійсності через підвищення мотивації до навчальної діяльності, активізації особистісної позиції в освітньому процесі є новим й особистісно значущим для кожного студента.

У роботі В. Андрєєва [3] за аналогією до навчально-дослідної й науково-дослідної роботи студентів зустрічаються терміни “навчально-творча діяльність” і “наукова творчість студентів”. На думку автора, навчально-творча робота є одним з видів навчальної діяльності, що спрямована на вирішення навчально-творчих завдань. Результат цієї діяльності має суб'єктивну новизну й значущість для розвитку особистості, її творчих здібностей.

Відзначимо також, що в роботах О. Ібрянкової, К. Казанцевої, Т. Крамарової, Г. Ліцман та інших. зустрічається поняття навчально-науково-дослідна робота студентів (далі – ННДРС). ННДРС розглядається як комплексна система інтенсифікації навчального процесу за допомогою впровадження елементів наукової роботи в усі види навчальної роботи студентів упродовж усього навчання. ННДРС спрямована на підвищення якості підготовки фахівців і забезпечує здобуття навичок дослідницької діяльності, самостійного вирішення творчих завдань, поглиблення отриманих фундаментальних знань, розвиток творчої активності, самостійності та ін.

Деякі дослідники (В. Дудишев, З. Сазонова, А. Козлов та ін.) визначають ННДРС як кризну програму, що включає елементи наукових досліджень в усі навчальні дисципліни. Особливістю такої програми є залучення студентів до дослідницької роботи за допомогою поетапного формування творчих здібностей і навичок дослідницької роботи.

У ряді досліджень указується на основні відмінності між науково-дослідною, навчально-дослідною та науково-навчально-дослідною роботою – ступінь самостійності виконання дослідницького завдання й новизна наукового результату. Наголошується також, що залучення студентів до НДРС, ННДРС проходить переважно з третього курсу навчання, тоді як для навчально-наукової роботи залучаються студенти молодших курсів. Так, Т. Калашникова говорить, що до НДРС слід відносити науково-дослідні групи, студентські наукові суспільства, а також участь студентів у науково-дослідній роботі кафедри. Навчально-дослідна діяльність – це курсові роботи, виробнича й педагогічна практика, дипломні роботи та ін. [4, с. 45]. О. Лебедев розрізняє науково-дослідну й навчально-дослідну роботу за етапами підготовки студентів до творчої дослідницької діяльності. Навчально-дослідною діяльністю він називає роботу студентів, що забезпечує здобуття ними необхідних

навичок творчої дослідницької діяльності. Завершується ця робота самостійним вирішенням студентами задачі, що вже розроблена в науці. Науково-дослідною автор називає таку роботу, виконання якої надає новий для науки результат [7, с. 26].

При цьому практично всі автори сходяться на думці, що для різних видів наукової роботи студентів можна виділити загальні вагомі риси – ця робота припускає оволодіння технологією творчості, знайомство з методикою експерименту, науковою літературою та ін. Серед відмінностей між науково-дослідною й навчально-дослідною роботою зазначається ступінь самостійності виконання дослідницького завдання студентом, а також новизна отриманого результату.

Ми розділяємо думку дослідників (А. Козлів, К. Казанцева, Т. Калашникова, Т. Крамарова, О. Нечаєва, Ч. Худжамбердієв та ін.), що сам факт розподілу студентської науки на види є умовним. Ці види взаємно доповнюють один одного, виступають ефективною формою міждисциплінарної організації професійної освіти. У контексті інтеграції науки й освіти при підготовці майбутніх фахівців ми пропонуємо використовувати єдиний термін – “науково-дослідна робота студентів”. При цьому розглядаємо НДРС як систему методів, засобів і заходів підготовки творчої особистості, формування ціннісного відношення до творчої діяльності, розвитку дослідницької компетентності й наукової творчості. Нам імпонує думка А. Козлова, що НДРС пов'язується з отриманням знань і формуванням умінь творчої дослідницької діяльності, що припускає з цією метою на початковому етапі впровадження елементів наукових досліджень у навчальний процес, а надалі – самостійну дослідницьку роботу студента з проблеми, коли використовуються аудиторні й позааудиторні форми організації педагогічного процесу [2, с. 81].

Безумовно, сам факт залучення студентів до науки як професійної діяльності є значущим лише для певної частини студентів, що мають особливі здібності до наукової роботи, бажання реалізувати себе в майбутньому як учений. На наш погляд, більш значущим є розуміння НДРС як ефективного засобу пізнання дійсності, формування висококваліфікованого й конкурентноздатного фахівця.

Це завдання може успішно вирішуватися шляхом системного спонукання кожного студента до наукової діяльності в різних формах організації НДРС, що дозволяють здійснювати творчу спрямованість підготовки впродовж усього навчання. Як приклад, студенти, починаючи з першого курсу, залучаються до наукової діяльності при роботі над дослідницькими завданнями зростаючого рівня складності в межах навчальних дисциплін. Поступово дослідження стають більш значущими й змістовними. Здійснюється системна робота з єдиної проблеми впродовж усього навчання, що виражається в підготовці курсових, дипломних, магістерських проектів, участі в роботі наукових лабораторій і проблемних груп та ін.



Таким чином, науково-дослідна робота студентів є обов'язковою, невід'ємною частиною підготовки кваліфікованих фахівців у сучасному університеті як нерозривна складова частина навчального процесу. Навчально-дослідна робота дає можливість студентам залучатися до наукових досліджень, а науково-дослідна робота дозволяє сформувати всі необхідні здібності сучасного фахівця-дослідника. Перспективним для вивчення залишається питання виявлення теоретико-методичних основ інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи студентів у процесі професійної підготовки.

### **Література**

**1. Вакарчук І. О.** Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти. – Режим доступу. : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher/bolpr>. **2. Козлов А. В.** Проектирование и реализация системы научно-исследовательской деятельности студентов технического колледжа на основе учебно-научно-производственной интеграции: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Козлов Анатолий Васильевич. – Тольятти, 2004. – 267 с. **3. Андреев В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М. : Высшая школа, 1980. – 316 с. **4. Калашникова Т. В.** Научно-исследовательская работа как условие совершенствования образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Калашникова Татьяна Владимировна. – Якутск, 2002. – 164 с. **5. Обухов А.** Развитие исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 146–148. **6. Казанцева Е. С.** Личностно-ориентированный подход к организации учебно-исследовательской деятельности студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Казанцева Екатерина Сергеевна. – Нижний Новгород, 2006. – 172 с. **7. Лебедев А. А.** Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов в рамках учебного плана // Научная организация учебного процесса в вузе. – 1976. – № 37. – С. 76–79.

### **Прошкін В. В. Про термінологію студентської науки**

У статті визначено різні підходи до визначення понять „науково-дослідна робота”, „навчально-дослідна робота”, „навчально-науково-дослідна робота”. Наукову роботу студентів розглянуто як систему методів, засобів і заходів підготовки творчої особистості, формування ціннісного відношення до творчої діяльності, розвитку дослідницької компетентності й наукової творчості.

*Ключові слова:* науково-дослідна робота студентів, професійна підготовка, інтеграція освіти й науки.

### **Прошкін В. В. О терминологии студенческой науки**

В статье изучаются различные подходы к определению понятий

„научно-исследовательская работа”, „учебно-исследовательская работа”, „учебно-научно-исследовательская работа”. Научно-исследовательская работа студентов рассматривается как система методов, средств и мероприятий подготовки творческой личности, формирования ценностного отношения к творческой деятельности, развития исследовательской компетентности и научного творчества.

*Ключевые слова:* научно-исследовательская работа студентов, профессиональная подготовка, интеграция образования и науки.

#### **Proshkin V. V. About the terminology of students' science**

In the article it is studied the different approaches to the definition of „scientific and research work”, „educational and research work”, „educational and scientific and research work”. Students' scientific and research work is examined as the system of methods, means and arrangements of training the creative person, formation the value attitude to the creative activity and development of the investigative awareness and scientific creativity.

*Keywords:* students' scientific and research work, vocational training, integration of education and science.

УДК 378.141

**О. М. Птахіна**

### **СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Навчальний процес у сучасному ВНЗ – це складна система, яка визначає безліч різноманітних станів, поведінок, відношень та зв'язків. Для того, щоб ця система розвивалась, була раціональною, необхідно її збалансувати згідно з її компонентами, які повинні мати необхідне науково – теоретичне обґрунтування своїх конструкцій й організацію, у якій закладені необхідні якості та засоби забезпечення оптимального її функціонування. У навчальній діяльності в умовах застосування нових дидактичних засобів й методів (а саме дистанційного навчання), необхідно виявити скриті можливості підвищення ефективності навчання та також боротися з втратою часу у зв'язку з недосконалою організацією навчального процесу при традиційній формі навчання.

Як зазначає В.М.Монахов, якість навчання в значній мірі залежить від методичної системи навчання, від уміння використовувати її для розвитку пізнавальної сфери особистості, її творчого потенціалу, активізації розумової діяльності, самостійності, формування вмінь, встановлення міжпредметних зв'язків, які забезпечують нормалізацію навчального навантаження студентів [6, с. 112]. Останнім часом багато уваги приділяється застосуванню технології проектування в навчальному

процесі, у зв'язку з тим, що традиційне навчання було зорієнтоване на засвоєння знань, навикок, але не на розвиток особистості. В.В.Давидов зазначає, що процес проектування може розглядатися як творча діяльність, пов'язана з науковими дослідженнями, прогнозуванням, плануванням, соціальним управлінням [2, с. 52]. Це стало наслідком інформаційно-пояснювального підходу до побудови змісту навчання. Як раніше було зазначено, дистанційне навчання дає набагато більш можливостей стосовно реалізації індивідуального підходу до особистості в навчанні, тому було доречним приділити увагу технології проектування в системі дистанційного навчання.

Проблемі проектування в освітньому середовищі сьогодні приділяють все більше уваги вітчизняні та іноземні педагоги-учені. Це сприяло переходу навчальних закладів від уніфікованої освіти – до варіативної освіти. В умовах модернізації освітньої системи, що визначені в Національній доктрині розвитку освіти, передбачено впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання. Найбільш поширеним із педагогічних технологій став метод проектів.

У сучасних умовах навчання, як зазначає В.В.Давидов, процес проектування постає основним механізмом розвитку інноваційної практики, і має розглядатися як особливий і своєрідний вид творчої діяльності, пов'язаний з науковим дослідженням, прогнозуванням, плануванням, моделюванням, соціальним управлінням [1, с. 64].

У зв'язку з цим важливо з'ясувати, як дослідники трактують поняття, сутність та особливості проектування.

Радіонов В.Е. пов'язує проектування зі створенням нових моделей педагогічних систем, які дозволяють у конкретних умовах апробувати різні варіативні вирішення сучасних проблем освіти [7, с.22].

У словнику термінів Інституту педагогічних інновацій РАО В.Слободчиков надає таке визначення: „Освітній проект-оформлений комплекс інноваційних ідей в освіті (у соціально-педагогічному русі, в освітніх системах та інститутах, у педагогічних технологіях та діяльностях)”. У даному випадку проектування визначається як ідеальне мислення й практичне втілення того, що є можливим, і того, що має бути. Один із способів інноваційної діяльності, у якій використовується соціокультурні механізми конструювання й реконструювання соціальних об'єктів”, – зазначається в „Учительській газеті” (вересень, 1994).

О.М.Саранов висловлює думку, що проектування це цілеспрямоване створення нових, але доцільних форм діяльності, свідомості й мислення людей спочатку за допомогою випереджувальних уявлень, а далі шляхом реалізації відповідного проекту [9, с. 89]. На наш погляд, головною ідеєю стає думка, що під педагогічним проектом є комплексно-цільова програма навчального закладу згідної з якою будується напрямок навчального закладу.

Аналіз досліджень указує на те, що багато вчених поєднують поняття “проектування” з іншими категоріями. Тому буде доречно

розглянути ці категорії з огляду на проектування в освітньому педагогічному просторі.

Н.Е.Дука дає визначення проектуванню як феномену, котрий пов'язаний із цілеспрямованим перетворенням в соціумі, воно виникло як результат взаємодії нових тенденцій у розвитку педагогічної теорії та інноваційної педагогічної практики [4, с. 205]. На наш погляд, це дуже вдале визначення в контексті розвитку дистанційної освіти, тому що тільки ДО може швидко спрямовуватися до постійного росту замовлень та зміни вимог соціального замовлення у вищих навчальних закладах.

У своїй праці О.С.Заїр-Бек намагається дати визначення поняття „педагогічне проектування”, як одного із напрямків діяльності в освіті, що забезпечує розв'язання конкретних соціально-педагогічних завдань на підставі даних фундаментальних теорій. Під фундаментальними дослідженнями вчена визначає загальні закономірності, притаманні педагогічним категоріям [5, с. 236-240]. У даному випадку проектування стає аналогом моделювання, яке пов'язане з перспективою. Тому створення моделі майбутнього випускника вищого навчального закладу тісно пов'язане з проектуванням освіти у ВНЗ, є процесом складним за об'єктивних причин і пов'язане з використанням знань не лише однієї науки.

При визначенні сутності поняття проектування дослідники неодмінно звертаються до понять “моделювання”, “модель”, тому буде доречно з'ясувати сутність останніх, функції й особливості здійснення моделювання з огляду на проектування.

В.Докучаєва дає таке визначення поняттю моделювання – це метод дослідження об'єктів різної природи на їх аналогах (моделях), створюваних для визначення або утворення характеристик об'єктів, що існують або конструюють заново [3, с. 118-123]. Тобто моделювання стає одним із етапів проектування виходячи з функцій, які передбачають:

- моделювання є засобом відображення й перетворення об'єкта, що поки не існує в реальності;
- моделювання є дослідницькою метою при визначенні стратегії інноваційних перетворень;
- моделювання є засобом імітації реальних процесів розвитку навчального закладу, порівняння й оцінювання різних його варіантів;
- моделювання є засобом оперування з об'єктами, стосовно яких знання не представлені в повному обсязі.

На наш погляд, загальною вимогою, що висувається до моделі, вважається те, що модель являє собою етап проектування, на якому здійснюється переведення певної моделі в діючий проект з метою його подальшої розробки. Доречно зауважити, що вимоги до моделювання висуваються у зв'язку з направленістю проекту, а саме: соціальне затребування, практична придатність, соціальна визначеність, оригінальність тощо.

Слід зауважити, що проектування – багатостадійний процес, тому зупинимо свою увагу на структурі проектування як процесу творчості, який має свої особливості. Оскільки в основі проектування лежать об'єктивні закони й закономірності, то можна говорити про загальний визначений алгоритм проектування. У розумінні сутності проектування суттєве значення надається з'ясуванню структури проектування. Логіка процесу проектування є однією із провідних питань теорії проектування, що сьогодні забезпечує цілісне системне відношення предметів та явищ досліджуваної галузі.

Як було визначено раніше, існує багато аспектів проектування, але нас цікавить лише педагогічне проектування та його вплив на якість навчання при застосуванні його в навчальному процесі. На нашу думку, педагогічне проектування – це процес, який повинен постійно аналізуватися, коректуватися в ході його реалізації. Тому буде доречним виділити ряд принципів, які необхідно враховувати при педагогічному проектуванні:

- Комплексний підхід до проектування – облік змін, виникаючих в соціальних умовах, особистості, що приводить до появи нових закономірностей.

- Системний підхід – це система підходів до соціально-педагогічного процесу, їх взаємозв'язку, взаємодоповнення, взаємного впливу.

- Безперервна організації навчального процесу – повинна забезпечення взаємозв'язку та взаємозалежності попереднього етапу з наступним.

- Додатковість – це необхідно для постійного аналізу та вдосконалення проекту за допомогою доповнення додатковими умовами, які б дозволили удосконалити систему, усуваючи непотрібні перешкоди.

- Оптимальність – забезпечує врахування пріоритетних напрямків при проектуванні, визначення базової ланки на певному етапі, орієнтацію на кінцевий результат.

- Єдність діяльності й відносин – необхідність врахування усіх видів діяльності, які розглядаються в контексті педагогічних відносин.

- Різноманітність – наявність декількох варіантів ситуацій стосовно реалізації проекту.

У педагогічній літературі висвітлюються сучасні аспекти удосконалення системи навчання у вищих навчальних закладах за допомогою педагогічного проектування. Тому зробимо огляд стосовно етапів еволюції уявлення про проектування (на прикладі підходів провідних спеціалістів у цьому напрямку) та проаналізуємо основні існуючі концепції щодо їх методичної доцільності, результати наведені в табл.1. Під етапом проектування ми розуміємо часовий відрізок процесу проектування, який утримує повний цикл проектувальної діяльності та несе визначене функціональне навантаження в процесі проектування.

Функціональна незалежність відокремлених етапів та їх взаємна обумовленість результатів забезпечує цілісність процесу проектування.

Таблиця 1

№	Вчений	Рік	Етапи
1	Гіг Дж.Ван	1981	1. Формування стратегії й попереднє планування. 2. Оцінювання пропонуваних результатів. 3. Реалізація, аналіз результатів й корекція в ході реалізації.
2	Ж.Т.Тощенко	1982	1. Уточнення поточних потреб. 2. Визначення цілі у вигляді результату, який бажано отримати. 3. Відбір засобів з реалізації цілі. 4. Прийняття концепції у вигляді програми дій.
3	Л.Ніколов	1984	1. Ціль – зразок результату. 2. Засіб – цілісний процес продуцирування 3. Результат – елемент цільового результативного рівня.
4	В.П.Беспалько	1989	1. Ціль. 2. Зміст. 3. Учень. 4. Навчальний процес. 5. Вчитель. 6. Орг.форми.
5	В.М.Шепель	1992	1. Розробка теоретично обгрунтованого проекту (концепція). 2. Розробка процедур їх реалізації (нормативно зафіксовані етапи реалізації). 3. Розробка пакету інструментарію для кожного з етапів. 4. Створювання критеріїв виміру й методів визначення результатів реалізації задуму. 5. Розробка умов й засобів захисту прав людини.
6	Є.С.Заір-Бек	1995	1. Визначення задуму. 2. Ескіз проекту. 3. Розробка моделей дій (стратегія). 4. Планування реальних стратегій на рівні організації задач та використання умов їх реалізації. 5. Організація зворотнього зв'язку,

			оцінювання процесу навчання. 6. Оцінка та аналіз результатів. 7. Оформлення документації. 8. Захист, доклад, публікація результатів.
--	--	--	---

Ми визначаємо проектування як багатостадійний процес, з багатьма особливостями, типами з'язку, наявністю безліч етапів, фаз, кроків тощо. Оскільки в основі проектування лежать об'єктивні закони й закономірності, можна говорити про наявність загального алгоритму проектування.

При аналізі наукових праць Е.Александрової, Н.Дука, В.Докучаєвої, В.Монахова та інших стосовно структури проектування ми зробили висновок, що воно може здійснюватись у таких аспектах:

– Загальнотеоретичному (філософія, теорія творчості, теорія проектування, психологія творчості тощо), який визначає найбільш суттєві, загальні етапи проектування;

– Спеціально-науковому, або дисциплінарному, галузевому (інженерне проектування, дизайн, мистецтвознавство, культурологія, соціальне проектування, педагогіка, освітній менеджмент тощо) – розглядає особливості проектування, здійснюваного в різних галузях;

– Практично-технологічному (практична діяльність експериментального або емпіричного рівня), визначає набір процедур щодо забезпечення процесу впровадження проекту.

Процес проектування стає основним механізмом розвитку освіти, тому може розглядатися як своєрідний вид наукової діяльності, пов'язаний з прогнозуванням, плануванням, моделюванням соціального замовлення майбутнього випускника вищого навчального закладу.

#### **Література**

- 1. Давыдов В. В.** Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. — С. 64-89.
- 2. Давыдов В. В.** Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Наша школа. — 1990. — Кн. 1-2.
- 3. Докучаева В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія. – Луганськ : Альма-матер, 2005. — 304 с.
- 4. Дук Н. А.** Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : дис. канд. пед. наук. — Омск, 1999. — 288 с.
- 5. Заир-Бек Е. С.** Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1995. — 405 с.
- 6. Монархов В. М.** Введение в теорию педагогических технологий : монография. — Волгоград : Перемена, 2006. — 319 с.
- 7. Радионов В. Е.** Теоретические основы педагогического проектирования : автореф. дис. д-ра пед. наук. — СПб. — 1996.
- 8. Саранов А. М.** Инновационный процесс как фактор саморазвития

современной школы: методология, теория, практика : монография. — Волгоград : Перемена, 2000. — 259 с.

**Птахіна О. М. Сутність та особливості технології проектування інформації в навчальному процесі**

Стаття присвячена особливостям та умовам використання проектування у вищій школі. Актуальність теми обумовлена сучасними тенденціями використання проектування в навчальному процесі.

*Ключові слова:* проектування інформації, навчальний процес.

**Птахина О. Н. Сущность и особенности технологии проектирования информации в учебном процессе**

Статья посвящена особенностям и условиям использования проектирования в высшей школе. Актуальность темы обусловлена современными тенденциями использования проектирования в образовательном процессе.

*Ключевые слова:* проектирование информации, учебный процесс.

**Ptahina O. M. Essence and features of technology of planning of information in an educational process**

This article is devoted to the peculiarities and condition of using the projecting in the higher education of Ukraine. The actuality of this theme is explained by the tendency of introduction of project in the educational establishments.

*Keywords:* planning of information, educational process.

УДК 378.147

**В. С. Рижиков**

**ЗНАЧЕННЯ ЦІЛІСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ  
В ПОБУДОВІ ПРОФЕСІОГРАФІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЮРИСТА**

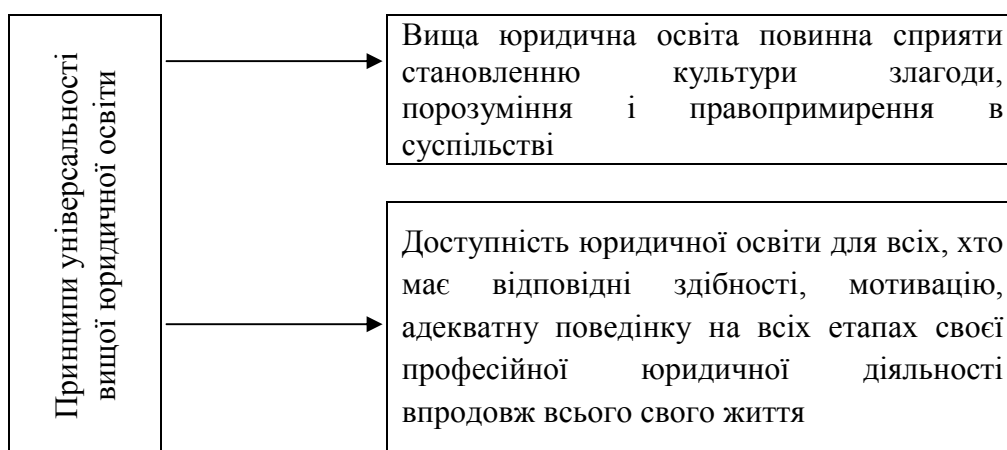
Зміцнення законності та правопорядку, боротьба зі злочинністю – головне завдання суспільства, тому що проблеми, пов'язані з вирішенням цього завдання, полягають у низькому рівні практично всіх сфер економічної, культурної, моральної, державного управління тощо. Останнім часом, з нагромадженням досвіду у розв'язанні правових проблем, зміцніло розуміння того, що створення правового суспільства – комплексна наукова і практична проблема, до розв'язання якої підключилися й інші фахівці. Виникли суміжні галузі правової науки: філософія права, соціологія права, теорія управління у сфері правопорядку, юридична педагогіка, юридична психологія, судова психіатрія тощо. Однак таку багатогалузеву, практично орієнтовану



науку як педагогіка, що має свої інтереси й різноманітні можливості у правовій сфері, поки що мало використовували і використовують для розв'язання нагальних проблем [ 6].

У сучасних умовах ринкової економіки зростають вимоги до підготовки фахівців з вищою освітою – це навчальні заклади 3, 4 рівнів акредитації, що готують спеціалістів і магістрів, тому необхідно якісно підвищити рівень професійної підготовки кадрів. Особливо гостро така проблема виникає при підготовці юристів-правознавців, тому що з розвитком ринкової економіки і входженням в єдиний світовий економічний простір, в світову організацію торгівлі, необхідна нова законодавча база, яка регулюватиме ринкову економіку, стимулюючи розвиток вітчизняного виробника, введення міжнародних єдиних правових стандартів в торгівлю, бізнес, що сприятиме інвестиційному клімату, розвитку фінансово-банківської сфери, упровадженню довгострокового кредитування промисловості, важкої металургії, вугільної галузі та ін. Одним із напрямів удосконалення професійної підготовки, є необхідність створення цільової моделі підготовки фахівця. Уже з перших днів ми повинні знати, кого готуємо, якими професійними, психофізіологічними, фізичними якостями повинен володіти фахівець. Відсутність цільової моделі професійної підготовки фахівця веде до неспроможності підготувати висококваліфікованого спеціаліста-правознавця.

Розвиток ринкових відносин у державі й відповідні нормативно-процесуальні зміни, які відбуваються в соціально-економічних відносинах, вимагають розвитку юридичної освіти, яка має універсальність із відповідними своїми принципами (Рис.1). Універсальний підхід в юридичній освіті, пов'язаний з конкретними умовами для нинішнього розвитку освітніх технологій і характером освіти в цілому, дозволить краще визначити основні напрямки і пріоритети розвитку вищої правової освіти, що буде сприяти можливості орієнтувати навчально-виховний процес на кінцевий результат.



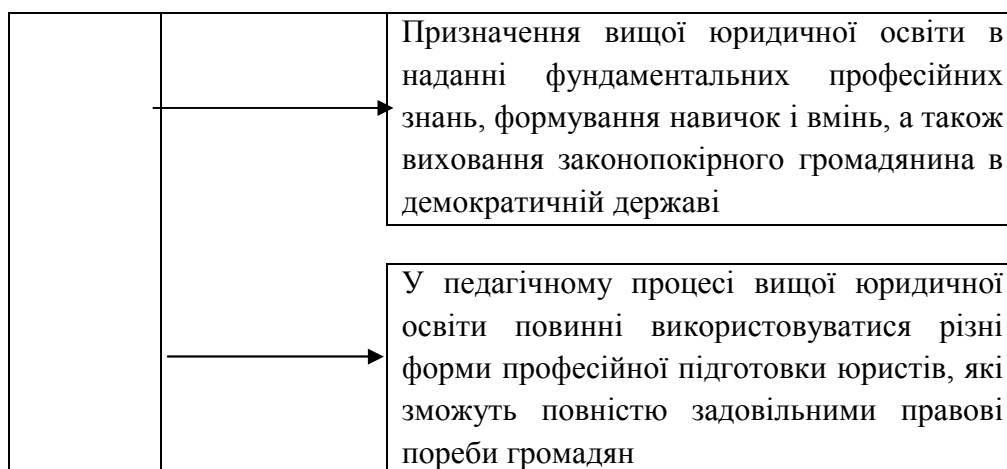


Рис. 1. Основні принципи універсальності вищої юридичної освіти

Тенденції й проблеми в системі вищої юридичної освіти дозволяють визначити шість напрямків універсальності розвитку юридичної освіти в умовах ринкової економіки (Рис. 2.).



Рис. 2. Основні напрямки універсальності розвитку юридичної освіти в умовах ринкової економіки

Що сьогодні може сприяти внутрішній інтеграції галузі вищої юридичної освіти? Це – кардинальне оновлення змісту освіти. Воно ще значно відстає від глобальних тенденцій розвитку суспільства, від потреб

формування вільної особи в умовах демократизації суспільства. Усе більше виявляється така серйозна проблема, як недостатня відповідність освітньої юридичної сфери характеру й змісту українських реформ. Спроби модернізувати змістовну частину на всіх рівнях за рахунок введення в навчальні плани окремих навчальних дисциплін або збільшення об'ємів тільки привели до перевантаження студентів. Це позбавило їх можливості опановувати знання самостійно, набувати навичок самоосвіти та самовдосконалення. Перенавантаження студентів регламентоване аудиторною роботою, в навчальних закладах ще не прижився культ знань, який істотним чином врахує високий рівень професійної юридичної освіти, допомагає випускникам знайти своє місце на ринку праці. Головне завдання полягає в постійній адаптації змісту вищої юридичної освіти за допомогою освітніх і професійних програм до потреб суспільства.

На сьогодні розвиток соціально-економічних відносин в державі потребує трансформації змісту юридично-правової освіти на основі науково обгрунтованої програми, яка передбачає створення механізму безперервного оновлення змісту освіти. Життєві потреби вимагають розробки теоретичних та методологічних основ конструювання цільової моделі професійної підготовки юристів. Досягнення цілей трансформації юридичної освіти відповідно ринковим перетворенням в державі можливе лише через змістовну частину юридичної освіти відповідно до розробленої цільової моделі професійної підготовки (Табл. 1).

Таблиця 1

Завдання розробки змісту перебудови юридичної освіти

№ з/п	Змістовна частина трансформації юридичної освіти
Перше завдання	Розробити теоретичні та методологічні основи конструювання цільової моделі підготовки юристів.
Друге завдання	Завершити розробку державних стандартів вищої юридичної освіти, що надасть можливість визначити критерії щодо спроможності вищу здійснювати підготовку юридичних кадрів.
Третє завдання	Сформувати відповідно до вимог стандартів зміст вищої юридичної освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями, передбачивши їх спадкоємність і безперервність.
Четверте завдання	Провести відповідно до вимог державних стандартів низку організаційних заходів, пов'язаних з реалізацією змісту освіти за допомогою кадрового й навчально-методичного забезпечення, матеріально-технічної бази, системи доступу й діагностики знань. Ухвалення державних стандартів вищої юридичної освіти забезпечить умови й відповідальність за наданням якісних освітніх послуг відповідно до вимог цих стандартів.

Актуальним є вирішення ще однієї проблеми – забезпечення вищих юридичних навчальних закладів відповідною організаційно-навчальною й методичною документацією. Для того, щоб вирішити цю проблему необхідно розробити цільову модель спеціаліста-юриста.

Цільова модель професійної підготовки майбутніх юристів включає:

- функцію якісних характеристик складових юридичної освіти, аргументи якої – якість науково-педагогічних кадрів, навчальних програм, знань у студентів;
- інфраструктуру, внутрішнє й зовнішнє середовище;
- систематичну оцінку й регулювання;
- психофізіологічні, фізичні, особистісні, інтелектуальні якості спеціаліста;
- необхідний комплекс знань, навичок, умінь спеціаліста-юриста;
- систему професійної підготовки, яка складається з теоретичної, психолого-педагогічної, фізичної та практичної підготовки.

Якість науково-педагогічних кадрів відіграє визначальну роль в умовах трансформації суспільства до нових соціально-економічних відносин. Завдання, які виконують юридичні вищі навчальні заклади, мають високий рівень складності. Отже, це вимагає від науково-педагогічного персоналу не тільки високого рівня компетентності, але й волі займати передові позиції в педагогіці та методиці викладання, виходячи з етичних цінностей відповідно до вимог якості підготовки сучасних висококваліфікованих спеціалістів.

Цілісний педагогічний процес необхідно використовувати як один із основних складових професіограми в підготовці юристів. Педагогічним чи навчально-виховним процесом називають процес здійснення виховання в його широкому розумінні шляхом забезпечення єдності навчання та виховання [5].

Процеси виховання та навчання є складовими цілісного педагогічного процесу й забезпечують в єдності реалізацію завдання виховання й розвитку спеціалістів. У той же час кожен з них має свої специфічні особливості, які проявляються у змісті, методах і формах організації навчально-виховного процесу. У навчанні переважає зміст, спрямований на пізнання явищ і законів реального світу, на формування спеціальних і загальних знань, навичок і умінь. Одночасно цей процес сприяє вирішенню завдань виховання й формування наукового світогляду в студентів. [3,6] Цей підхід необхідно використовувати в педагогічному процесі при підготовці майбутніх юристів, тому що при формуванні необхідно враховувати цілісність як теоретичної, так і практичної підготовки.

Ю.К. Бабанський [3, 4] підкреслює, що виховання впливає на освіченість особистості й виступає одним із засобів стимулювання пізнавальної діяльності спеціалістів. У своїх працях він зазначає, що

лише цілісний облік усіх закономірних взаємозв'язків педагогічного процесу забезпечує оптимальне його функціонування й досягнення максимально можливих результатів виховання за визначений час.

Для організації цілісного педагогічного процесу, що є суттєвим для дослідження теоретичних і методологічних основ конструювання цільових моделей професійної підготовки майбутніх юристів на основі гуманістичної педагогіки співробітництва Ш.О. Амонашвілі [1, 2] ми використовуємо такі принципи:

- принцип пізнання й засвоєння дитиною в педагогічному процесі людяності;
- принцип пізнання дитиною в педагогічному процесі себе як особистості;
- принцип співпадання інтересів дитини з загальнолюдськими цінностями;
- принцип неприпустимості використання в педагогічному процесі засобів, які спонукають дитину на антисоціальні прояви;
- принцип надання дитині в педагогічному процесі необхідного суспільного простору для якнайкращого прояву своєї власної індивідуальності;
- принцип олюднення обставин у педагогічному процесі;
- принцип визначення якостей, які формують особистість дитини, її освіченість і розвиток залежно від якості самого педагогічного процесу.

Продовжуючи думку Ш.О. Амонашвілі пише: „По мірі опанування педагогічною майстерністю та мистецтвом вчитель може забути про існування цих принципів, перетворивши їх у загальний дух власного буденного спілкування з дітьми. Принципи необхідні не для того, щоб панувати над педагогічним процесом, а для того, щоб не спотворювати його” [1, 2].

Проаналізувавши наукову літературу й спираючись на власний досвід професійної підготовки юристів, ми розробили структуру цілісного педагогічного процесу професійної підготовки правознавців (Рис. 3).

Політика забезпечення якості освіти вимагає створення ефективної системи відбору науково-педагогічних кадрів на основі їх здібностей і умінь здійснювати навчально-виховний процес. Також важливе значення в реалізації політики якості має система управління службовою кар'єрою викладачів, визнання їх соціального статусу й фінансове забезпечення цього статусу. Якість викладацького персоналу більшою мірою залежатиме від його реакції на радикальні зміни у сфері інформатизації й технологізації навчального процесу. У сучасних умовах необхідно широко використовувати можливості нових інформаційних і комунікаційних технологій, реалізовувати новаторські концепції й методи: забезпечення вишів сучасною комп'ютерною технікою і створенні на базі провідних юридичних установ системи перепідготовки й підвищення кваліфікації викладачів.

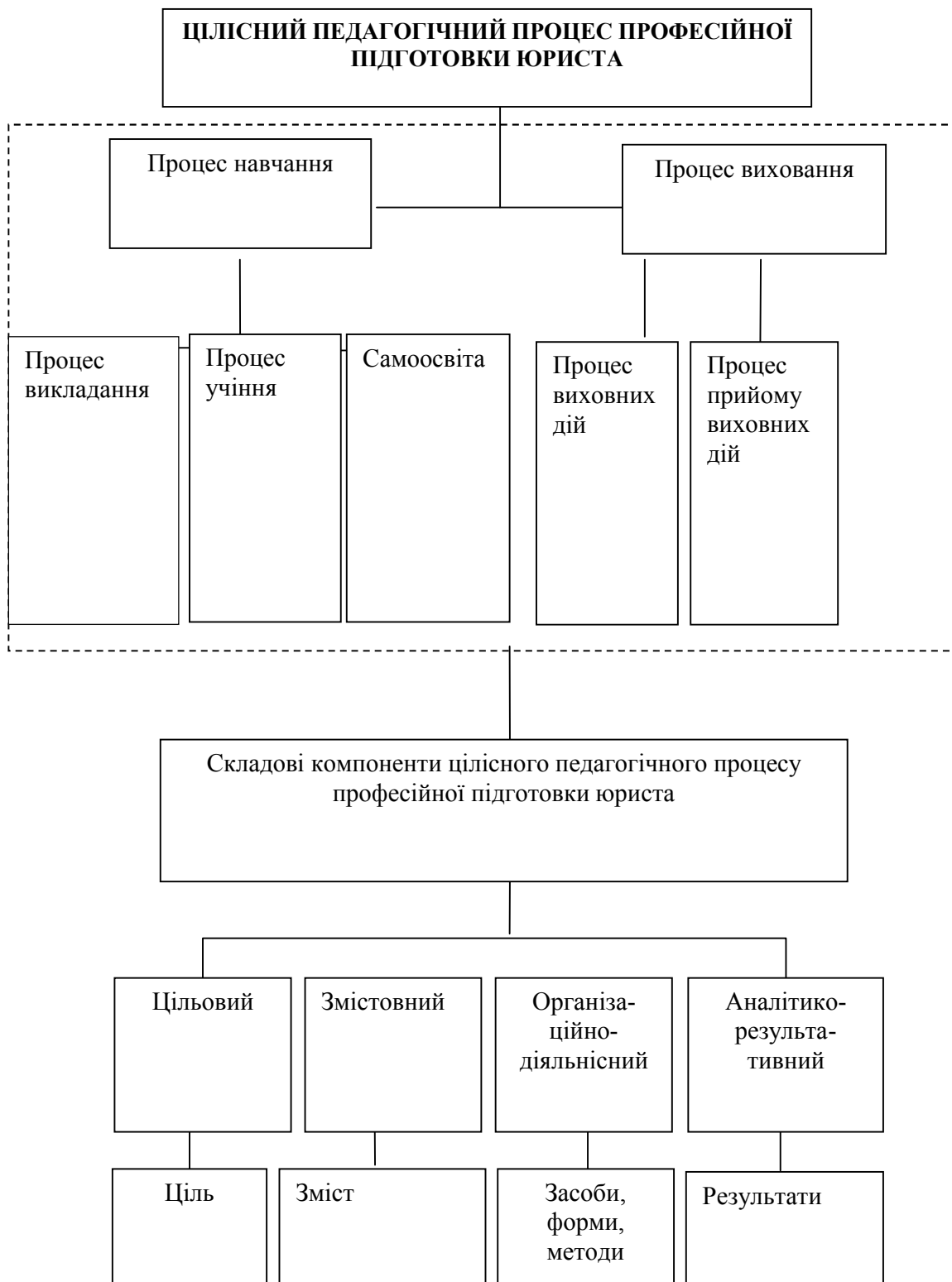


Рис. 1.3. Складові цілісного педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх юристів

Для поліпшення юридичної освіти в умовах адаптації законодавства України до міжнародних і Європейських стандартів необхідно:

- завершити розробку і впровадження державних стандартів вищої юридичної освіти з одночасним впровадженням системи державного контролю за рівнем професійної підготовки юристів;
- вивчити стан забезпечення юридичними кадрами з вищою освітою органів державної виконавчої влади, правоохоронних, судових органів, служб соціального захисту населення й визначити потреби у фахівцях з відповідним рівнем підготовки і спеціалізації;
- розробити й затвердити перелік посад, які можуть займати випускники вищих навчальних закладів з юридичною освітою відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня;
- передбачити нові спеціалізації в юридичних навчальних закладах з урахуванням сучасних видів юридичної практики;
- розвивати міжнародні зв'язки в юридичній освіті, пов'язані з розробкою начальних програм і інших компонентів освіти, спрямованих на інтеграцію юридичної освіти в світовий освітній простір;
- створити гнучку розгалужену систему післядипломної освіти шляхом перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців з нових напрямів юридичної науки і практики з оптимальними термінами, періодичністю навчання й забезпеченням оновлення його змісту;
- розробити професіографічну модель спеціаліста-юриста;
- розробити і прийняти державну програму підтримки видавництва, що випускають юридичну літературу.

Юрист сьогодні – це фахівець, який має забезпечити формування України як правової держави, держави з ринковою економікою, але, в першу чергу, бути захисником прав та інтересів людини. Нова держава, нові соціально-економічні відносини потребують якісно нових фахівців – осіб з комплексною системою знань, вмінь та навичок, а також з новим підходом до роботи.

Мета юридичної освіти – це фахівець-правознавець, який опанував теоретичні знання в галузі права та методологію їх застосування в умовах розвитку ринкових відносин і побудови незалежної демократичної держави, також здатний з'єднати досвід минулого з сьогоденням і передбачати наслідки своїх дій і відносин до інших людей, з'ясувати причинний зв'язок спостережуваних ним явищ і творчо передбачати і виявлятися, бути і самореалізуватися в складних життєвих ситуаціях суспільства перехідної економіки. Юридичну освіту можуть охарактеризувати три найважливіші якості: універсальність, гармонійність, цілісність. Мета вищої професійної юридичної освіти — фахівець „інтегрального профілю”, що володіє універсально-синтетичними знаннями й здатний до універсально-функціональної професійної діяльності в умовах розвитку ринкової економіки. Головним

завданням вищої професійної юридичної освіти є максимальне розкриття духовного, етично-естетичного, інтелектуального й психофізіологічного потенціалу особистості, а не формування вузьконаправлених якостей майбутнього фахівця-правознавця, коли особові параметри виконують допоміжні функції по відношенню до спеціальних характеристик, що набувають статусу системоутворюючого чинника, коли мета освіти – людина – трансформується в засіб – конкурентоздатного працівника в сфері правознавства.

### **Література**

**1. Амонашвили Ш. А.** Единство цели : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с. **2. Амонашвили Ш. А.** Размышления о гуманной педагогике. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с. **3. Бабанский Ю. К.** Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с. **4. Бабанский Ю. К.** Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с. **5. Макаров Р. Н.,** Герасименко Л.В. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления: Монография. – М. : Изд. Международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 1997. – 450 с. **6. Яворська Г. Х.** Педагогіка для правників : навч. посіб. – К. : Знання, 2004. – 335 с.

#### **Рижиков В. С. Значення цілісного педагогічного процесу в побудові професіографічного профілю юриста**

У статті визначено, що цілісний педагогічний процес необхідно використовувати як один із основних складових професіограми при професійній підготовці майбутніх юристів, тому що при формуванні необхідно враховувати цілісність як теретичної, так і практичної підготовки в єдиній педагогічній системі.

*Ключові слова:* педагогічний процес, професіограма, професійна підготовка, юрист.

#### **Рыжиков В. С. Значение целостного педагогического процесса в разработке профессиографического профиля юриста**

В статье определено, что целостный педагогический процесс необходимо использовать как один из основных составляющих профессиограммы при профессиональной подготовке будущих юристов, потому что при формировании необходимо учитывать целостность как теретической, так и практической подготовки в целостной педагогической системе.

*Ключевые слова:* педагогический процесс, профессиограмма, профессиональная подготовка, юрист.



**Ryzhikov V. S. A value of integral pedagogical process is in development of профессиографического type of lawyer**

An integral pedagogical process must be utilized both one of basic constituents of profессиограмм at professional preparation of future lawyers, because at forming it is necessary to take into account integrity as teoretical and practical preparation in the unique pedagogical system.

*Keywords:* pedagogical process, profesyogramma, professional preparation, lawyer.

УДК 88.411

**С. Н. Сергеев**

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ**

Развитие и функционирование образования как социальной структуры общества обусловлено всеми условиями (экономическими, политическими, социально-культурными) его существования в целом. Образование переживает наряду с другими формами социальной действительности (культура, наука, религия) сложные, неоднозначные времена. Кризисные явления отражаются в первую очередь в сфере образования. В то же время общество в кризисные периоды предъявляет более высокие требования к образованию, выполняющему его социальный заказ в подготовке специалистов, обладающих глубокими устойчивыми знаниями в своей профессиональной области, быстро ориентирующихся в меняющихся условиях жизнедеятельности, умеющих быстро обучаться и переучиться, готовых к социальным контактам – общению с другими людьми.

В сложившейся ситуации именно сфера образования создает феномен современного мира – умение „быть” в меняющихся обстоятельствах и активно участвовать в происходящих переменах. Сфера вузовского обучения является самым ответственным звеном профессиональной подготовки специалистов в цепи организационных институтов образовательной системы. Преподаватели вузов и научные сотрудники должны не просто обладать последней научной информацией: более ценными становятся не знания, а сами способы их добывания как некие „интеллектуальные орудия”, „выкристаллизовывающиеся” в ходе деятельности, приложимые затем как обобщенные структуры в новых условиях. Первостепенная задача высшей школы – помочь овладеть студентам средствами мышления и деятельности. Вузовское образование является, как известно, завершающим этапом процесса общеобразовательной подготовки и основной стадией специализации, профессиональной подготовки. От

качества организации процесса обучения на этой стадии во многом зависит дальнейшее комфортное пребывание человека в будущей профессиональной деятельности, его готовность решать нерутинные, нестандартные проблемы в производственных и коммуникативных ситуациях, а также его субъективное бытие в процессе взаимодействия с другими людьми. Содержание образования как важнейшего фактора экономического и социального прогресса должно быть направлено на „обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации”, оно должно обеспечивать „формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира”. В связи с этим единая цель образовательной системы на всех ее уровнях и этапах – создание условий для всестороннего развития личности – приобретает особое звучание на данной образовательной ступени.

В отечественной психологии традиционно подчеркивается ведущая роль воспитания и обучения в развитии психики (вне отрицания роли наследственности) как его необходимых условий [1, с.123]. Обучение, стимулируя развитие, в то же время опирается на него. „Между процессами обучения и развития устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной, умоглядной формулой” (Л.С. Выготский).

Процесс психологического развития рассматривается большинством исследователей как динамичный процесс качественных и количественных изменений, в ходе которого возникают новые психические образования на основе и посредством дифференциации прежних структур. В последнее время в отечественной психологии находит распространение концепция „неограниченного развития”, согласно которой развитие представляет собой эволюционно-инволюционное поступательное движение, не прекращающееся до момента прекращения самой жизни. Это позволяет предположить, что если психическое развитие продолжается в течение всей жизни и его показателями являются психические новообразования и особенности, специфичные для каждого возрастного периода (что нашло отражение в многочисленных периодизациях детского развития), то студенческому возрасту как социально-психологической категории, характеризующейся интенсивным развитием всей структуры личности, интеллектуальной системы в том числе, также присущи определенные психические новообразования и психические особенности. Исследования показали, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, при этом меняется структура личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности. Изучение закономерностей развития человека в студенческом возрасте как периоде интенсивного интеллектуального развития, формирования учебно-профессиональной деятельности, усвоения роли

студента, вхождения в новую, „взрослую” жизнь позволяет говорить о психических особенностях студенческого возраста [2, с. 217].

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях Л.Л. Барановой, М.Д. Дворяшиной (1976); Е.И. Степановой (1975); а также в работах Ю.Н. Куляткина (1985), В.А. Якунина (1994) и др. накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретические обобщения по этой проблеме. Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, памяти, мышления, внимания, уровня владения определенным кругом логических операций. При массовом переходе на многоуровневую структуру подготовки в вузе специалистами вузовского образования отмечается, что для достижения высокого уровня научно-практической подготовки студентов необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний и изменить подходы к организации учебной деятельности с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учесть интересы студентов в самоопределении и самореализации.

Организация и совершенствование системы непрерывного образования учащейся молодежи невозможны без целостного понимания психической и познавательной деятельности учащегося и глубокого изучения психофизиологических детерминант развития психики на всех ступенях обучения. Важнейшим принципом при этом является принцип комплексного подхода к изучению способностей студентов. При организации и совершенствовании системы непрерывного образования необходимо опираться не только на знания закономерностей психического развития, но и на знание индивидуальных особенностей студентов и в связи с этим планомерно направлять процесс интеллектуального развития.

Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно – в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций

взрослых людей. Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой „переходную фазу от созревания к зрелости”, и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18-25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости – зрелости основано на социально-психологическом подходе [3, с. 157].

Рассматривая студенчество как „особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтов высшего образования”, И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и зрелостью. Поэтому в зарубежной психологии этот период связывают с процессом взросления [4, с.19].

Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути. В молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство, и именно в молодости завершается профессиональная подготовка, а, следовательно, и студенческая пора. А.В. Толстых подчеркивает, что в молодости человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности. Легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности, инициативность, мужество, находчивость, необходимые в ряде профессий, четкость и аккуратность, быстрота реакций и т.д.).

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне – психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание

психических процессов, возникновение психических состояний, появление психических образований;

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порожденные принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности;

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение и т.д. Эта сторона в основном predetermined наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности [5, с. 124].

Если же изучить студента как личность, то возраст 18-20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало „экономической активности”, под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Студенческий возраст характеризуется также тем, что в этот период достигаются оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но часто „проявляются „ножницы” между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться „вечно”, что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь”.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах: целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Вместе с тем специалисты в области

возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере. Нередко немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В.Т. Лисовский отмечает, что 19-20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередко отрицательных проявлений. [6, с. 245].

Юность – пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального „Я” с реальным. Но идеальное „Я” еще не выверено и может быть случайным, а реальное „Я” еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности.

Изучением студенчества как социальной группы занималась лаборатория социологических исследований ЛГУ под руководством В.Т. Лисовского. Студенчество объединяет молодых людей, занимающихся одним видом деятельности – учением, направленным на специальное образование, имеющих единые цели и мотивы, примерно одного возраста (18-25 лет) с единым образовательным уровнем, период существования которых ограничен временем (в среднем 5 лет). Его отличительными чертами являются: характер их труда, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной деятельности, а также в самостоятельном „добывании” знаний; его основные социальные роли и принадлежность к большой социальной группе молодежи в качестве ее передовой и многочисленной части. Специфичность студенчества как социальной группы заключается в одинаковом отношении ко всем общественным формам собственности, его роли в общественной организации труда и частичном участии в производительном и непроизводительном труде. Как специфическая социальная группа она характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта; социальным поведением и системой ценностных ориентации. В качестве черт, отличающих студенчество от остальных групп, выделяются социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям [7, с. 354].

Для этого возраста характерно завершение процесса роста, приводящего в конечном итоге к расцвету организма, создающего основания не только для особого положения молодого человека в учении, но и для овладения другими возможностями, ролями и притязаниями. С точки зрения возрастной психологии, в студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни.

Юность – период жизни после отрочества до взрослости (возрастные границы условны – от 15-16 до 21-25 лет). Это период, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязającego на взрослость, до действительного повзросления.

В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе („Кто Я?“, „Каким Я должен быть?“), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно отрабатывает свое место среди категорий добра и зла. „Честь“, „достоинство“, „право“, „долг“ и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности. В юности молодой человек расширяет диапазон добра и зла до предельных границ и испытывает свой ум и свою душу в диапазоне от прекрасного, возвышенного, доброго до ужасного, низменного, злого. Юность стремится почувствовать себя в искушениях и восхождениях, в борьбе и одолении, падении и возрождении – во всем том многообразии духовной жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человека. Знаменательно для самого юноши и для всего человечества, если молодой человек выбрал для себя путь духовного роста и преуспевания, а не прельстился пороком и противостоянием общественным добродетелям.

Как бы странно ни была направлена юность на поиск своего места в мире, сколь бы ни была она интеллектуально готова к осмыслению всего сущего, многого она не знает – еще нет опыта реальной практической и духовной жизни среди близких людей („Если бы молодость знала...“). Кроме того, именно в юности по-настоящему пробуждается данное природой стремление к другому полу. Это стремление может затмевать, несмотря на понимание, знания, убеждения, уже сформированные ценностные ориентации молодого человека. Юность – период жизни, когда над другими чувствами может доминировать всепоглощающая страсть к другому человеку.

Начав в отрочестве созидание своей личности, начав сознательно строить способы общения, молодой человек продолжает этот путь совершенствования значимых для себя качеств в юности. Однако у одних – это духовный рост через идентификацию с идеалом, а у других – выбор для подражания антигероя и связанные с этим последствия развития личности.

В этот период жизни человек решает, в какой последовательности он приложит способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

Юность – чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ

жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка.

Юность – период жизни человека, размещенный онтогенетически между отрочеством и взрослостью, ранняя молодость. Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации уподобления другим людям, унаследовал от них социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, активному нравственному отношению к людям, к самим себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др.

В юности получает новое развитие механизм идентификации обособления. Также для этого возраста характерны свои новообразования.

Возрастные новообразования – это качественные сдвиги в развитии личности на отдельных возрастных этапах. В них проявляется особенности психических процессов, состояний, свойств личности, характеризующие ее переход на более высокую степень организации и функционирования. Новообразования юношеского возраста охватывают познавательную, эмоциональную, мотивационную, волевую сферы психики. Они проявляются и в структуре личности: в интересах, потребностях, склонностях, в характере. Центральными психическими процессами юношеского возраста являются развитие сознания и самосознания. Благодаря развитию сознания у старшеклассников формируется целенаправленное регулирование его отношений к окружающей среде и к своей деятельности, ведущей же деятельностью периода ранней юности является учебно-профессиональная. [8, с. 141].

Государственная образовательная система играет ведущую и основополагающую роль в развитии общества, в увеличении эффективности его деятельности в самых различных областях общественной практики. Образовательные учреждения в мировой науке рассматриваются как социальные системы, представляющие институт социализации человека, формирования и становления личности гражданина в современном обществе. Эволюция общества полностью определяется демографическими масштабами интеллектуального непрерывного психического развития, которое осуществляется только посредством учения в социальной системе образования.

Специфика университета – готовить в первую очередь научно-педагогические кадры, а значит формировать личность ученого и преподавателя высшей квалификации. С этой целью необходимо повышать эффективность профессионального обучения в вузе, а также совершенствовать процесс его индивидуализации и гуманизации с учетом когнитивного развития студентов. До недавнего времени



считалось, что уровень квалификации специалиста определяется тем объемом знаний, который получен в процессе обучения. Однако исследования (Е.А. Климов, 1969, В.Д. Шадриков, 1972) показали, что степень усвоения знаний существенно зависит от индивидуальных особенностей обучающегося и что важную роль в этом процессе играют познавательные психические процессы (сенсорно-перцептивные, аттенционные, мнемические, мыслительные, имажинитивные).

При организации и совершенствовании системы непрерывного образования необходимо опираться не только на знание закономерностей психического развития, но и на знание индивидуальных особенностей студентов и в связи с этим планомерно направлять процесс интеллектуального развития.

Таким образом, изучение психологических особенностей студенческого возраста становится очень важным и необходимым явлением в современной психологии высшей школы.

#### **Литература**

- 1. Ананьев Б. Г.** К психологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – Выпуск 2.
- 2. Бондаренко С. М.** Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении: по материалам психолого-педагогической литературы // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / под ред. Л.Н. Ланды. – М., 1973. – Выпуск 2.
- 3. Захарова Л. Н.** Личностные особенности, стили поведения и типы, профессионально самоидентификации студентов педагогического вуза // Вопросы психологии, 1998. – № 2.
- 4. Кон И. С.** Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности : уч. пособие для пед. ин-тов. – М., 1976.
- 5. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
- 6. Нестерова Н. Б.** Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности. – М., 1984.
- 7. Орлов Ю. М.** Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа : автореф. ... д-ра психол. н. – М., 1984.
- 8. Якунин В. А.** Психология учебной деятельности студентов. – М. – СПб., 1994.

#### **Сергеев С. М. Технологічні особливості виховання студентів**

У статті розглянуто питання щодо організації й удосконалення системи безперервної освіти молоді, яка вчиться, неможливо без цілісного розуміння психічної і пізнавальної діяльності студента та глибокого вивчення психофізіологічних детермінант розвитку психіки на всіх ступенях навчання.

*Ключові слова:* самосвідомість, норми поведінки, корекція, психологічна методика, диференційоване навчання.

**Сергеев С. Н. Технологические особенности воспитания студентов**

В статье рассмотрена организация и совершенствование системы непрерывного образования учащейся молодежи, которая невозможна без целостного понимания психической и познавательной деятельности студента и глубокого изучения психофизиологических детерминант развития психики на всех ступенях обучения.

*Ключевые слова:* самосознание, нормы поведения, коррекция, психологическая методика, дифференцированное обучение.

**Sergeev S. M. Technological features of education of students**

In the article considered, that organization and perfection of the system of continuous education of studying young people it is impossible without the integral understanding of psychical and cognitive activity of student and deep study of психофизиологических детерминант of development of psyche on all of the stages of teaching.

*Keywords:* consciousness, codes of conduct, correction, psychological method, differentiated teaching.

УДК 338.48:[159.9+37]

**О. А. Сєваст'янова**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ ТУРИЗМУ**

Туризм сьогодні стає одним з основних елементів цивілізованого світу, його по праву називають феноменом ХХІ століття. Туристична галузь в останні десятиліття перетворюється на могутній чинник розвитку не тільки економіки, культури, політики, але стає одним з потужних рушіїв поступу цивілізації. Тобто туризм із засобу задоволення цікавості небагатьох мандрівників, прочан тощо перетворився на розмаїтий за своїми проявами соціальний феномен.

Формуючи світовий соціально-педагогічний і культурно-економічний простір і зайнявши провідне місце в світовій економіці, туризм виступає і як ефективний засіб виховання полікультурної толерантності. При цьому розвиток туризму актуалізує проблему підготовки фахівців у системі професійної туристської освіти, в її різних проявах: індустріальному секторі, соціальних рухах і об'єднаннях, культурно-пізнавальній і туристській діяльності, туристській освіті, навчанні й вихованні.

Проблема кадрових ресурсів тісно пов'язана з актуальними аспектами етичного й естетичного туризму, що зберігає навколишнє

культурне й природне середовище. Професійна освіта в туризмі формує фахівця, який відповідає за цілісний розвиток туристського руху.

Зміст професійної туристської освіти детально розкривається в працях В. Федорченка, М. Фоменко, В. Цибуха, В. Квартального, М. Скрипника, Г. Цехмістрової [3] та інших зарубіжних і вітчизняних учених.

Домінуюче місце серед змін в освітньо-педагогічній парадигмі відводиться новим еталонам змісту професійної освіти, орієнтованим на підготовку фахівців для різних галузей виробництва. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки педагогіки туризму як цілісної системи, до складу якої повинні ввійти методологічні установки спільних наукових систем: філософії, психології, соціології, методики.

Держава повинна бути зацікавлена в розвитку як туризму, так і туристської освітньо-педагогічної парадигми, надання цим сферам пріоритетного державного значення.

Основними передумовами розвитку туризму є формування ефективно діючої системи підготовки фахівців туристського профілю. У зв'язку з цим завдання вдосконалення організації навчального процесу в підготовці фахівців туристської діяльності, формування їх професійних і ділових якостей висувається в якості провідного як програми подальшого розвитку сфери туризму, так і становлення туристської освітньо-педагогічної системи.

Потреба вдосконалення системи професійної освіти в туризмі викликана *соціальним замовленням* суспільства:

- сьогодні змінюються вимоги до рівня якості підготовки випускника з боку роботодавців, а, отже, і до педагогічної діяльності;
- виникає потреба в розробці такої моделі профосвіти туризму, яка відповідала б вимогам часу й забезпечувала стійке становище спеціалізованого навчального закладу на ринку освітніх послуг.

Рівень економічного розвитку країни залежить від рівня кваліфікації робочої сили. Відповідно розвиток системи освіти пред'являє підвищені вимоги до якості підготовки фахівців.

Від *сучасного навчального закладу* потрібне впровадження нових підходів до навчання, що забезпечують разом з його фундаментальністю розвиток комунікативних, творчих і професійних компетенцій, потреб в самоосвіті на основі потенційної багатоваріантності змісту і організації освітнього процесу.

Актуальність питань, що ставляться в галузі туризмології в наш час, підтверджують такі *документи*: основні положення Державної програми розвитку туризму на 2002-2010 рр., Закону України „Про туризм”, Міжнародних правових актів з питань врегулювання туристичної діяльності і т.д. Ці документи визначають стратегічні завдання, основні напрями й шляхи розвитку туризму, що, у свою чергу, висуває методологічні, теоретичні й практичні завдання перед педагогікою туризму, яка має свої закономірності:

– **визначальна роль спілкування у вихованні туриста.** Існуючі в психолого-педагогічних дослідженнях дані показують, що особливості розвитку особистості залежать від умов, засобів, способів і форм спілкування. Основна функція спілкування в туристському вихованні полягає в обміні результатами пізнавальної діяльності між індивідуумами, воно взаємозв'язане з емоціями, які відіграють роль регуляторів людського спілкування. Позитивні емоції підвищують здібність до запам'ятовування й відтворення. Емоційно насичені аксіологічними образами туристсько-екскурсійні маршрути формують особистість, розвивають її психологічні процеси й поведінку;

– **цілісність процесу виховання в туризмі і взаємозалежність його компонентів.** Педагогіка туризму керується виховною метою як наочною реалізацією ідеалу, законами виховання;

– **залежність результатів виховання не тільки від освітньо-виховної діяльності, але і від реальних умов.** Полікультурне середовище, в якому знаходиться турист, оптимізує не тільки психологічні процеси, але й процеси розвитку особистості, соціальні відносини.

У ситуації, коли туризм усе більш приймає ринкові форми функціонування, на ринку праці потрібні професіонали, що володіють специфічними технологіями і програмними продуктами, що знають основи просування турпослуг, комунікативно-психологічні особливості спілкування з клієнтами і т.д.

Безперечним мотивом уведення інноваційного підходу в рішення даної проблеми є той факт, що в усьому світі в підготовці кадрів для туріндустрії пріоритетна увага надається дисциплінам, пов'язаним з психологією спілкування, психологією впливу, менеджментом і економікою турорганізацій, а також методикам розв'язання конфліктів.

Основним психолого-педагогічним аспектом вітчизняної професійної освіти у сфері туризму є діяльно-творча функція (збагнення й усвідомлення кожним студентом свого місця в світі туризму, розвиток особових, інтелектуальних, культурних і духовно-етичних якостей як фахівця). Відповідно до цієї функції *психолого-педагогічна підготовка фахівця сфери туризму* вимагає досягнення органічної єдності теорії і практики, навчання й виховання, взаємозв'язку і спадкоємності викладання природничо-наукових, гуманітарно-філософських і прикладних дисциплін.

Одним з найважливіших напрямів розвитку туризму в Україні є розробка й реалізація стратегії раціонального використання її рекреаційних ресурсів. Для цього необхідне рішення багатьох проблем, серед яких – підготовка й забезпечення суб'єктів рекреаційної сфери високопрофесійними й конкурентоздатними кадрами. А пріоритетність розвитку туристсько-оздоровчого комплексу означає також розвиток всієї необхідної інфраструктури, яка теж потребує кваліфікованих кадрів.

Реалії сьогодення диктують нам нові підходи до формування освітнього процесу. Необхідно розробляти й приймати концепції розвитку в туризмології з орієнтацією на потреби місцевого ринку праці.

Фахівець туристської діяльності повинен мати високий потенціал управлінської й виконавської діяльності, реалізований в різних напрямках туристської, рекреаційної й спортивної роботи, орієнтуватися в різноманітних соціально-економічних і організаційно-технічних проблемах. Йому повинні бути властиві економічне мислення й широта поглядів, господарська обачність і заповзятливість, навички аналітичної оцінки ситуації, ініціативність і соціальна активність, знання психології людей і основ конфліктології.

Аналіз досвіду сучасних педагогів-новаторів показує, що найефективнішим напрямом підвищення якості будь-якого освітньо-виховного процесу є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких той, що навчається, зможе зайняти активну особистісну позицію й повною мірою розкритися не тільки як об'єкт виховання, але і як суб'єкт, здатний до творчого самовдосконалення.

Якщо говорити про управління процесом підготовки фахівців, формування й становлення їх не тільки як професіоналів, але і особистостей, потрібно відзначити нові підходи й методики викладання спеціальних і допоміжних дисциплін з використанням ігрових і проблемних методів навчання, моделювання виробничих і життєвих ситуацій, використання психолого-педагогічних і адаптаційних тренінгів. У навчально-освітньому процесі повинні активно використовуватися:

– *діалогові, дискусійні ситуації*, що виходять за межі об'єму знань, що вивчаються, вимагаючи як самостійного, так і колективного рішення поставленої проблеми;

– *тренінгові заняття*, що допомагають студентам використовувати набуті знання в ситуаціях реального життя, в осмисленні конкретних проблем, в самостійному пошуку рішення;

– *рольові, ділові ігри*, в ході яких виділяються компоненти навчального процесу, що безпосередньо впливають на формування таких якостей, як компетентність, автономність, комунікативність;

– *ігрові й цікаві заняття* для закріплення матеріалу, мотивації й психологічної розрядки.

У процесі навчання робиться акцент на те, що в туристській індустрії людина й людський чинник мають значно більше значення, ніж сучасні мультимедійні технології або новітні теорії індустрії гостинності. Люди, зайняті в готельному бізнесі, повинні бути орієнтовані на клієнта.

Упровадження в навчальний процес інноваційних форм навчання сприяє тому, що для вирішення навчальних завдань студенти самі починають використовувати разом з традиційними нетрадиційні форми навчання. Тим самим вони стають не об'єктами, а суб'єктами

комунікативного спілкування з викладачем. Це принципово важливий момент в педагогіці співпраці.

Відповідність змісту вимогам майбутньої професійної діяльності, зв'язок навчання з виробничою практикою, навчання на робочому місці, взаємозв'язок теоретичних курсів з практичними предметами, тривале стажування на робочих місцях під час навчання у вищому закладі освіти – це те, що формує основу висококваліфікованих фахівців сфери туризму.

Результати навчальної діяльності знаходяться в прямій залежності від співвідношення рівня теоретичної й практичної підготовки. В туристському навчанні особливо важливе формування професійних навиків у ході проходження практик, які виявляють здібності тих, хто навчається, до впорядкування інформації, отриманої під час теоретичних занять. Крім перевірки здатності студента до розвитку професіоналізму, значення практик полягає ще і в тому, що вони сприяють розвитку комунікативних навиків, формують позитивне ставлення до роботи.

Сучасний розвиток туризму в Україні є одним з провідних економічних і соціально-культурних чинників, проблема підготовки кваліфікованого й конкурентоздатного персоналу для сфери туризму залишається актуальною.

Таким чином, для вирішення цієї проблеми необхідні:

– інтеграція науки й практики сфери туризму, взаємозв'язки між освітою й індустрією, тобто координація спільної діяльності освітніх закладів, підприємств, організацій і установ туристської сфери;

– оновлення й переорієнтація системи професійно-педагогічної, професійно-психологічної й методичної підготовки і перепідготовки кваліфікації фахівців вищої школи;

– включення в навчальні програми туристських спецдисциплін курсів „Введення в спеціальність”, „Педагогіка і психологія професійної діяльності”;

– забезпечення спеціалізованих навчальних закладів навчально-методичними посібниками з туризму, психології і педагогіки, професійної орієнтації.

Очікуваним результатом вирішення наведених вище завдань передбачається створення стійких передумов розвитку туристського сектора ринку праці і системи професійної освіти у сфері туризму.

### **Література**

**1. Дехтяр В. Д.** Основи оздоровчо-спортивного туризму : навч. посібн. для закл. освіти. – К. : Наук. світ, 2003. – 203 с. **2. Жолдак В. И.** Основи менеджмента в спорте и туризме: организационные основы : учебник. – Т. 1. – М., 2001. – 288 с. **3. Педагогіка туризму :** навчальний посібник для студентів навчальних закладів / за ред. В.К. Федорченка, Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник, Г.С. Цехмістрової. – К., 2004. – 296 с.

**Сєваст'янова О. А. Психолого-педагогічні аспекти професійної освіти у сфері туризму**

У статті проаналізовано психолого-педагогічні аспекти в системі професійної освіти у сфері туризму.

*Ключові слова:* туризм, закономірності туризму, педагогіка туризму, професійна підготовка.

**Сєвастьянова Е. А. Психолого-педагогические аспекты профессионального образования в сфере туризма**

В статье проанализированы психолого-педагогические аспекты в системе профессионального образования в сфере туризма.

*Ключевые слова:* туризм, закономерности туризма, педагогика туризма, профессиональная подготовка.

**Sevastyanova O. A. Psihologo-pedagogical aspects of vocational training in sphere of tourism**

The article is devoted to the analysis of psihologo-pedagogical aspects in system of vocational training in sphere of tourism.

*Keywords:* tourism, laws of tourism, pedagogical tourism, vocational training.

УДК 37.016:7.012

**Р. М. Силко**

**МОДЕЛЬ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОМПЛЕКСУ  
ГОТФРІДА ЗЕМПЕРА ЯК ЕФЕКТИВНА ОРГАНІЗАЦІЙНА  
ФОРМА В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ  
ДИЗАЙН-ОСВІТИ**

У період глобалізації, тенденції до створення загальноєвропейського освітнього простору, проблема збереження традицій власної національної культури та інтеграція вікових культурних традицій одного народу в культуру іншого постає особливо гостро. Збереження власного духовного потенціалу, власного історичного коріння й одночасне освоєння досягнень інших національних культур є важливим питанням світового розвитку.

Сьогодні, в умовах модернізації вищої професійної освіти, залучення зарубіжного досвіду в цю сферу є доцільним і своєчасним, оскільки може стати спонукальною причиною в усвідомленні специфіки власних шляхів розвитку. У цьому аспекті дослідження мистецько-педагогічної спадщини Г. Земпера є надзвичайно корисним для подальшого розвитку української дизайн-освіти в річищі окреслених реалій. Адже саме він вважається одним з перших теоретиків дизайну та

реформаторів мистецької освіти Західної Європи другої половини XIX століття.

Готфрід Земпер (1803-1879) – відомий німецький архітектор, теоретик мистецтва і педагог XIX століття, який відіграв значну роль у русі за зв'язок мистецтва та промисловості.

Г. Земпер уважав, що в його час спостерігається занепад художнього смаку, але при цьому він не виступав проти машинного виробництва. Він намагався зрозуміти закономірності нового способу виготовлення виробів, його специфіку й особливу естетику. Г. Земпер запропонував конкретні пропозиції з реформування системи освіти в художніх школах, уперше піднявши проблеми викладання основ дизайну як такі, що мають самостійне значення. Він розробив власну унікальну освітню модель, яка справила значний вплив на становлення дизайн-освіти.

Автор пропонує створити цілу систему „виховання смаку”, яка б складалася з чотирьох елементів (колекції та зібрання; лекції і доповіді; майстерні; конкурси та премії), що функціонують як єдиний організм, доповнюючи один одного.

Г. Земпер був переконаний, що важливою і необхідною частиною комплексу повинні бути музейні колекції і зібрання творів прикладного мистецтва, зібрані й упорядковані за певною системою, яка б уможливила їх ефективне використання в навчально-виховному процесі. Він пропонує створити чотири типи зібрань, виходячи з власної класифікації творів прикладного мистецтва: музей кераміки, музей текстильного мистецтва, музей теслярського й столярного мистецтва, музей кам'яних робіт і конструкцій.

У такому підході явно проглядається досвід Г. Земпера в музейній діяльності. За словами В. Аронова, Г. Земпером, по суті, були розроблені цілком особливі принципи класифікації творів, що експонуються в музеї чи на виставках, дякуючи якій у ранг художніх творів потрапляли і такі предмети, які раніше не розглядали з естетичної точки зору. Вони подавалися лише як пам'ятники матеріальної культури, свідки минулих історичних подій.

Лекції, присвячені мистецтву й художній промисловості Г. Земпер вважає доречними використовувати в якості пояснень до згаданих вище зібрань і проводити їх у будівлях цих самих зібрань. Г. Земпер наводить як приклад перелік лекцій, які читаються в Паризькому вищому училищі мистецтв і ремесел. У них розглядаються різноманітні приклади залучення науки в мистецтво і промисловість: застосування геометрії, механіки, фізики, хімії у мистецтві і промисловості та ін. Але він пропонує доповнити таку систему навчання циклом лекцій „про прикладення образотворчого мистецтва до практичних наукових дисциплін. Для здійснення такої системи навчання Г. Земпер пропонує створити п'ять кафедр, що відповідають названам вище чотирьом видам музеїв художньої промисловості: застосування



мистецтва у кераміці, у текстильній промисловості, у столярській і теслярській справі, у кам'яних роботах і конструкціях; порівняльна теорія архітектури – взаємодія згаданих вище чотирьох видів виробництв, підпорядкованих архітектурній творчості.

Г. Земпер переконаний, що навчання мистецтву в класах не повинно бути основним методом виховання молоді. Найкраще для цього підходять спеціалізовані майстерні з відповідним обладнанням і навчальними посібниками, заняття в яких мали б проводитися у вечірні години при штучному освітленні. При цьому Г. Земпер застерігає від вад викладання в існуючих художніх і промислових училищах: „Учня з самого початку необхідно сформувавши усвідомлення того, що володіння рисунком у більшості випадків є лише засобом для досягнення мети, і не є самоціллю [1, с. 88]. Основне призначення майстерень – робота з реальним матеріалом, глибоке вивчення його властивостей та технологій обробки. Це сприяє поглибленню і закріпленню знань з теорії формотворення та готує художників до роботи в умовах промислового виробництва.

Як необхідний елемент, поряд з трьома, наведеними вище засобами виховання смаку, Г. Земпер уважає систематичне нагородження за здібності та успіхи. Але водночас він наголошує й на певній небезпеці при застосуванні прямих і матеріальних засобів заохочення. Найнебезпечнішою з них, за словами Г. Земпера, є „використання цього засобу заохочення ієрархічними професорськими колами для пропаганди своєї системи навчання і укріплення свого панівного положення” [1, с. 88]. Виходом з такого положення Г. Земпер вбачає надання права оцінки у випадках, коли постає питання про суспільну відзнаку, народу, суспільну думку.

Розмірковуючи над тим, як у подальшому використати „Кристал-палас” (виставковий комплекс у Гайд-парку, збудований за проектом Дж. Пакстона в 1851 році спеціально для Першої Всесвітньої промислової виставки), Г. Земпер приходить до висновку, що він повністю підійшов би для реалізації його системи „виховання смаку” [1, с. 90].

Отже, Г. Земпер створив досить конкретну модель плану освітньо-культурного закладу новітнього типу, поява якого була зумовлена об'єктивними процесами у сфері мистецтва, освіти і промисловості. Одним з основних завдань підготовки художників для умов промислового виробництва є, за Г. Земпером, виховання смаку як важливої умови формування особистості. Він цілком усвідомлював, що цей процес є досить тривалим. Тому з метою його інтенсифікації автор поряд з вивченням основ формотворення, роботою в майстернях та у художніх класах вводить до навчально-виховного процесу в якості невід'ємної його частини музейні колекції та зібрання, які б спрямовували процес від живого сприймання до абстрактного мислення, де найвищим проявом є творча діяльність.

Основні мистецько-педагогічні погляди Г. Земпера були втілені ним при підготовці плану організації навчання в галузі прикладних мистецтв, розробленого на прохання принца англійського Альберта з метою підвищення якості машинної продукції. Програма полягала в об'єднанні витончених мистецтв і ремесел під егідою архітектури. У рамках цієї програми на прохання Г. Земпера в Лондоні було засновано спеціальний музейно-педагогічний комплекс, який згодом отримав назву Саут-Кенсінгтонський музей (1852). Г.Земпер розробив план цього закладу й брав участь у його організації та комплектуванні. Це був перший музей такого типу. Згодом за цим зразком подібні заклади почали відкривати по всій Європі, що красномовно підтверджує ефективність і своєчасність моделі, розробленої німецьким архітектором.

Ідеї Г. Земпера ефективно використовувалися в той час і на теренах нашої країни, яскравим прикладом чого може слугувати організація Львівської художньо-промислової школи при Міському промислому музеї, яка відбувалася під безпосереднім впливом загальноєвропейських мистецьких тенденцій.

Протягом свого існування (1876-1939) Львівська ХПШ у тісній взаємодії з Міським промисловим музеєм програмувала діяльність мережі фахових шкіл мистецько-ремісничого спрямування в Галичині. За словами Р. Шмагала, особливо актуальною для Львівської ХПШ повсякчас була проблема творення новітньої мистецької стилістики в синтезі з розмаїттям мистецтва самотутніх регіональних шкіл та народних промислів. Викладачі та випускники школи відігравали чільну роль у вирішенні проблеми взаємодії новітньої індустріально-технічної і традиційної народної естетики [2, с. 276]. Як бачимо, практична естетика Г.Земпера, разом із загальноєвропейськими тенденціями розвитку мистецтва, сприяла не тільки відродженню традицій прикладного мистецтва, народної естетики, але й формуванню на її основі нових систем формотворення, декорування, технологічних нововведень, які відповідали новим промисловим умовам і мали власний неповторний стиль. Підтвердженням цьому може слугувати той факт, що у 1880 році Львівська ХПШ при підтримці Міського промислового музею отримала визнання на виставці, організованій Віденським музеєм.

Ідеї і досвід Г. Земпера у сфері реформування мистецької освіти другої половини XIX століття можуть бути напрочуд корисними для розвитку сучасної національної системи дизайн-освіти, яка досі знаходиться на стадії становлення. На переконання Р. Шмагала, сучасні проблеми мистецької освіти значною мірою ідентичні з тими, які вирішувалися в кінці XIX – на початку XX ст. [2, с. 9].

Ідеї Г. Земпера про необхідність залучення музейних колекцій і зібрань прикладного й промислового мистецтва до навчально-виховного процесу є актуальним для всіх рівнів сучасної дизайн-освіти. З цього приводу В. Даниленко зазначає, що формування національної дизайнерської школи неможливе без створення музеїв дизайну.

„Відсутність відповідних музейних експозицій в Україні як точок історичного відліку, як наочного окреслення попереднього досвіду призводить до аберацій історичного бачення” – пише він [3, с. 341]. Саме досвід Г. Земпера як зачинателя експозиційного мистецтва (за Ю. Борєвим) і музейної педагогіки є дуже цінним в таких умовах. А його модель музейно-педагогічного комплексу може стати базою для створення закладів різних рівнів неперервної дизайн-освіти. Прикладом для цього може слугувати досвід дизайн-освіти Японії, де навчальні заклади, на відміну від європейських та американських, провадили підготовку спеціалістів так, що в ній віддзеркалювалися не просто "середньояпонські" культурні традиції, але й навіть традиції саме тих регіонів Японії, де заклад розташовувався. Подібні процеси відбувалися й на Україні у другій половині XIX століття під впливом поглядів Г. Земпера. Так Р. Шмагало особливо відзначає факти створення музеїв безпосередньо в художньо-промислових школах і майстернях: заснування музеїв при Миргородській художньо-промисловій школі, Кам'янець-Подільській художньо-промисловій школі, Опішненській навчальній майстерні тощо.

Отже, мистецько-освітні погляди Г.Земпера є надзвичайно важливими й корисними в сучасних умовах становлення й розвитку національного дизайну та дизайн-освіти. Вони дають механізми зі збереження, популяризації, вивчення та залучення до навчально-виховного процесу традиційної споконвічної матеріальної культури.

### **Література**

- 1. Земпер Готфريد.** Практическая эстетика / Готфريد Земпер: [пер. с нем. В. Г. Калиша]. – Москва : Искусство, 1970. – 319 с.
- 2. Шмагало Р. Т.** Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття: структурування, методологія, художні позиції : дис. ... доктора мистецтвознавства: 17.00.06 / Шмагало Ростислав Тарасович. – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с.
- 3. Даниленко В. Я.** Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури XX століття (національний та глобалізаційний аспекти) : дис. ... доктора мистецтвознавства: 05.01.03 / Даниленко Віктор Якович. – Харків, 2006. – 401 с.

### **Силко Р. М. Модель музейно-педагогічного комплексу Г. Земпера як ефективна організаційна форма в системі сучасної української дизайн-освіти**

У статті проаналізовано модель музейно-педагогічного комплексу, розроблена відомим німецьким архітектором і теоретиком мистецтва Г. Земпером в аспекті становлення сучасної української дизайн-освіти.

*Ключові слова:* музейна педагогіка, практична естетика, прикладне мистецтво, музейно-педагогічний комплекс.

**Силко Р. Н. Модель музейно-педагогического комплекса Г. Земпера как эффективная организационная форма в системе современного украинского дизайн-образования**

В статье проанализована модель музейно-педагогического комплекса, разработанного известным немецким архитектором и теоретиком искусства Г. Земпером, в аспекте становления современного украинского дизайн-образования.

*Ключевые слова:* музейная педагогика, практическая эстетика, прикладное искусство, музейно-педагогический комплекс.

**Sylko R. M. Zemper's model of the museum complex as the effective organizational form in system of modern Ukrainian design education**

In article the model of the museum complex developed by the known German architect and the theorist of art of G. Zemper, in aspect of formation of modern Ukrainian design education is analyzed.

*Keywords:* museum pedagogics, a practical aesthetics, an applied art, a museum complex.

УДК [37.015.3:005.32]:347.23

**Г. С. Сичов**

**УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ МОТИВАЦІЇ СУБ'ЄКТІВ  
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Процеси розвитку світової та регіональних економік (зокрема в Європі) все більше охоплюють і національну економіку України в цілому і її структурні складові, зокрема галузь освіти. Про це яскраво свідчать такі факти міждержавного значення як вступ України до Світової організації торгівлі, приєднання до Болонського процесу та ін. Це, з одного боку, сприяє мобілізації зусиль нашої держави на підвищення рівня економічної діяльності, якості освіти, прискорює наше входження у світовий і регіональний економічний та освітній простори. А, з іншого боку, потребує значних додаткових матеріальних, фінансових та трудових ресурсів, яких на сьогоднішній день критично не вистачає (та ця нестача поглиблюється світовою фінансовою кризою).

Пошуки шляхів і резервів продовжуються в подальшому. Провідну роль у вирішенні інтеграційних процесів (та й усіх інших) людського фактору, автори проекту Концепції інноваційного розвитку економіки України виокремлюють у спеціальний розділ „Удосконалення вітчизняної системи освіти й підготовки кадрів”, у якому пропонують передбачити встановлення головних орієнтирів для розвитку освітнього потенціалу, які впливають із завдань кадрового забезпечення переходу

економіки на інноваційну модель розвитку, що буде сприяти переорієнтації системи підготовки кадрів на потреби реальної економіки [1, с. 20] та пріоритетність підтримки науки, освіти та виробництва [1, с. 8].

Закон України „Про освіту” і Національна доктрина розвитку освіти в Україні вказують на те, що освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства та держави, тобто проблеми в економіці й у тому числі підвищення її ефективності не можуть бути подолані раніше ніж будуть усунуті недоліки в системі освіти, без значного підвищення якості освітніх послуг. Але ж підвищення якості освіти потребує додаткових фінансових ресурсів, розмір яких залежить у першу чергу від рівня ефективності виробництва економіки в цілому.

Вирішення проблем економіки в нашій державі пов’язуються зі створенням системи соціальної ринкової економіки та проведенням процесів роздержавлення й приватизації. Аналізуючи хід і результати цієї роботи автори доходять до висновку, що основною метою приватизації було й залишається створення умов для підвищення ефективності діяльності підприємств, приходу на підприємства ефективного власника та створення конкурентного середовища [2, с. 943].

Розглядаючи практичну реалізацію провідної ролі людського фактора на виробництві, автори висвітлюють такі категорії як людський потенціал, трансформація людського потенціалу в людський капітал і наполягають на розробці й упровадженні державної політики щодо розвитку людського потенціалу, використання, його перетворення в людський капітал темпами, що випереджають темпи зростання ВВП на душу населення [2, с. 249]. такий підхід, на думку авторів, уже сьогодні підвищить темпи економічного розвитку, а в найближчі роки перетворить людський потенціал в основний ресурс розвитку держави [2, с. 250] (Нагадаємо, що під людським капіталом розуміють наявний запас здібностей і мотивацій, що впливають на зростання виробництва і прибутків [2, с. 252].

Автори проекту роблять висновок: „оскільки навколишня реальність сприймається кожним суб’єктом згідно загальним рівнем знань, то можливості людини реагувати на ускладнення середовища (отже, нарощування власного потенціалу та перетворення його на капітал) прямо залежить від отриманої освіти” [2, с. 264].

У деяких працях розглянуто питання управління людськими ресурсами, сформульовані завдання процесу управління. Наприклад, сутність управління людськими ресурсами зводиться до того, що людину розглядають як багатство компанії в конкурентній боротьбі, і її треба десь розміщувати, мотивувати, розвивати поряд з іншими ресурсами [3, с. 38], а серед основних завдань управління людськими ресурсами є проектування та реалізація системи мотивації [3, с. 54].

Отже, поділяючи в основному вищенаведені погляди авторів досліджень ефективності економіки в нашій державі, ми дійшли висновку, що реформування української централізованої екологічної системи в соціальну ринкову розпочалося (і далі продовжується) без належного кадрового забезпечення виробництва й управлінських структур кадрами нового типу. Вища школа не отримала замовлення й не запропонувала спеціаліста – ефективного власника, він в економіці формується та зростає самостійно.

Старим кадрам управлінської еліти в притаманна модель одновимірного мислення й поведінки [4, с. 16]. Це, на наш погляд, одна з головних причин недостатнього рівня ефективності економіки в нашій державі й недостатніх асигнувань освіти.

І вузівські спеціалісти (у 2003 році) узагальнили принципові питання методики навчання у вищій школі, з позицій системного підходу склали сучасну модель навчання [5, с. 6].

У цій роботі акцентуємо увагу на тому, що сучасному викладачу притаманні такі якості, як професійна майстерність, компетентність, професійний потенціал, педагогічний інтелект, професіоналізм, а в його праці повинні проявлятися професійні складові таких спеціальностей як режисер, актор, менеджер, дослідник, селекціонер [5, с. 24]. У ЛНУ імені Тараса Шевченка набувають поширення факти оволодіння викладачами спеціальностей тьютора, користувача ПК та ін. Це, безумовно, свідчить про динаміку професійної мобільності викладачів, але це недостатньо, не встановлено ще критеріїв оцінки роботи викладача широкого профілю та ін., а головною недоробкою є те, що у ВНЗ не готують спеціаліста, якого чекає наша економіка – спеціаліста, ефективного власника. Таке становище необхідно змінювати. І починати треба з роздуму [6, с. 189].

Наші пропозиції зводяться до наступного. По-перше, треба скласти модель спеціаліста – ефективного власника, по-друге, підготувати відповідний навчальний курс з дисципліни „Власність і власник” і, по-третє, почати формувати в економіці середовище (правове, економічне, соціальне та психологічне), що сприяло б набуттю людиною, майбутнім працівником з особистих немайнових прав інтелектуальної власності (авторських прав) на диплом, посвідчення та ін.

Для цього слід до об'єктів права інтелектуальної власності (авторського права), що вже віднесені в Цивільному кодексі [7, с. 152] віднести й диплом (права, посвідчення та ін.), котрий одержав спеціаліст відповідного профілю, закінчивши навчальний заклад (коледж, ВНЗ, магістрантуру, докторантуру).

Підґрунтям для цього є те, що диплом який від імені держави видається навчальним закладом, на наш погляд, перш за все, компіляція (учнем, курсантом, студентом) бази даних низки навчальних дисциплін, що упорядковувалися (вивчалися) студентом, його працею інтелектуального характеру [7, с. 148, 152, 153]. А первинним суб'єктом авторського права є автор твору диплома. Нарешті, у диплом слід внести

й такий реквізит, як його вартість, що визначається відповідним навчальним закладом.

Одержавши такий диплом, авторське право на відповідну спеціальність (професію), випускник навчального закладу стає суб'єктом авторського права і відтепер тільки йому належить особисті немайнові права інтелектуальної власності [7, с. 153].

При оформленні на роботу працівник, на свій розсуд може створити акціонерне товариство з одним акціонером і придбає одну нерозподільну акцію вартістю на суму, указану в дипломі [8, с. 19]. Сплата вартості цієї невід'ємної нерозподільної акції під час заснування АТ буде здійснюватися особистим немайновим правом інтелектуальної власності [8, с. 25].

При складанні трудового договору робітник цю акцію – немайнові права – вносить у статутний фонд підприємства. Підприємство відображає в обліку вартість акції як нематеріальний актив – право на використання трудових ресурсів.

На наш погляд, перспектива набуття суб'єктом навчання прав власності вплине на його мотивацію до навчання, змінить його соціально-економічний статус як працівника, він відтепер не буде найманим працівником, а стане співвласником, партнером. Усе це викличе нове ставлення такого працівника-партнера до праці, підвищить його зацікавленість і відповідальність за результати праці, сприятиме зростанню майстерності й мобільності працівника, бо „власність зобов'язує” [9, с. 13] А це, нарешті, призведе до економічного зростання підприємства й країни дозволить своєчасно відповідати на виклики часу.

Безумовно, це тільки схематичний зміст пропозиції, потрібні час і праця для впровадження її в життя.

### **Література**

**1. Концепція** інноваційного розвитку економіки України. Проект // Міжнародний науковий журнал „Наука та наукознавство”. — 2002. — № 1. — ст. 8, 20. **2. Економіка** України: стратегія і політика довгострокового розвитку / за ред. акад. НАН України Гейця. — К. : Фенікс, 2003. — 1008 с. **3. Управление** персоналом в условиях социальной рыночной экономики / под науч. ред. проф. д-ра Р. Марра, д-ра Т. Шмидта. — М. : Изд-во МГУ, 1997. — 480 с. **4. Маркузе Г.** Одномерный человек. — М. : „REFL – book”, 1994. — 368 с. **5. Методика** навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / за ред. С.У. Гончаренка. — К. : Вища шк., 2003. — 323 с. **6. Пучко Л. Г.** Многомерный человек. — М. : АНС: АСТ: Астрель, 2008. — 471 с. **7. Цивільний** кодекс України. — Х. : ТОВ „Одісей”, 2008. — 424 с. **8. Закон** України „Про акціонерні товариства” / уклад. В. Кузнецов. — Х. : Фактор, 2008. — 208 с. **9. Конституція** України. Прийнята на п'ятий сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року із змінами внесеними згідно із законом № 2222- IV від 8.12.2004, ВВР, 2005, № 2 ст. 44, ст. 13.

**Сичов Г. С. Удосконалення системи мотивації суб'єктів навчального процесу**

У статті акцентовано увагу на тому, що сучасному викладачу притаманні такі якості, як професійна майстерність, компетентність, професійний потенціал, педагогічний інтелект, професіоналізм, а в його праці повинні проявлятися професійні складові таких спеціальностей як режисер, актор, менеджер, дослідник.

*Ключові слова:* система мотивації, професійна майстерність, мобільність, компетентність.

**Сичёв Г. С. Усовершенствование системы мотивации субъектов учебного процесса**

В статье акцентировано внимание на том, что современному преподавателю присущие такие качества, как профессиональное мастерство, компетентность, профессиональный потенциал, педагогический интеллект, профессионализм, а в его труде должны проявляться профессиональные составляющие таких специальностей как режиссер, актер, менеджер, исследователь.

*Ключевые слова:* система мотивации, профессиональное мастерство, мобильность, компетентность.

**Sychov G. S. Improvement of system of motivation of subjects of educational process**

In the article attention is accented on that to the modern teacher inherent such qualities, as professional trade, competence, professional potential, pedagogical intellect, professionalism, and the professional constituents of such specialities as producer must show up in his labour, actor, manager, researcher.

*Keywords:* system of motivation, professional trade, mobility, competence.

УДК 378.22:33.012.2

**А. А. Сорокин**

**ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ СОЦИАЛЬНО-  
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ДВУХУРОВНЕВОЙ  
СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В начале XXI века в процессе модернизации отечественной системы образования и создания единого с Европой образовательного пространства Российская Федерация присоединилась к странам, подписавшим в 1999 году Болонскую декларацию [3]. В соответствии с новыми задачами развития российского общества произошли



существенные изменения и в системе высшего педагогического образования. В связи с этим при двухуровневой системе высшего образования, предусматривающей обучение будущих педагогов в рамках бакалавриата и магистратуры, появилась необходимость подготовки учителей (в том числе и учителей истории), способных работать в школе в условиях реформирования современной системы образования, разработки и внедрения государственных стандартов общего и высшего профессионального образования нового поколения, а также применения в учебном процессе новых педагогических технологий. Происходящие в российском образовании изменения предусматривают не только обновление содержания образования, повышение его качества, но и реализацию комплексного подхода, усиление практической направленности процесса обучения.

Проблема качественного повышения уровня педагогического мастерства молодых специалистов является одной из центральных в современных исследованиях учёных и педагогов высшей школы. Этому вопросу большое внимание уделяется в работах Е.И. Артамоновой, В.С. Курило, Т.Ю. Ломакиной, К.Г. Митрофанова, Я.М. Нейматова, А.М. Новикова, Г.П. Новиковой, М.М. Поташника, П.Е. Решетникова, В.В. Рябова, С.В. Савченко, Н.А. Селезнёвой, В.А. Слестёнина, В.А. Трайнева, И.В. Трайнева, В.М. Филиппова, Т.И. Шамовой и др. [4, 5, 8, 9, 10 и др.]

Решению этой проблемы способствует открытие разнообразных программ магистерской подготовки по направлению 050400 – Социально-экономическое образование. Необходимость введения магистерской подготовки по этим программам обусловлена потребностью в высококвалифицированных специалистах для нужд системы школьного и вузовского исторического образования. Во многих российских высших педагогических учебных заведениях сложились все необходимые условия для обучения магистров по данному направлению. В течение многих лет педагогические вузы России вели подготовку выпускников по специальности 050401.65 – „История (Квалификация: учитель истории)”. За эти годы накоплен богатый опыт преподавания дисциплин исторической и педагогической специализации, значительно повысился уровень квалификации преподавательских кадров. По данным исследований около 57 педагогических вузов России разрабатывают научные темы, связанные с проблемами образования. Среди них – Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Московский педагогический государственный университет, Московский городской педагогический университет и многие другие.

При разработке программ магистерской подготовки особое внимание уделяется их практической направленности. Так, реализация программы „Теория и методика обучения истории”, разработанной учёными Российского государственного педагогического университета

имени А.И. Герцена, позволит в рамках обучения в магистратуре подготовить специалистов, способных „проектировать современное содержание и процесс обучения истории для средних образовательных учреждений любого типа (включая элективные курсы) на основе современных, развивающих технологий, в соответствии с новейшим отечественным и зарубежным опытом обучения предмету; создавать учебно-методические комплексы на основе развивающих, в том числе компьютерных технологий; вести методическую работу в образовательных учреждениях разного типа; проводить научные исследования по теории и методике обучения истории”’. [1]

В Московском городском педагогическом университете также разработана программа подготовки магистров „Теория и методика преподавания истории”’ по направлению 050400.68 – Социально-экономическое образование, обучение по которой позволит углубленно рассмотреть современные проблемы теории и методики преподавания истории, обществознания, философии, экономики и права, познакомиться с теоретическими основами методики, освоить инновационные методы преподавания истории. Эта магистерская программа представляется актуальной, так как теория и методика преподавания истории являются фундаментальными основами в подготовке учителя истории, который в современной школе преподаёт и социально-экономические дисциплины (обществознание, право, экономика и т.д.).

Коллективом учёных Московского городского педагогического университета, в который вошли Е.А. Геворкян, С.П. Карпачёв, Г.Г. Касаров, В.В. Кириллов, Б.В. Леванов, К.Г. Митрофанов, И.Н. Огородникова, А.В. Половникова, Р.Г. Резаков, Б.Н. Рыжов, А.А. Сорокин, Т.Н. Тарасова, Е.А. Токарева, Ю.В. Туйцын, В.В. Шаповал были разработаны программы учебных дисциплин по данному направлению магистерской подготовки. Обучающимся в магистратуре предлагаются следующие курсы: „Современные проблемы науки и образования”, „Педагогика и психология профилизации общеобразовательной и высшей школы”, „Методология психолого-педагогических исследований”, „Информационные и коммуникационные технологии в науке и образовании”, „Инновационные аспекты теории и методики преподавания истории”, „Иностранный язык”, „Источниковедение и современные методы работы с источниками”, „История исторической науки”, „Коммуникации, образование и технологии”, „Психология профессиональной деятельности”, „Интегративный практикум: работа в исторических проектах”, „Проектирование в социально-экономическом образовании”, „Управление инновационными процессами в образовании”, „Технология организации и проведения диагностики учебных достижений учащихся”, „Анализ образовательных реформ”’ („Введение в экспертную деятельность”), „Основы культурного

компилирования” (практикум), „Подготовка школьников к тестированию” (практикум), „Мониторинг и статистика в образовании” (практикум), „Современные управленческие технологии”, „Основы оценочной деятельности учителя (практикум)”, „Современные образовательные теории”, „Введение в современный образовательный дискурс”, „Проектирование образовательных курсов в ИКТ-насыщенной среде”, „Проектирование в социально-экономическом образовании” (практикум), „Психология профессиональной деятельности” (практикум).

Анализ содержания программ подтвердил, что на историческом факультете МГПУ сложилась своя научная парадигма, отличающаяся инновационностью, открытостью вызовам современности. Можно констатировать, что на факультете ведётся активная научно-исследовательская деятельность в области теории и методики преподавания истории. В рамках данного направления изучаются достижения отечественной и зарубежной педагогической науки, касающиеся теории и методологии, методики и дидактики, современных средств оценивания. Предполагается, что по завершению обучения у выпускников магистратуры будут сформированы: методологические основы научного понимания закономерностей возникновения различных картин мира и концепций исторического знания; навыки исторического и психолого-педагогического исследования; базовые компетентности для анализа и проектирования программ исторического образования в различных типах учебных заведений. В результате обучения магистры – выпускники педагогического вуза – приобретут профессиональные компетентности, позволяющие применять знания, полученные на всех уровнях образования, в практической деятельности, иметь опыт публичных выступлений, навык использования классических и инновационных методов в теоретических и экспериментальных исследованиях в области теории и методики преподавания истории и других школьных дисциплин социально-экономического цикла. Также выпускники данной образовательной программы должны обладать способностями, необходимыми для внедрения инновационных технологий и педагогической диагностики, управленческой деятельности на школьном и муниципальном уровнях.

Как уже отмечалось, духовные, политические, социально-экономические преобразования в российском обществе на рубеже XX – XXI веков существенно изменили российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений [7, 9, 12]. Сегодня педагогические вузы имеют возможность обеспечить многообразие и вариативность образовательных программ (в том числе и программ магистерской подготовки) в рамках сохранения единого образовательного пространства, моделируемого с учётом требований Болонской декларации [2, 3].

Так, в педагогическом сообществе сложились разнообразные взгляды и на программы магистерской подготовки по направлению 540400 – Социально-экономическое образование. В Московском педагогическом государственном университете в рамках этого направления разработана образовательная программа подготовки магистра по специальности „Социально-антропологическое образование”. Авторами программ учебных дисциплин магистерской подготовки являются: А.Н. Бурлаков, Е.С. Галкина, В.Н. Горшков, М.Ю. Золотухин, К.А. Киселев, А.В. Клименко, А.Ю. Климов, А.Ю. Кузьмин, Л.А. Макеева, О.О. Медведева, М.Л. Несмелова, И.А. Нидерман, М.В. Пономарев, А.М. Родригес, П.Ю. Савельев, А.П. Синелобов, Н.П. Таньшина, Е.И. Филина. В рамках данной образовательной программы предполагается изучение следующих курсов: „Глобалистика и миросистемный анализ”, „Имиджелогия”, „История политических партий и партийных систем”, „Культурная идентичность и социальная стратификация”, „Модернизация и социокультурная традиция”, „Религиозно-конфессиональные проблемы в современном обществе”, „Современные педагогические технологии”, „Теории общественного развития”, „Гражданское общество и государство”, „Интеллектуальная история”, „История повседневности”, „Модели социально-экономического развития”, „Социальная (культурная) антропология”, „Теоретические аспекты анализа информационного (постиндустриального) общества”, „Толерантность и проблемы понимания”.

Анализ структуры, содержания программ магистерской подготовки по направлению „Социально-экономическое образование” позволяет сделать вывод о том, что сегодня в научном сообществе существуют различные подходы к формированию системы педагогического образования в нашей стране. В одном случае акценты делаются на практическую направленность процесса обучения, формирование профессионального мастерства выпускников магистратуры. В другом – на фундаментальную научную подготовку обучающихся по предметам социально-экономического цикла.

Опыт разработки и внедрения программ магистерской подготовки выявляет и некоторые проблемы, с которыми приходится сталкиваться педагогическим вузам: недостаточное нормативно-организационное и учебно-методическое обеспечение, ограниченность информационного и материально-технического обеспечения, решение кадровых вопросов (возможно, более широкое распространение зарубежного опыта по привлечению к учебному процессу „приглашённых профессоров”), необходимость расширения межвузовского и международного сотрудничества.

Современная реформа российской системы образования даёт возможность разработать и экспериментально проверить разнообразные модели в структуре педагогического образования. При этом нельзя не

согласиться с мнением многих исследователей о том, что „внушительные масштабы педагогического образования, государственная значимость решаемых им задач обуславливают необходимость осторожного, взвешенного подхода при планировании и проведении любых изменений системы, складывавшейся в России на протяжении почти двух столетий” [12, с.16]. Учёные отмечают, что в нашем государстве „исторически сложилась совершенно уникальная система целевой подготовки педагогических кадров”, равной которой по масштабам, содержанию и вариативности образовательных технологий нет ни в одной стране мира [12, с.16].

Изменения, происходящие в последние годы в российском образовании, всё настоятельнее диктуют необходимость разработки новой модели отечественного образования, в которой главной составляющей должно стать качество образования, и прежде всего его приоритетной подсистемы – педагогического образования. Однако, процесс модернизации российского образования в условиях глобализации современного общества, обусловивший создание системы профессиональной подготовки учителей и подтвердивший её необходимость и эффективность, невозможен без сохранения всех достоинств советской и российской образовательной модели, ставших её „визитной карточкой” в мировом сообществе.

### **Литература**

- 1. Аннотации** к образовательным программам факультета социальных наук // Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Официальный сайт. URL: <http://www.herzen.spb.ru/abiturients/edu/fsn/#m1> (дата запроса: 09.09.2009).
- 2. Байденко В. И.** Болонский процесс. – М. : Логос, 2004.
- 3. Болонский процесс.** основополагающие материалы. (пер. с англ.) / сост. А. К. Бурцев, В. А. Звонова. – М. : Финансы и статистика, 2007.
- 4. Ломакина Т. Ю.** Концепция непрерывного профессионального образования. – М. : ИТИП РАО, 2005.
- 5. Ломакина Т. Ю.** Развитие системы непрерывного профессионального образования. – М. : ИТИП РАО, 2005.
- 6. Национальный проект „Образование”:** Нормативно-правовые документы. – М. : ТЦ Сфера, 2007.
- 7. Нейматов Я. М.** Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. – М. : Алгоритм, 2002.
- 8. Новиков А. М.** Методология образования. – М. : Изд-во „Эгвес”, 2006.
- 9. Новиков А. М.** Развитие отечественного образования: Полемиические размышления. – М. : Издательство „Эгвес”, 2005.
- 10. Новикова Г. П.** Профессионализм учителя как основополагающий фактор модернизации современного образования // Методика обучения истории в профильных классах современной школы : сборник учебно-методических материалов / под науч. ред. А.А. Сорокина. – М. : ИРОТ, 2009.
- 11. Решетникова П. Е.** Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. – М. : ВЛАДОС, 2000.

**12. Трайнев В. А., Трайнев И.В.** Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования: Обобщение и практика. – М. : Издательско-торговая корпорация „Дашков и К<sup>о</sup>”, 2008.

**Сорокін А. А. Підготовка магістрів соціально-економічної освіти за дворівневою системою вищої освіти**

У статті визначено, що процес модернізації російської освіти в умовах глобалізації сучасного суспільства, що зумовив створення системи професійної підготовки вчителів і підтвердив її необхідність й ефективність, неможливий без збереження всіх надбань радянської і російської освітньої моделі, що стали її „візитною карткою” у світовій спільноті.

*Ключові слова:* магістр, соціально-економічна освіта, дворівнева система вищої освіти.

**Сорокин А. А. Подготовка магистров социально-экономического образования при двухуровневой системе высшего образования**

В статье определено, что процесс модернизации российского образования в условиях глобализации современного общества, обусловивший создание системы профессиональной подготовки учителей и подтвердивший её необходимость и эффективность, невозможен без сохранения всех достоинств советской и российской образовательной модели, ставших её „визитной карточкой” в мировом сообществе.

*Ключевые слова:* магистр, социально-экономическое образование, двухуровневая система высшего образования.

**Sorokyn A. A. Preparation of master's degrees of socio-economic education at the two-tier system of higher education**

It is certain in the article, that the process of modernization of Russian education in the conditions of globalization of modern society, stipulating creation of the system of professional preparation of teachers and confirming its necessity and efficiency, is impossible without saving of all dignities of soviet and Russian educational model, becoming its „visiting-card” in world association.

*Keywords:* master's degree, socio-economic education, two-tier system of higher education.

УДК 78.03(430) «196/197»

**І. О. Сташевська**

**ОСНОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ Й НАСЛІДКИ  
МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ У ФРН  
КІНЦЯ 1960-х – СЕРЕДИНИ 1970-х РОКІВ**

Трансформація освітньої системи України, зумовлена процесами глобалізації та євроінтеграції, необхідність виходу за національні межі, підвищення ефективності прогресивних нововведень та водночас збереження кращих традицій вітчизняної педагогіки, зумовлюють актуальність вивчення зарубіжного досвіду в різних освітніх галузях. Різні аспекти розвитку педагогічної теорії і практики в інших країнах розкриваються у дослідженнях О. В. Алексєєвої, Л. Ц. Ваховського, О. Й. Демченко, В. М. Жуковського, Л. І. Зязюн, І. М. Ковчиної, Н. В. Козака, Т. О. Кравцової, Л. В. Применко, Д. І. Пашенко, Л. П. Пуховської, І. О. Радіонової, М. І. Тадеєвої, С. І. Уланової, Г. В. Фінчук, Т. Г. Харченко й ін.

Особливий інтерес у контексті перебудови вітчизняної музично-освітньої галузі згідно з європейськими стандартами представляють реформаторські події, як сучасності, так і минулого зарубіжної музичної педагогіки, що все ще залишаються мало дослідженими українськими науковцями. Завданням цієї публікації є виявлення основних детермінант, позитивних та негативних наслідків глобальної реформи системи музичної освіти ФРН кінця 1960-х – середини 1970-х років, що мала історичне значення і призвела до швидкого підйому музично-педагогічної теорії і практики в цій країні.

Суттєвим фактором небувалих досі як за суттю, так і за масштабом, трансформацій музично-педагогічної теорії і практики в Західній Німеччині стали кардинальні зміни у сфері освіти, що розпочались наприкінці 60-х років минулого століття і отримали назву “куррикулум-реформа”. Імпульсом для цих змін стало усвідомлення як педагогічною спільнотою, так і державними діячами, необхідності радикального реформування системи освіти як шляху до економічного й культурного підйому країни.

Нормативні документи початку 1970-х років, що визначили структурні й змістовні зміни в системі освіти ФРН, свідчать про гуманістичну спрямованість освітньої реформи, пріоритетними завданнями якої декларувались: надання однакових для всіх шансів і своєчасного згладжування нерівноцінних регіональних і соціальних можливостей в одержанні освіти, створення умов для розкриття кожною особистістю своїх талантів і здібностей, забезпечення кожному члену суспільства можливості самостійно створювати “своє особисте, професійне й соціальне життя”, наукова переорієнтація всіх навчальних

дисциплін, включаючи релігію і мистецтво, на всіх рівнях освіти [1, с. 8; 2, с. 30, 33].

Наукова орієнтація в освітній сфері, зміни музично-культурної свідомості широких мас у ФРН детермінують інтенсифікацію процесу наукової ідентифікації музичної педагогіки, що характеризується формуванням термінологічного апарату, визначенням рамок предметної сфери музичної педагогіки, систематизацією теоретичного й практичного музично-педагогічного досвіду, визначенням взаємовідношень між музичною педагогікою й спорідненими науковими дисциплінами [3; 4; 5 й ін.]. Протягом 1970-х років музична педагогіка в Західній Німеччині остаточно перетворюється з прикладного методичного вчення у самостійну наукову дисципліну.

Найбільш інтенсивно в часи куррикулум-реформи розвивалась дидактична думка у сфері масової музичної освіти. Нові музично-освітні тенденції зумовили швидку появу значної кількості оригінальних музично-дидактичних концепцій, що відображали наукову, естетичну, політичну й соціальну орієнтації музичного навчання в школі [4; 6; 7; 8; 9 й ін.].

У відповідності до нових стандартів музична освіта визначалась засобом розуміння світу та виховання здібностей формування відповідних відносин у ньому. Серед негативних моментів, що заважали успішному функціонуванню музично-освітньої сфери, називались: поєднання шкільних мистецьких дисциплін під назвою “мусичне виховання” або “технічно-мусичні предмети”; пріоритет власної дії перед рефлексією; надмірний акцент на емоціях, переживанні, афектах; підпорядкування етапів вивчення окремих епох і стилів музики віку учнів (біогенетичний шлях); колишній монополізм міністерства й шкільних відомств у визначенні цілей і змісту музичної освіти [10, с. 35].

Як у фахових публікаціях, так і у нових нормативних документах ФРН визнавалась необхідність реформування змісту масової музичної освіти: використання наряду з традиційними елементами музичного навчання – співом та освоєнням музичної грамоти – слухання музики, музично-ритмічного виховання, інструментального музикування й імпровізації як важливих засобів формування музичної культури підростаючого покоління. Акцентувалась важливість співу, але, якщо раніше вокальний репертуар у школі складали народні, патріотичні й релігійні пісні, панування яких у нових умовах музичного життя викликало в учнів своєрідну алергію, то тепер зміст навчання розширюється вокальною імпровізацією, звуковими експериментами за допомогою голосу, тобто спів розуміється не тільки як засіб формування технічних вокальних здібностей, а як можливість для музичного самовираження учнів [11; 12].

Особливого значення у шкільній музично-педагогічній практиці з початку 1970-х років набуває інструментальне музикування, що здійснюється у формі експериментування зі звуком, музичної продукції



(імпровізації), репродукції (інтерпретації) та ансамблевої гри. Навчальні плани з предмету “Музика” свідчать, що, окрім інструментального музикування, до змісту музичних занять в школі були введені елементи інструментознавства. Ознайомлення дітей з інструментами різного типу (традиційними європейськими, орф-інструментами, позаєвропейськими, старовинними, народними) рекомендувалось здійснювати у різноманітних формах: через диференціацію звуковиразжальних та технічних особливостей інструментів, їх порівняння і класифікацію за зовнішньою формою і матеріалом виготовлення, спроби експериментальних і традиційних способів гри, рефлексію про інструмент як предмет, що допомагає відобразити навколишній та внутрішній світ людини в музиці, слухання звукозаписів музично-інструментальної музики [11; 12].

Колосальну роль у розвитку позашкільної музично-освітньої сфери, зокрема у формуванні єдиної нормативної бази спеціальної музичної освіти у музичних школах ФРН, відіграв Союз німецьких музичних шкіл. Про масштаби впливу цього союзу говорить той факт, що, якщо у 1952 році він нараховував у своєму складі тільки 12 шкіл, то у 1960 – вже 70, у 1968 – 149, у 1985 – 448, а у 2003 – вже біля 1000 із мільйонною кількістю учнів [13, с. 183].

Під керівництвом голови Союзу музичних шкіл Дітхарда Вухера була розроблена програма розбудови позашкільної музично-освітньої сфери. У 1969 році у дію увійшов новий структурний план музичних шкіл, що розподілив термін музичної освіти на чотири ступеня: початковий (для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку), нижчий і середній (для учнів 15-17 років), старший (для осіб старше 17 років). У першій половині 1970-х років за новими критеріями куррикулум-реформи були розроблені навчальні плани з раннього музичного виховання, базової музичної освіти, основних (скрипка, фортепіано, спів й ін.) та додаткових (теорія музики, сольфеджіо, ансамблеве музикування) дисциплін. Преамбула до навчальних планів визначала основні функції музичних шкіл: пробудження любові до музики, розвиток інтересу до власного музикування, відповідну в технічному й художньо-стилістичному аспекті вокальну та інструментальну підготовку музикантів-любителів, виявлення й розвиток музичних талантів, їх підготовку до подальшої професійної освіти [14, с. 328-331].

У період куррикулум-реформи у ФРН розпочинається інтенсивне формування теоретичних основ елементарної музичної педагогіки. Ще ніколи дошкільне музичне виховання не привертало в Німеччині такої пильної уваги з боку фахівців різного профілю. Це було, у значній мірі, зумовлено організацією, розробкою та практичною реалізацією під егідою Союзу німецьких музичних шкіл у дусі ідей нової наукової школи програми елементарного музичного виховання дітей 4-6 років – “Curriculum” [15, с. 92-97].

Аналіз дидактичних концепцій, нормативних документів, матеріалів фахових конференцій, практичних посібників свідчить, що дошкільне музичне виховання у ФРН кінця 60-х – першої половини 70-х років минулого століття визначається засобом, що сприяє реалізації різноманітних музичних та загально-виховних цілей: формуванню музично-слухових уявлень, уведенню у світ музичної культури, розвитку уваги, концентрації, здібностей диференціації музичних параметрів, комунікативних навичок, крупної і дрібної моторики, мови, мотивації до навчальної діяльності. Основними засобами музичного виховання дошкільників визнаються слухання музики, практичне музикування, музично-ритмічний рух, елементарна імпровізація, освоєння елементарної музичної грамоти в ігровій формі. У дусі концепції наукової школи важливими видами дитячої діяльності в процесі музичних занять також називаються спостереження, експериментування, порівняння, вимірювання [15, с. 87-99].

Трансформації цілей і змісту шкільного та позашкільного музичного навчання безпосереднім чином відбилися і на галузі професійної музичної підготовки. Вводиться двофазова модель музично-педагогічної освіти, що передбачала науково-теоретичну й виконавську підготовку протягом чотирьох семестрів, а також дворічну педагогічну практику в школі. Розпочинається тісна кооперація вищих музичних шкіл та університетів в галузі освіти майбутніх вчителів музики гімназій та реальних шкіл: музикознавчу частину професійної підготовки переймають науково-педагогічні факультети університетів, що відкриває студентам можливість подальшої наукової діяльності і здобуття наукового ступеня [16, с. 29]. При вищих музичних школах організуються спеціальні відділення для майбутніх “вільних” музикантів-педагогів (приватних учителів музики) та викладачів музичних шкіл [17, с. 191].

Підвищується значення науково-теоретичного та педагогічного компонентів професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів. Значні зміни відбуваються в організації музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів. Особливе значення у зв'язку із новими освітніми вимогами приділяється розвитку здібностей розуміння, аналізу, “наукової інтерпретації”, порівняння музики різних стилів і жанрів, уміння працювати із фаховими джерелами, а також адекватної вербалізації результатів цієї діяльності. З метою розвитку музичного мислення та формування музичного кругозору майбутніх музикантів-педагогів зміст теоретичної підготовки доповнюється інформацією з музичної естетики, соціології та психології. Тематичні рамки історії та теорії музики розширюються таким питанням, як історія і специфічні особливості народної, популярної музики, джазу. Нові завдання й зміст зумовлюють і введення нових форм навчання: проектної роботи, семінарських занять із обговоренням окремих тем, доповідей студентів, індивідуальних та групових письмових робіт тощо [16, с. 60-84].

У відповідності до нових соціокультурних умов значно розширюється зміст дидактичної підготовки майбутніх вчителів, про що свідчать такі теми з освітньої програми, як “Музичне виховання у сучасності”, “Освітні цілі предмету музика”, “Дослідження здібностей музичного сприйняття”, “Виховання здібностей свідомого слухання музики”, “Аналіз музичних творів”, “Музична обдарованість та її виміри”, “Формування голосового апарату”, “Ритмічне виховання”, “Молодіжна субкультура”, “Креативність на музичному занятті”, “Проблеми розвитку куррикулуму”, “Організація уроку”, “Методи музичного навчання”, “Застосування інформаційних технологій”, “Програмоване музичне навчання”, “Популярна музика на музичному занятті” [16, с. 87].

Кардинально змінюються і завдання інструментального й вокального навчання студентів, що тепер охоплюють: оволодіння навичками гри на основному і додатковому інструментах, співу із урахуванням фізіологічних та естетичних особливостей голосу (естрадний, народний, академічний профіль), ознайомлення із широким спектром можливостей музичної виразності, розвиток здібностей розуміння інструментальних і вокальних творів різних стилів і жанрів, музичної інтерпретації і рефлексії про можливості впливу музики на людину та відповідного меті уроку вибору музичного репертуару. Зміст інструментального і вокального навчання розширюється творами сучасної музики, творчими видами музичної діяльності [16, с. 47-59].

Основні критичні зауваження щодо виконавської підготовки як майбутніх вчителів музики, так і професійних солістів та оркестрантів, стосувались домінування в навчальному процесі авторитарного стилю викладання та методу імітації (показ – повторення) [16, с. 103].

Якщо першу половину 1970-х років можна назвати періодом “куррикулярної ейфорії” через надзвичайний оптимізм музикантів-педагогів, то з середини 1970-х років розпочинається фаза критичного осмислення наслідків куррикулум-реформи, що починає стихати тільки з середини 1980-х років [18; 19; 20]. Аналіз літератури свідчить, що автори критичних публікацій не заперечували важливість реформи та наукової орієнтації музичної педагогіки, але підкреслювали необхідність урахування специфічних особливостей музичної освіти – процесу, що не може здійснюватись тільки за допомогою інтелекту, тобто критикували однобічність поширеного раціонального підходу і вимагали з метою поліпшення ситуації: гуманізації навчального процесу, звільнення шкільної музичної освіти від надмірної науковості та функціоналізації, ревізії реформи, збалансованості раціонального й емоційного, рефлексивного й інтуїтивного аспектів музичного навчання, реабілітації спонтанного переживання музики та насолоди нею, позиціонування мистецтва як мистецтва, орієнтації музичного навчання на школярів, а школярів – на музику як предмет навчання, акценту на практичній дії та почуттєвому досвіді.

Вивчення і аналіз нормативних документів, науково-теоретичної та навчально-методичної літератури дозволив виявити основні детермінанти, а також позитивні й негативні наслідки музично-освітньої курикулум-реформи у ФРН кінця 1960-х – середини 1970-х років.

Таким чином, її основними детермінантами явились загальноосвітня курикулум-реформа, критика мусичної ідеології, зміни музично-культурного життя молоді та розвиток інформаційних технологій.

Суттєвими досягненнями музично-освітньої курикулум-реформи можна визначити:

- інтенсифікацію музично-педагогічного дослідження та становлення музичної педагогіки як автономної наукової галузі;

- початок процесу зближення теорії з практикою через відповідні нормативні документи, підручники та підготовку музично-педагогічних кадрів;

- подолання глибокого протиріччя шкільної музичної освіти, що полягало у тотальній соціальній нерівноправності школярів народних шкіл та гімназій, визнання антидемократичним та реальне скасування принципу: мистецтво для гімназистів, народна музика – для учнів народних шкіл;

- зміщення акценту у цілеполяганні музичної освіти з колективного і національного виховання засобами музичної освіти на виховання індивідууму засобами різних проявів музичного мистецтва;

- розширення цілей музичної освіти у культурному, психологічному, соціологічному та політичному аспектах;

- звільнення змісту музичної освіти від впливу музично-іраціональної парадигми;

- реальну заміну монополії пісні і співу на баланс слухання музики, музичної продукції, репродукції, інтерпретації та рефлексії;

- забезпечення протягом 1970-х років більшої кількості загальноосвітніх шкіл кваліфікованими музично-педагогічними кадрами;

- розроблення вперше за всю історію музичної педагогіки на німецьких землях науково-обгрунтованих нормативних документів (навчальних планів і директив) з музично-освітніх дисциплін;

- розробку перших навчальних планів для музичних шкіл;

- інтеграцію дошкільного музичного виховання у освітню систему ФРН;

- розробку вперше в історії німецької музичної педагогіки навчально-методичної літератури для прилучення до музики дітей віком від двох років.

Головними недоліками реформи стали дисбаланс раціонального й емоційного аспектів музичного навчання та нівелювання саме мистецького значення музики в процесі масової музичної освіти.

Реформаторські зміни в музично-освітній сфері ФРН кінця 1960-х – середини 1970-х років є яскравим прикладом швидкої та ефективною перебудови всіх ланок музичної освіти. У той же час негативні наслідки цієї реформи є застереженням як для педагогів, так і для політиків: будь-які крайнощі, обмеження, концентрація на будь-якому одному аспекті музичного навчання і виховання приводить до дисбалансу цього процесу, зниження його ефективності й цінності як для окремої особистості, так і для всього суспільства.

Це безпосередньо стосується і сучасної ситуації в музично-освітній галузі України, що характеризується складним процесом пристосування нових європейських вимог до вітчизняних традицій, який, на наш погляд, не завжди проходить безпомилково. Удосконалення вітчизняної музичної педагогіки засобами впровадження прогресивних зарубіжних моделей та стратегій та уникнення при цьому їх механічного переносу без урахування національної своєрідності, відкидання традицій, що доказали свою ефективність десятиліттями, та їх заміни в угоду новим модним тенденціям – все це є спільним завданням українських політиків, державних службовців, педагогів та науковців. Перспективним у цьому контексті вважається вивчення специфічного досвіду інших європейських країн у справі трансформації різних галузей національної освітньої системи згідно з європейськими стандартами.

### **Література**

**1. Bildungsgesamtplan** / Hrsg. von Bund – Länder – Kommission für Bildungsplanung. – Bd. 1. – Stuttgart : Klett, 1973. – 137 s. **2. Empfehlungen** der Bildungskommission : Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum – Entwicklung im Elementarbereich / Hrsg. von Deutscher Bildungsrat. – Stuttgart : Klett, 1973. – 108 s. **3. Abel-Struth S.** Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft / Sigrid Abel-Struth. – Mainz : Schott, 1970. – 165 s. **4. Antholz H.** Unterricht in Musik / Heinz Antholz. – Düsseldorf : Schwann, 1970. – 253 s. **5. Gieseler W.** Grundriß der Musikdidaktik / Walter Gieseler. – Ratingen : Henn, 1973. – 114 s. **6. Alt M.** Didaktik der Musik / Michael Alt. – 3 Aufl. – Düsseldorf : Schwann, 1973. – 292 s. **7. Ehrenforth K. H.** Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik / Karl Heinrich Ehrenforth. – Frankfurt am Main : Diesterweg, 1971. – 55 s. **8. Meyer-Denkman G.** Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode / Gertrud Meyer-Denkman. – Wien : Universal Edition, 1972. – 288 s. **9. Sequenzen.** Musik Sekundarstufe I. Arbeitsbuch: Für Zehn- bis Sechzehnjährige aller Schularten / Hrsg. von Rudolf Frisius. – Stuttgart : Ernst Klett, 1972. – 165 s. **10. Bildungsziele** und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der 8. Bundesschulmusikwoche. Saarbrücken 1970 / Hrsg. von Egon Kraus. – Mainz : Schott, 1970. – 324 s. **11. Lehrplan** Grundschule und Vorklasse in Schleswig-Holstein : Musik / Hrsg. vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein. – Kiel : Schmidt &

Klaunig, 1975. – 28 s. **12. Orientierungsstufe**, Klasse 5-6, Lehrplan Musik im Fachbereich Ästhetik/ Kommunikation : Ausgabe Februar 1976 / Hrsg. vom Freie Hansestadt Bremen, Senator für Bildung. – Bremen, 1976. – 11 s. **13. Lexikon** der Musikpädagogik / Hrsg. von S. Helms, R. Schneider, R. Weber – Kassel : Bosse, 2005. – 295 s. **14. Dokumente** zur Geschichte der Musikschule (1902-1976) / Hrsg. von Dorothea Hemming. – Regensburg : Bosse, 1977. – 349 s. **15. Сташевська І. О.** Музичне виховання дітей дошкільного віку в Німеччині. – Луганськ : Поліграфресурс, 2006. – 217 с. **16. Musikdidaktik** in der Lehrerausbildung / Hrsg. von Wolfgang Schmidt. – München : Strumberger, 1974. – 139 s. **17. Roske M.** Umriss einer Sozialgeschichte der Instrumentalpädagogik / Michael Roske // Instrumental und Vokalpädagogik / Hrsg. von Christoph Richter. – Kassel, 1993. – S. 158 – 196. **18. Ehrenforth K. H.** Emotionalität und Humanität. Grundsätzliche Anmerkungen zum besonderen Auftrag der Musikerziehung in einer humanen Schule / Karl Heinrich Ehrenforth // Musik und Bildung. – 1981. – S. 31 – 36. **19. Musik** in einer humanen Schule : Vorträge der zwölften Bundesschulmusikwoche, Karlsruhe 1978 / Hrsg. von Egon Kraus. – Mainz : Schott, 1979. – 328 s. **20. Schule** ohne Musik? : Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung; Analysen und Perspektiven. Vorträge der elften Bundesschulmusikwoche, Düsseldorf 1976 / Hrsg. von Egon Kraus – Mainz : Schott, 1976. – 284 s.

**Сташевська І. О. Основні детермінанти й наслідки музично-освітньої реформи у ФРН кінця 1960-х – середини 1970-х років**

Стаття присвячена виявленню основних детермінант та результатів глобальної реформи в системі музичної освіти ФРН кінця 1960-х – середини 1970-х років, результатом якої став інтенсивний підйом музично-педагогічної теорії і практики в цій країні.

*Ключові слова:* музична освіта, ФРН, куррикулум-реформа, музична педагогіка.

**Сташевская И. О. Основные детерминанты и последствия музыкально-образовательной реформы в ФРГ конца 1960-х – середины 1970-х годов**

Статья посвящена выявлению основных детерминант и результатов глобальной реформы в системе музыкального образования ФРГ конца 1960-х – середины 1970-х годов, результатом которой стал интенсивный подъём музыкально-педагогической теории и практики в этой стране.

*Ключевые слова:* музыкальное образование, ФРГ, куррикулум-реформа, музыкальная педагогика.

**Stashevska I. O. The Basic determinants and consequences of is musical-educational reform in Germany of the end 1960 – the middle of 1970th years**

The article is devoted revealing of the cores a determinant that of results of global reform in system of music education of Germany of the end 1960 – the middle of 1970th years intensive lifting of the is musical-pedagogical theory and practice in this country became which result.

*Keywords:* music education, Germany, curriculum-reform, musical pedagogic.

УДК 796.85

**Н. А. Ткаченко, С. А. Лигус**

### **РОЛЬ КАТА В ИЗУЧЕНИИ ВОСТОЧНЫХ ЕДИНОБОРСТВ**

Многие инструкторы, тренеры, а в следствии и ученики не правильно истолковывают как значение слова ката, так и непосредственную роль ката в изучении восточных боевых искусств. Учитывая тенденцию, которая, к сожалению, все чаще и чаще встречается в западных школах единоборств, когда на первый план выходит спортивная, а не философская подготовка учеников, понимание роли ката становится более необходимым для воспитания бойца, а не головореза. Только полное, и не в коем случае не формальное отношение и осмысление ката может принести желаемый результат при изучении того или иного восточного единоборства.

Цель работы – помочь людям, которые изучают и/или интересуются восточными единоборствами, определить важность правильного понимания ката. Ведь только в этом случае будет достигнут максимальный положительный эффект в процессе обучении и воспитании бойца.

„Можно рассматривать ката как единение приемов нападения и защиты, но ката больше, чем только это. Ученик должен стараться познать дух мастера, создавшего данную ката, так как у ката есть собственная жизнь, и требуется пять-шесть лет, чтобы ею овладеть” – утверждал Эгами Сигэру.

Японцы определяют „ката” как эталон, форму идеального выполнения любого действия. Являясь неотъемлемой частью традиционной культуры, ката лежит в основе практически всех аспектов обычной жизни Японии. Эта концепция проявлена в литературе, чайной церемонии, этикете и в боевом искусстве [1].

Ката – это специальные комплексы движений, включающие в себя все вероятные формы защиты и нападения, предназначенные для отработки техники выполнения приемов, техники боя, являющиеся медитативной формой духовного совершенствования, оттачивающие такие качества духа, как воля, рациональное мышление, мужество [2, с. 14]. Стоит также отметить, что ката является составной частью не

всех восточных единоборств, отсутствует, к примеру, в муай тай (тайском боксе). С первого взгляда нам может показаться, что ката – это всего лишь формальное упражнение, которое не имеет ни смыслового подтекста, ни исторического обоснования. Однако, это мнение более чем ошибочно. Чтобы полностью понять смысл этого слова, нужно за отчётную точку брать понимание того, что дзюдо, айкидо, карате и другие восточные единоборства являются в первую очередь не спортом в общепринятом понимании этого слова, а системой физического и духовного воспитания, иногда даже философией и жизненной позицией.

Ката – есть корневой стержень восточных единоборств, который несёт в себе мудрость древних мастеров. Это символ, то есть своеобразный способ сохранения классического стиля японских боевых искусств. Ката – это практика, так как он был создан как способ формирования у бойца хорошей технической базы [2, с. 22]. В Японии ката – это прежде всего психофизическая форма подготовки бойца. То есть для успешного овладения ката необходимо иметь не только хорошую физическую форму, но и понимать всю глубину каждой ката. К сожалению, в европейских школах ката уделяется гораздо меньше внимания.

Японские мастера уже давно выделили три принципа тренировки ката:

1. Темп техники.
2. Точки напряжения силы.
3. Контроль дыхания [3].

В реальном бою темп постоянно колеблется, а изучение темпа – обучение адаптации к различным перепадам темпа. Во всех видах спорта, мастер – это тот, кто научился контролировать темп во всем движении и осознавать, когда появляется необходимость его изменить. Когда необходимо, он может наступать тяжело, с грубой силой, но он может также контролировать свою технику и ритм, если это более соответствует ситуации [3].

Под точками напряжения силы понимается различная силовая концентрация, которая меняется в зависимости от типа удара. Во время тренировок нужно научиться не только атаковать, делать резкие движения, но и успевать расслабляться.

Важную роль в ката играет дыхание. Дыхание объединяет тело, ум и дух. Оно является той собирательной нитью, которое подпоясывает бойца, если боец владеет идеальной техникой и выносливостью, а правильно дышать он не умеет, то смысла от его техники будет очень мало. Общеизвестно, что именно дыхание является подлинным секретом восточных единоборств.

Посредством практикования ката каратека (те, кто изучает карате) изучает ритм, координацию, баланс, принципы применения силы, большое количество техники для самозащиты и самодисциплины. Именно посредством ката можно отрабатывать технику, которую с



партнером тренировать опасно для его здоровья [4]. Таким образом, ката является универсальным тренировочным методом, который необходимо изучать всем бойцам без исключения.

По всей видимости, раньше ката вообще не имели названий. А теперь иногда их названия трудно перевести даже японцу. К примеру, ката Сайфа (Сайха) – „Максимальное разрушение”, Сейпай – „Восемнадцать рук”, Канку – „Узри небеса”, „посмотри на небо” [3].

Есть 10 основных назначений ката, которые могут помочь усилить мотивацию для изучения ката и обратить внимание на важность его изучения, они выработаны дзюдоистами, некоторые из них мы перечислим:

1. Представить ката как центральный тренировочный метод.
2. Обеспечивать гармоничное развитие тела. Ката были созданы как мост через пропасть между адекватными и неадекватными упражнениями.
3. Улучшить сознательный контроль.
4. Демонстрировать механику и дух восточных единоборств на показательных выступлениях. Ката показательны лишь потому, что они демонстрируют механику и дух дзюдо. На показательных выступлениях ката – это способ заинтересовать зрителей.
5. Способствовать развитию духа бойца.
6. Обеспечить развитие понимания принципов и идей самозащиты. Ката – это самостоятельный обучающий метод самозащиты, передающий настроение противника [2, с. 16].

Каждая ката является дорогой, ведущей к тем или иным вершинам нашего физического и духовного мира [5, с. 404]. Ката приносят успех только, если в процессе обучения боец понимает его важность и глубину. Несмотря на то, что ката, по сути, есть формальное упражнение, на тренировках любая формальность и незаинтересованность должна оставаться вне додзё.

Таким образом, можно отметить, что сущность ката включает в себя гораздо больше, чем формальное упражнение. К сожалению то, что этот аспект при изучении восточных единоборств довольно слабо освещается в западных школах, является не только слабым звеном в этих школах, но и явным недостатком перед восточными, в частности японскими, школами, которые более традиционны.

Однако, одно лишь посещение тренировок не является гарантом понимания и осознания ката. Для этого надо читать литературу и заниматься у опытного и мудрого наставника.

Человек должен идти по пути самосовершенствования и самопознания – в этом смысл его жизни. Это не только стремление к знанию основных составляющих компонентов духовности, но и титаническая работа над собой, „ломка” собственного „эго” с помощью определённых упражнений и методов. И ката является одним из таких методов.

### Литература

1. Евгений Радишевский // [http://www.budo.by/jujutsu\\_cat/literatura](http://www.budo.by/jujutsu_cat/literatura). 2. Техника дзюдо / Тадао Отаки, Донн Ф. Дрэггер. – Пер. с англ. Е. Гупало. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 592 с. 3. <http://www.superkarate.ru/> 4. <http://www.fska.narod.ru/> 5. Каратэдо дошинкан (Самурайский стиль борьбы) / Котов И. В., Снустиков Г.К. – М. : Изд-во Х.Г.С., 1992. – 447 с.

#### **Ткаченко М. А., Лігус С. О. Роль ката у вивченні східного єдиноборства**

У статті розглянуто поняття східного єдиноборства як ката. Ката є важливим і багатограним елементом, з яким стикаються спортсмени. Проте на сьогоднішній день в європейських школах східного єдиноборства йому надається достатньо мало уваги, що приводить до мінімального, а деколи й негативного результату.

*Ключові слова:* ката, східне єдиноборство, боець.

#### **Ткаченко Н. А., Лигус С. А. Роль ката в изучении восточных единоборств**

В статье рассмотрено такое понятие восточных единоборств как ката. Ката является важным и многогранным элементом, с которым сталкиваются спортсмены. Однако на сегодняшний день в европейских школах восточных единоборств ему уделяется достаточно мало внимания, что приводит к минимальному, а порой и негативному результату.

*Ключевые слова:* ката, восточные единоборства, боец.

#### **Tkachenko M. A., Ligus S. O. Role of executioner in the study of east single combat**

In the article such concept of east single combat is considered as an executioner. Executioner is an important and many-sided element which sportsmen clash with. However for today at European schools of east single combat he gets had enough attention, that results in minimum, and at times and negative result.

*Keywords:* executioner, east single combat fighter.

УДК 378.147:62.007.2

**С. В. Филатов**

**АДАПТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ  
ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В контексте формирования профессионала в системе высшего технического образования необходимость проектирования, разработки и практического внедрения в образовательный процесс высшей технической школы адаптивных технологий обучения зиждется на общих закономерностях развития и изменчивости социокультурного мира, на открытости, вариативности, многоуровневости, новаторстве образования XXI в., что, безусловно, потребует наличия способностей к нелинейному образу мышления, направленному поиску, принятию нестандартных решений, постоянному самосовершенствованию и самоорганизации. Адаптивное взаимодействие, с одной стороны, и синергетика – с другой, служат интегративным основанием для проектирования многоуровневых вариативных адаптивных технологий обучения в техническом вузе.

С развитием синергетики (науки о кооперативных явлениях, целью которой служит единое описание процессов самоорганизации в природе и культуре, механизмов познания и освоения окружающего мира, культуры) переосмысливается и место человека в структуре познавательной и практической деятельности, что особенно важно для гуманитарной сущности современного высшего технического образования.

Инновационные подходы к содержанию образовательного процесса и его структуре могут иметь нижеследующую логику:

- реализация в образовательном процессе научных знаний, современных средств обучения, образовательных технологий, методик, дисциплин и курсов, которые способны отражать фундаментальные моменты двуединого процесса интеграции и дифференциации в науке;
- определение существенно новых принципов отбора и систематизации знаний, а также поиск новых форм их синтеза;
- использование достижений кибернетики, синергетики и других областей знания, возникающих на стыке наук и позволяющих выходить на системный уровень познания действительности;
- интеграция механизмов самоорганизации и саморазвития явлений и процессов.

Сегодня содержание лингвистической подготовки в высшей технической школе нацелено на соответствие достигнутому уровню науки и техники, при учете тенденции к мобильности инженерной

профессии, что ставит повышенные требования к научной и лингвогуманитарной подготовке будущих инженеров.

Адаптивные технологии обучения (далее АТО), спроектированные средствами информационной поддержки (ЭВМ), позволяют адаптироваться к требованиям по подготовке специалистов с высшим техническим образованием и нацелены на формирование профессионала, уменьшение периода динамической адаптации студента к его будущей профессии, а именно, на развитие профессионально значимых качеств и способностей, осуществлять специальные инженерные виды деятельности за счет междисциплинарного синтеза знаний в процессе их целостной подготовки в вузе. Учитывая ограниченные временные возможности учебного процесса, необходимо вывести студента на качественно новый уровень развития в минимальный временной интервал.

Современные АТО, в основании которых заложена глобальная интеграция, междисциплинарность, открытое и активное информационное взаимодействие между студентами и многочисленными источниками информационных ресурсов, следует рассматривать как эффективный инструмент для формирования как профессиональной культуры инженера, так и его динамичной адаптации к новым, развивающимся в соответствии с требованиями времени лингвогуманитарным и профессиональным качествам, как средство для организации высокоэффективной, личностно-ориентированной деятельности, обеспечивающей продуктивное усвоение предметных знаний и раскрытие возможностей их применения в реальной профессиональной деятельности.

При проектировании АТО основанием служил принцип взаимодействия информационных, инновационных и культуросообразных подходов, определения качественных и количественных показателей, характеризующих взаимодействие компонентов в системе человек – технология – коммуникация.

Итак, адаптивные технологии обучения (как одни из приоритетных в структуре высшего технического образования) ставят задачу реализации следующих принципов взаимодействия:

1) ценностно-ориентационный, проявляющийся в совместной деятельности, гибких и богатых связях во всем многообразии их форм и полифункционального профессионального общения;

2) совместимость коммуникационных систем – языковых, информационных, социокультурных;

3) оптимальность информации, т.е. концентрация взаимодействия на главных аспектах деятельности: количественный или качественный недостаток информации нарушает нормальный ход взаимодействия, определение оптимального объема и качества принимаемой и передаваемой информации;

4) межкультурная адаптация (овладение ценностями межкультурного уровня облегчает адаптацию к новым условиям, подбор адекватного механизма действия; смысл межкультурной коммуникации – изучение когнитивной системы реципиента, концептуальных конструкций и моделей, механизма взаимодействия, раскрывающих сложный процесс коммуникаций на межкультурном уровне);

5) коммуникационная активность, направленная на взаимодействие, обеспечивающая включение учащегося в мультикомпонентное и многослойное пространство, в котором осуществляется согласование интересов.

Отсюда лингвогуманитарные умения, формируемые в условиях АТО, можно изложить в следующей логике: ориентировочные, информационно-аналитические, прогностические, полемические, визуально-презентативные и, наконец, креативные и рефлексивные, т.е. умения, адекватные характеру деятельности в процессе социального и профессионального взаимодействия.

Выделим ведущие принципы адаптивных технологий, реализуемых в системе лингвистической подготовки инженеров:

– принцип адаптивности на всех этапах (от проектирования до многоуровневого вариативного функционирования технологии);

– принцип научности, максимально отражающий достижения науки в содержательном и процессуальном аспектах и реализующийся при оптимальном использовании многоуровневых вариативных алгоритмов и соответствующих средств управления;

– принцип профессиональной ориентированности, нацеленный на такой отбор содержания и стратегий обучения, при котором осуществляется реализация как профессиональных, так и лингвогуманитарных задач;

– принцип жизнесообразности, инициирует востребованность актуальных потребностей субъектов обучения, с одной стороны, и потребностей общества – с другой;

– принцип целостности и междисциплинарности, аккумулирующий средства, обеспечивающие интеграцию дисциплин различных предметных блоков в профессионально направленной подготовке специалистов;

– принцип комплексного сочетания различных видов деятельности, комбинирующий активное включение субъектов в вариативные виды деятельности посредством решения разноуровневых задач профессиональной направленности (в том числе профессионального общения), выбор студентом (адекватно своим интересам) индивидуальной программы своего саморазвития;

– принцип гибкого сочетания педагогического воздействия и самоорганизации субъекта образовательного процесса в рамках

оптимизации управления и самообразования на базе диалога, сотрудничества, сотворчества.

Следует подчеркнуть, что в условиях АТО содержание образования характеризуется открытостью. Оно меняется, дополняется и развивается в зависимости от конкретно исторического этапа развития науки и общества, его потребностей и региональных особенностей, а также личностных интересов и профессиональной направленности обучаемых, научно-исследовательских интересов преподавателей. И задача последних состоит в том, чтобы найти такое педагогически правильно организованное внешнее микровоздействие, которое направит каждого студента к личной логике профессиональной самоструктуризации за счет своих внутренних резервов, потребностей и мотиваций, т.е. деликатно инициировать самоорганизацию учащихся. Именно в АТО заложены мультишаговые алгоритмы адаптации.

Используя возможности дифференцированного и индивидуального обучения, а также многообразие предлагаемых учебных курсов, форм и средств обучения, в том числе и компьютерно-информационных, студент может выбрать свой вариант обучения, наиболее полно отвечающий его внутренним потребностям, его интеллектуальной индивидуальности, учитывая „ближние” и „дальние” образовательные цели, что становится возможным при адаптивном взаимодействии субъектов обучения, совместные согласованные усилия которых ускоряют процесс обучения, нужно только правильно и своевременно инициировать желательные для них тенденции саморазвития.

При проектировании АТО следует учитывать целевой, содержательный, деятельностный компоненты, компонент мотивированности, познавательной активности, интересов и потребностей студентов, а также уровень их подготовленности и возрастные особенности. Если мы будем оказывать воздействие на обучаемого своевременно, на конкретном и нужном этапе его учебной деятельности, в соответствии с его собственными структурами, то он продемонстрирует, по крайней мере, полное понимание изучаемого материала и даже реализует творческий, нестандартный подход в решении задачи или в другом виде учебной деятельности. Управляющее учебное воздействие эффективно, если оно согласуется с внутренними свойствами и мотивами обучаемого, его личностными потребностями к деятельности.

Кооперативный вариативный характер взаимодействия в условиях АТО служит методологической основой системы и нацелен на формирование познавательной активности, самостоятельности студентов, их самодостройку и саморазвитие.

Инновационная направленность образовательных лингвистических программ, которая позволяет сформировать у будущих специалистов методологическую культуру как фундамент их творческого

потенциала, необходимый уровень которой позволит студентам, а в будущем и специалистам не только правильно систематизировать и успешно пользоваться получаемыми знаниями, но и решать задачи поиска, а в случае необходимости и создавать принципиально новые знания, необходимые для решения научных проблем, а также совершенствовать свою профессиональную деятельность.

Широкое мультиаспектное внедрение АТО в процесс лингвистической подготовки в техническом вузе позволяет:

- осуществлять в диалектическом единстве интеграцию и дифференциацию содержания обучения за счет группировки адаптивных модулей учебного материала, обеспечивающих разработку многоуровневых вариативных программ, способствующих профильной дифференциации в процессе лингвистической подготовки;

- проводить самостоятельный аргументированный выбор студентами индивидуального адаптивного модуля программы языковой подготовки в зависимости от уровня входного тестирования и обеспечивать им индивидуальный темп продвижения в рамках программы;

- использовать адаптивные модули в качестве сценария для создания лингвистических программных средств;

- смещать акцент в работе преподавателя в сторону усиления консультативно-координирующей функции управления учебно-познавательной деятельностью студентов;

- обогащать курс на основе адекватного комплекса, методов и форм обучения, нацеленных на большую полноту изложения учебного материала и глубину его усвоения.

Отметим, что специфику обучения в условиях АТО отражают его ведущие принципы: системного квантования, модульности, проблемности, когнитивной визуализации. Принцип системного квантования содержит требования научности, системности, систематичности, экономии учебного времени, генерализации обучения. Принцип адаптивной модульности включает в себя элементы дифференциации, индивидуализации, самостоятельности, ступенчатости, вариативности, прикладной направленности образования. Принцип проблемности – это конгломерация следующих составляющих: историзма, мотивации, сознательности, прочности, опоры на ошибки. Наконец, принцип когнитивной визуализации содержит „коллективные требования” принципов доступности, наглядности, познавательной активности, эмоционально-эстетической направленности обучения.

Адаптивно-модульное проектирование содержания лингвистической подготовки студентов технического университета включает следующие логико-конструктивные шаги:

- 1) компоновку курса вокруг фундаментальных методов познавательной деятельности;

2) определение содержания базовых адаптивных модулей, существенным условием отбора которых является акцент на принципиальное содержание метода познавательной деятельности, обладающего общекультурным и прикладным значениями, что подразумевает учет следующих критериев базового содержания обучения: фундаментальности, непрерывности и гуманитаризации образования;

3) выделение профессионально-прикладных укрупненных проблем с учетом специфики различных направлений деятельности инженера, разрешение которых требует применения адекватного метода познавательной деятельности;

4) отбор содержания и величины многоуровневых вариативных модулей, обеспечение лингвистической и уровневой дифференциации, создание условий для индивидуального темпа продвижения в рамках адаптивных модульных программ.

Диапазон применения адаптивных модулей может включать следующие режимы: систематический, автономный и интегрированный. Систематический режим предполагает использование адаптивных модулей в рамках самостоятельного курса, автономный – в качестве справочно-информационного модуля, интегрированный – в рамках интегративного лингвистического курса.

Субъективным фактором, подтверждающим эффективность АТО, служат результаты анкетирования студентов разных инженерных специальностей МИРЭА. Так, на вопрос анкеты: „Считаете ли Вы изучение английского языка специальности (Special English) средствами АТО эффективным?“ – 85% ответили „да“, 10% – „затруднились ответить“, 5% – „нет“. При этом рейтинговая и собственная оценка прогресса по завершении обучения оказалась у 90% значительной, у 7% – незначительной и у 3% опрошенных остались на исходном уровне языковой подготовки.

Среди предпочтительных компонентов АТО были отмечены методы дидактического моделирования реальных ситуаций профессионального общения и сообразные им формы – интеллектуально-обучающие игры (80%); учет индивидуальных особенностей и индивидуального темпа продвижения, стартового уровня владения иностранным языком (70%); тестирование и самостоятельное решение задач (65%); рейтинг-контроля и оценки учебных достижений (80%) и т.д.

### **Філатов С. В. Адаптивні технології навчання в структурі предметної підготовки студентів інженерних спеціальностей**

У статті визначено переважні компоненти адаптивних технологій навчання. Було відмічено методи дидактичного моделювання реальних ситуацій професійного спілкування і властиві їм форми – інтелектуально-повчальні ігри (80%); облік індивідуальних особливостей



та індивідуального темпу просування, стартового рівня володіння іноземною мовою (70%); тестування і самостійне рішення задач (65%); рейтинг-контролю й оцінки навчальних досягнень (80%).

*Ключові слова:* адаптивні технології навчання, предметна підготовка, інженерні спеціальності, методи дидактичного моделювання, професійне спілкування.

**Филатов С. В. Адаптивные технологии обучения в структуре предметной подготовки студентов инженерных специальностей**

В статье определены предпочтительные компоненты адаптивных технологий обучения. Были отмечены методы дидактического моделирования реальных ситуаций профессионального общения и сообразные им формы – интеллектуально-обучающие игры (80%); учет индивидуальных особенностей и индивидуального темпа продвижения, стартового уровня владения иностранным языком (70%); тестирование и самостоятельное решение задач (65%); рейтинг-контроля и оценки учебных достижений (80%).

*Ключевые слова:* адаптивные технологии обучения, предметная подготовка, инженерные специальности, методы дидактического моделирования, профессиональное общение.

**Fylatov S. V. Adaptive technologies of teaching in the structure of subject preparation of students of engineering specialities**

The preferable components of adaptive technologies of teaching are certain in the article. The methods of didactic design of the real situations of professional intercourse and forms are intellectually-teaching games conformable to them were marked (80%); account of individual features and individual rate of advancement, starting level of domain by a foreign language (70%); testing and independent decision of tasks (65%); rating-control and estimation of educational achievements (80%).

*Keywords:* adaptive technologies of teaching, subject preparation, engineering specialities, methods of didactic design, professional intercourse.

УДК 378.14

**Т. Є. Фіногєєва**

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ  
СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ  
З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ**

Останнім часом здійснюється активний пошук нових педагогічних технологій професійної підготовки майбутнього фахівця, які орієнтовані на формування особистості, розвиток її творчості та

самостійності. Мова йде про розробку нової концепції навчання, де її складові спрямовані на особистісно-орієнтований розвиток майбутнього фахівця, формування його як творця, здатного не тільки самостійно добувати знання, а й реалізовувати їх відповідно до практичних вимог сучасності. Важлива роль у цьому складному процесі належить самостійній роботі студентів [1]. Особливо це стосується підготовки інженера-педагога, який завжди повинен бути ерудованим, мати глибокі професійні знання, творчо працювати. Зрозуміло, що всі теоретичні та практичні знання, необхідні для професійної діяльності, у навчальному закладі одержати неможливо. Тому інженер-педагог протягом усього життя повинен самостійно працювати над собою.

Серед останніх досліджень, присвячених організації самостійної роботи у вищій школі, слід виділити роботи В.В. Кислякова, Г.О. Плієва, Л.І. Назарової, Н.О. Зоніної. Також окремої уваги заслуговують дослідження О.Е. Коваленко, В.Г. Логвиненко, І.В. Федорова, О.Н. Чижа, А.Т. Ашерова, І.С. Ступницького, С.С. Гасанова.

Зрозуміло, що неможливо організувати самостійну діяльність студентів без урахування їх потреб. У зв'язку із цим виникає питання, наскільки самі студенти задоволені організацією самостійної роботи. Дослідження останніх років [2] показують, що кожний третій студент незадоволений організацією самостійної роботи, її результатами, зворотним зв'язком з викладачем, контролем.

З метою з'ясування стану організації самостійної роботи студентів на гірничому факультеті Української інженерно-педагогічної академії було проведено анкетування студентів. За результатами анкетування були зроблені наступні висновки [2]:

- більше половини студентів незадоволені організацією самостійної роботи;
- понад 80% – вважають за необхідне поліпшення організації самостійної роботи;
- понад 80% – вважають, що потрібно стимулювати самостійну роботу;
- більша половина студентів відзначає важливість самоконтролю;
- майже всі студенти вважають за необхідне внести зміни в навчальний процес для поліпшення організації самостійної роботи;
- понад 70% студентів вважають, що для поліпшення якості теоретичної підготовки необхідно забезпечувати студентів конспектами лекцій;
- понад 90% студентів вважають, що реалізація знань у рамках проходження педагогічної практики необхідна для активізації творчості при організації самостійної роботи;
- майже 90% студентів незадоволені методичним забезпеченням для організації самостійної роботи.

У якості позитивних моментів організації самостійної роботи студенти відзначають надання їм можливості творчої самореалізації особистості; можливості спробувати себе в ролі педагога; розвиток культури мислення; більш якісне засвоєння матеріалу; розвиток індивідуальних якостей особистості; формування власної думки з окремих питань; а також можливість для спілкування з товаришами під час спільного навчання. Тобто студенти відзначають позитивні моменти з позиції навчальної функції самостійної роботи, інтелектуального розвитку та самореалізації особистості.

Поряд із цим існує ряд труднощів, з якими зіштовхуються студенти в процесі самостійної роботи: відсутність уміння самостійно працювати, недостатність уміння пов'язувати теоретичні знання із практикою. Це свідчить про те, що проблема організації самостійної роботи досить актуальна. З метою зміни положення необхідно збагатити цілі та зміст самостійної роботи, що дозволить змінити мотивацію в студентів. При цьому зміняться й основні орієнтири самостійної діяльності з бажання скласти іспит або залік на бажання реального набуття певного професійного досвіду. У цьому випадку змінюється й загальна стратегія навчального процесу.

Важливим етапом нашого дослідження є вивчення проблеми оптимізації управління самостійною роботою студентів на рівні факультетів. Необхідність такого дослідження зумовлена прагненням, перш за все, знайти раціональні шляхи організації навчальної роботи студентів поза межами обов'язкових занять, установити в системі „самостійна робота” канали зворотного зв'язку, посилити контроль та координацію діяльності всіх навчальних та навчально-допоміжних підрозділів факультету. Під самостійною роботою ми розуміємо навчальну діяльність студента, яка виконується за завданням викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі. Управління самостійною роботою студентів на рівні факультету розглядається як спрямований вплив на весь колектив, а також на окремих студентів з метою організації та координації самостійної діяльності майбутніх фахівців, забезпечення узгоджених та раціональних дій усіх ланок системи цієї роботи. Під оптимальним розуміємо такий варіант управління самостійною роботою студентів, який більш за все стимулює без шкоди для здоров'я студента процес засвоєння знань за рахунок більш повного використання резервів та можливостей людського організму, зменшення витрат невиробничої учбової та навчальної праці.

На основі принципів положень наукової організації навчального процесу у вищій школі [1], перед управлінням у системі „самостійна робота” постає ряд конкретних задач: розробка плану організації та проведення самостійної роботи; визначення мети кожного завдання та його типу, координування діяльності викладачів та студентів у системі „самостійна робота” згідно з планом проведення та певними

навчальними обставинами; оцінка рівня організації самостійної роботи, кількісний та якісний облік її результативності.

На наш погляд, досить перспективним з точки зору повноти рішення задач управління є напрямок, пов'язаний з розробкою спеціальних програм управління самостійною роботою студентів. Такі програми представляють собою сукупність взаємозалежних підпрограм, які описують рішення однієї або декількох задач управління. У якості основного елементу програма містить централізоване керівництво самостійною роботою студентів з боку декана, його заступників, та одночасно передбачає широкі можливості для прояву самостійності й ініціативи всіма працівниками та студентами факультету.

У ряді факультетів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та Української інженерно-педагогічної академії в основу програм управління самостійною роботою студентів було покладено відомі у вищій школі навчально-методичні матеріали, адаптовані з урахуванням рішення задач управління. Такий підхід до створення програм виявився досить раціональним, тому що він не вимагав суттєвої перебудови форм та методів планування та організації навчального процесу. Разом з цим обрана методика дозволила отримати на основі виділених навчально-методичних матеріалів систему підпрограм управління алгоритмічного типу, які наказують відповідним об'єктам управління (кафедрам, навчально-допоміжним підрозділам, викладачам, студентам) певний порядок дій, пов'язаний з рішенням окремих навчальних задач.

За діапазоном управлінських впливів найсуттєвіші підпрограми управління самостійною роботою студента розташовуються в наступній послідовності: 1) графік проходження дисциплін; 2) навчальні завдання студенту; 3) тематичний робочий план викладача; 4) зведений графік консультацій; 5) план проведення контрольних заходів. Перші три підпрограми (в сукупності) в більшості випадків містять наступну інформацію: детально розшифровані теми програм навчальних дисциплін; порядок проходження тем навчальних дисциплін, розписаний за тижнями кожного семестру; методологічні та методичні аспекти лекційних курсів, практичних та семінарських занять; розділи тем, які виносяться на самостійну роботу поза межами навчальних занять за розкладом; систему контрольних питань та практичних завдань; перелік умінь та навичок, якими повинен оволодіти студент у результаті вивчення однієї або декількох взаємопов'язаних тем. Під темою навчальної дисципліни розуміється її складова частина, зміст якої за своїм обсягом, характером зв'язків з іншими частинами та логічною завершеністю являє собою з методичної точки зору відносно самостійний цикл навчальних дій. З кожною темою, на підставі бюджету часу, співвідноситься оптимально можливий час, який відводиться на оволодіння її змістом та відповідними практичними вміннями та навичками. Таким чином, сукупність витрат часу та праці, пов'язаних з

повним засвоєнням теми студентами, можливо наближено розглядати в якості одиниці виміру обсягу учбової роботи. Цей висновок є суттєвим для планування всього навчального процесу, тому що дозволяє запровадити практично обґрунтовані норми навчальної роботи студента.

Три підпрограми алгоритмічного типу, які розглядаються, пов'язані в єдиний комплекс планом організації вивчення учбової дисципліни, складені з урахуванням обсягу роботи з кожної теми, причому з цих трьох програм найбільше навантаження в інформаційному плані має тематичний план роботи викладача. Виступаючи одним з найбільш раціональних видів оперативного планування проходження дисципліни, тематичний план викладача, як правило, складається на семестр (на підставі державних навчальних планів та програм) та розглядає сукупність та послідовність робіт, які забезпечують вивчення дисципліни. У структурному відношенні такий план багато в чому залежить від цілей та задач, які стоять перед вищим навчальним закладом (факультетом, кафедрою), та передбачає в якості обов'язкового моменту розподіл учбового матеріалу теми за окремими видами занять (лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття).

Такі плани, вимагаючи ретельної розробки методологічних та методичних аспектів курсів, містять спеціальні розділи, присвячені організації самостійної роботи. Ці розділи частіше за все містять: 1) графік проходження тем, розписаний за тижнями семестру; 2) теоретичні питання для самостійного вивчення із зазначенням відповідної літератури; практичні завдання (вправи, задачі, різного типу завдання, у тому числі і з елементами наукового дослідження тощо); 4) контрольні заходи (індивідуальне опитування, короткотривала контрольна робота, співбесіда, контрольна робота, колоквиум). Тематичні робочі плани викладача можуть доповнюватися картками-завданнями навчально-допоміжного персоналу, у яких з кожної теми заздалегідь встановлюються вимоги до наочних посібників, демонстраційних досліджень, технічних засобів, допоміжних матеріалів та ін.

У межах одного курсу в тісному зв'язку з тематичним робочим планом викладача знаходяться навчальні завдання студентам. Однак, на відміну від тематичного плану, який упевнено можна вважати програмою викладача зі студентом з однієї з дисциплін навчального плану плану, завдання, перш за все, є програмою самостійної роботи студента з тієї ж дисципліни. Принципова різниця в цільовому призначенні програм, які розглядаються визначає їх відмінність і за змістом. Зберігаючи розподіл матеріалу навчальної програми з теми, а також графік проходження тем, навчальні завдання акцентують увагу кафедр на плануванні, організації та контролі самостійної роботи студентів. У зв'язку з цим навчальні завдання, як правило, містять розділи тем для самостійного вивчення з зазначенням літератури; теоретичні та практичні завдання дослідницького характеру; систему контрольних питань та практичних завдань; перелік умінь та навичок,

якими повинен оволодіти студент у результаті вивчення окремих тем та дисципліни в цілому; графіки контрольних заходів. Відмітимо, що й навчальні завдання студенту, які, безумовно, відносяться до одного з найпростіших типів програмованого посібника, та тематичний робочий план викладача оптимально можуть бути поєднані в одному програмованому підручнику, який містить не тільки навчальний матеріал, але й програму роботи щодо його вивчення.

На рівні, що розглядається цикл заходів з планування, організації та контролю самостійної роботи студента, завершує графік проходження дисциплін. Основне призначення цього графіку – координація та регулювання діяльності викладача та студентів у системі „самостійна робота”. За своєю формою графік проходження дисциплін досить простий та описується таблицею, яка містить у якості головних елементів стрічкові графіки вивчення окремих дисциплін. Досвід свідчить, що ефективність графіку проходження дисциплін значно вище, коли він поєднується з графіком контрольних та інших найважливіших заходів, передбачених навчальним планом та програмами. В остаточному вигляді графік формується деканатом на підставі інформації, яка надається кафедрами у вигляді розгорнутих стрічкових графіків.

У плані аналізу змісту структурних елементів графіка проходження дисциплін відмітимо, що навчальна атестація студентів, як правило, проводиться 2-3 рази на семестр одночасно за всіма предметами та тільки за результатами поточної навчальної роботи студентів. Відмітимо також, що крім названих вище контрольних заходів, відповідний розділ програми управління самостійною роботою містить: контрольний журнал проходження дисциплін, який знаходиться в декана; журнал поточної успішності студентів; графіки контрольних відвідувань занять деканом факультету, його заступниками та завідувачами кафедр. Ми не зупиняємося на аналізі цих методичних документів, тому що їх цільове призначення та структура очевидні.

Особливе місце в системі підпрограм управління самостійною роботою студентів займає зведений графік консультацій. Як і розклад навчальних занять, він складається деканатом, виходячи із загальної кількості годин, які відводяться навчальним планом на цей вид робіт, і передбачає протягом семестру проведення консультацій з окремих предметів в суворо визначені дні та години. Таке централізоване планування консультацій покликане не тільки забезпечити економічне використання бюджету часу викладача та студентів, але й підсилити індивідуальну роботу, яка проводиться кафедрами. Зведений графік консультацій є одним з елементів системи заходів спеціальної програми, мета якої – оптимізувати умови організації самостійної роботи студентів поза межами розкладу обов'язкових занять. Зокрема, ця система заходів передбачає: складання більш повного переліку видів робіт, які здійснюються ВНЗ та його суспільними організаціями з метою всебічної та якісної підготовки висококваліфікованого фахівця; розподіл робіт між

підрозділами вишу та його суспільними організаціями, який виключає дублювання та паралелізм; розробку детальних планів виконання доручених робіт; розподіл бюджету часу, який відводиться на їх виконання, розробку з позиції наукової організації праці чіткої послідовності виконання планів.

Досвід роботи свідчить, що на першому організаційному етапі реалізації планів доцільно одразу ж виділити час на щоденну самостійну роботу студента (в межах 3-3,5 год.), вилучивши цей час з подальших розрахунків. З позиції управління самостійною роботою студентів особливо важливим є етап, пов'язаний з розробкою графіку реалізації планів. Наприкінці такий графік перетворюється в обґрунтований режим навчально-виховної роботи вишу, який розподіляє за днями тижня (з урахуванням розподіленого бюджету часу) послідовність виконання планів ректоратом, факультетами, суспільними організаціями, кафедрами, спортивними клубами та ін.

Важливо відмітити, що розроблений таким чином графік послідовності виконання робіт, узгоджений зі зведеним графіком консультацій, графіками робіт кабінетів, лабораторій, навчальних майстерень, читачьких залів, бібліотеки, достатньо суворо визначає, в свою чергу, режим самостійної діяльності студента, одночасно надаючи йому час для здійснення своїх особистих планів.

Академік С.У. Гончаренко виділив 10 видів самостійної роботи „суб'єкта”, що вчиться для умов школи [3]. Це робота з підручником, навчальним посібником, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером, рішення завдань, виконання вправ, написання рефератів та творів, самостійні спостереження, лабораторні роботи, дослідницька діяльність, конструювання, моделювання, виконання трудових завдань.

Специфіка вищих навчальних закладів (у тому числі й інженерно-педагогічного профілю) доповнює перелік домашніми, розрахунковими, графічними, творчими, курсовими та дипломними роботами. Останні носять характер навчальних проектів і в основному є продуктом тільки самостійної роботи.

Основні форми організації самостійної роботи студентів у вітчизняному та закордонному вищих навчальних закладах по суті не мають відмінностей і визначаються наступними параметрами: зміст навчальної дисципліни; рівень освіти та ступінь підготовленості студентів; необхідність упорядкування навантаження студентів при самостійній роботі.

Виходячи із цих параметрів, можуть бути запропоновані наступні форми організації самостійної роботи студентів: реферати (з дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклу); семестрові завдання (із загальнотехнічних і спеціальних дисциплін); курсові роботи (із загальнотехнічних і спеціальних дисциплін); курсові проекти; атестаційні роботи бакалавра, спеціаліста, магістра.

Форму організації самостійної роботи студентів пропонують кафедри. При цьому вони можуть установити й інші форми, не зазначені вище, якщо з ними погоджується науково-методична рада певного напрямку (або спеціальності) [2].

Відповідно до нової освітньої парадигми незалежно від спеціалізації та характеру роботи кожний починаючий фахівець повинен мати фундаментальні знання, професійні вміння та навички діяльності свого профілю, досвіду творчої і дослідницької діяльності по рішенню нових проблем, досвіду соціально-оцінювальної діяльності.

При розгляді питань організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних ВНЗ варто враховувати характер останньої, необхідність розвитку творчої особистості, здатної в майбутньому організувати самостійну роботу власних учнів.

Аналіз науково педагогічної й методичної літератури, вивчення досвіду інженерно-педагогічних працівників професійних навчально-виховних закладів свідчить, що одним з найефективніших шляхів рішення цієї проблеми є розробка й використання дидактичних засобів керування пізнавальною діяльністю студентів. До таких засобів, насамперед, належить система пізнавальних завдань для самостійної роботи. У комплексі з іншими засобами вона охоплює всю навчальну діяльність студентів – від сприйняття й осмислення навчального матеріалу до виконання практичних завдань. Використання такої системи пізнавальних завдань для самостійної роботи допомагає раціонально організувати навчальний процес, урізноманітнити умови для диференціації та інтенсифікації навчання, здійснювати контроль за процесом засвоєння знань і формуванням умінь і навичок.

Пізнавальні завдання для самостійної роботи визначаються як завдання, які призводять до набуття студентами нових знань про об'єкт, спосіб дій або засіб діяльності, спрямованої на вдосконалення знань. Завдання є „ядром” самостійної роботи, одною з її головних ознак, що визначає її вид. Вони залучають студентів до роботи, дозволяють планувати систему самостійних робіт і керувати їх виконання. Використання пізнавальних завдань для організації самостійної роботи студентів, у порівнянні із самостійною роботою школярів, вимагає наявності елементів самоперевірки, відсутності завдань, які вимагають механічного списування, поєднання проблемних і дослідницьких завдань. При цьому обов'язково наводити перелік необхідної літератури та зразок виконання завдання.

Самостійна робота передбачає відтворюючі і творчі процеси в діяльності студента. З огляду на це виділяють три її рівні: репродуктивний (тренувальний), реконструктивний, творчий (пошуковий).

Репродуктивна самостійна робота виконується за певним зразком: рішення завдань, заповнення таблиць, схем тощо. Пізнавальна діяльність студента проявляється в пізнанні, осмисленні,



запам'ятовуванні. Метою такого типу самостійних робіт є закріплення знань, формування вмінь і навичок. Реконструктивна самостійна робота передбачає формування рішень, складання планів, тез, анотацій, написання рефератів та ін. Творча самостійна робота має потребу в аналізі проблемних ситуацій, одержання нової інформації. Студент самостійно обирає метод рішення завдання (навчально-дослідницькі завдання, курсові й дипломні роботи).

У педагогіці вищої школи виділяють ще дві взаємозалежні підсистеми в організації самостійної роботи студентів – систематичну самостійну роботу (розподілену за днями невеликими частинами) і акордну (комплексну та тривалу за часом). Такий розподіл відображає ритм роботи вищої школи й на ньому може ґрунтуватися її планування, організація та керування нею. Його доцільно розглядати в нерозривній єдності з усіма типами репродуктивного, творчого й комбінованого варіантів самостійних робіт студентів [1].

Пізнавальні завдання для самостійної роботи можна підбирати для індивідуальної та групової роботи. Індивідуальні роботи передбачають урахування реальних навчальних можливостей студентів при постановці завдання. Вони повинні бути різними за складністю, обсягом, терміном виконання, характером навчально-пізнавальної діяльності, якістю і кількістю джерел для виконання тощо. Групові пізнавальні завдання повинні бути загальними для групи студентів (гомогенної або гетерогенної), але зорієнтованими на самостійну роботу кожного, на основі чого здійснюється виконання завдання в цілому.

Пізнавальні завдання для самостійної роботи можна пропонувати до лекцій (завдання, спрямовані на самостійне ознайомлення з новим матеріалом з підручника, довідковою літературою, на збір фактичного матеріалу для доповнення); до семінарських занять (завдання, зорієнтовані на вивчення першоджерел, складання плану диспуту, питань для „мозкового штурму”, бесіди, проблемних питань, на складання плану семінарського заняття); до практичних занять (завдання, спрямовані на підготовку й проведення екскурсії, рольових і ділових ігор, відбір фактичного матеріалу, складання планів, програм тощо).

Для організації самостійної роботи з дисциплінах спеціалізації в студентів старших курсів та розвитку творчого мислення, орієнтованого на певну сферу знань, може бути використана модель Уолеса. Ця модель описує творчий процес та містить наступні складові: підготовка (формулювання завдання та перші спроби її вирішення); інкубація (відволікання від задачі та перехід на інший предмет); просвітлення (інтуїтивне проникнення в сутність завдання); перевірка (випробування або реалізація рішення) [1].

Спланована й обґрунтована організація самостійної роботи студентів дозволяє вирішувати наступні завдання: розвинути творчу активність, спостережливість, логічне мислення; навчити культури розумової та фізичної праці, підготувати до самовдосконалення з

обраної професії по закінченні вишу, а також цей вид діяльності займає важливе місце у формуванні особистості майбутнього фахівця і є необхідною умовою розвитку його потенційних можливостей виконання творчої діяльності. При цьому самостійна робота повинна забезпечувати не тільки засвоєння студентами знань, але й допомогти формуванню навичок самостійного їх набуття.

Одним з важливих організаційних моментів у самостійній роботі студентів є формування завдань на самостійне виконання контрольних робіт, при складанні яких викладач керується наступними критеріями: обсяг кожного завдання повинен бути таким, щоб при твердому знанні матеріалу студент встиг би викласти відповідь на всі питання завдання в письмовому вигляді за відведений для контрольної роботи час; усі завдання повинні бути однакової складності; кожне завдання повинно містити питання, що вимагають досить точних відповідей, наприклад, дати визначення, написати формулу, зобразити графік, скласти схему тощо; у кожному завданні повинні бути питання з матеріалу для самостійного вивчення; при обмеженому числі питань з прочитаного лекційного матеріалу не повинно бути двох або більше завдань із повністю однаковими питаннями [1].

Таким чином, для виконання вимог освітнього стандарту й відповідної організації самостійної роботи студентів необхідно:

- сформулювати достатній рівень підготовленості студентів до самостійної праці, певний рівень щодо їх самодисципліни;
- розробити нормативи з визначення обсягів позааудиторної самостійної роботи студентів для викладача і для студента, здійснювати календарне планування ходу та контролю виконання самостійної роботи студентів;
- наявність спеціальної навчально-методичної літератури, причому поряд з конспектами лекцій, збірками завдань та інших традиційних матеріалів, необхідні їхні електронні версії;
- необхідні нові покоління тренажерів, автоматизованих навчальних і контролюючих систем, які дозволяють студенту в зручний час і у звичному для нього темпі самостійно здобувати знання, уміння, навички;
- висока забезпеченість комп'ютерною та розмножувальною технікою, доступною для викладачів і студентів;
- посилення консультаційно-методичної ролі викладача;
- можливість вільного спілкування між студентами, між студентами й викладачем;
- перебудова традиційних форм навчальних занять, уникнення школярських прийомів навчання.

### **Література**

**1. Змиевская Е. В.** Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2003. – 169 с. **2. Фіногєєва Т. Є.** Особливості організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей (за матеріалами анкетування студентів) // Освіта. Наука. Виробництво. — № 3 – Луганськ : Відділення МАНПО ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2008. – С. 234-237. **3. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : навч. посібник. – К. : „Академвидав”, 2006. – 352 с.

**Фіногєєва Т.Є. Особливості організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей з використанням системи пізнавальних завдань.**

У статті розглянуто особливості використання системи пізнавальних завдань з метою вдосконалення організації самостійної роботи студентів. Надано практичні рекомендації щодо використання системи пізнавальних завдань для самостійної роботи в умовах підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

*Ключові слова:* самостійна робота, пізнавальні завдання, інженерно-педагогічна освіта.

**Финогеева Т.Е. Особенности организации самостоятельной работы студентов инженерно-педагогических специальностей с использованием системы познавательных заданий.**

В статье рассмотрены особенности использования системы познавательных заданий с целью совершенствования организации самостоятельной работы студентов. Даны практические рекомендации по применению системы познавательных заданий для самостоятельной работы в условиях подготовки студентов инженерно-педагогических специальностей.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, познавательные задания, инженерно-педагогическое образование.

**Finogeeva T. E. Features of organization of independent work of students of engineer-pedagogical specialities with the use of the system of cognitive tasks**

In the article the features of the use of the system of cognitive tasks are considered with the purpose of improvement of organization of independent work of students. Practical recommendations are given on application of the system of cognitive tasks for independent work in the conditions of preparation of students of engineer-pedagogical specialities.

*Keywords:* independent work, cognitive tasks, engineer-pedagogical education.

УДК 377.8.011.3-057.175:159.9

**В. С. Фоменко**

**УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОЛЕКТИВНОЇ  
МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРАКТИКУ РОБОТИ  
ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЇ ПЕДКОЛЕДЖУ**

Висококваліфікований спеціаліст – це, в першу чергу, творча особистість, яка є носієм свідомості і системи суспільно-значущих якостей.

Але будь яка технологія буде мертвою, якщо студенти не сприйматимуть її як цілісну систему.

Становлення висококваліфікованого спеціаліста в сучасних умовах вимагає активного залучення всієї системи професійної підготовки з перших днів навчальної діяльності студента. І перш за все це стосується змісту дисциплін, що вивчаються та прийомів і методів навчання, які використовуються.

Новий тип організації освіти професіоналів продиктований не тільки повсякденними потребами суспільства в підвищенні його якості, але визначається більш глобальною соціальною потребою – привести стан усіх компонентів освітніх систем у відповідність до мети гуманізації й демократизації нашого суспільства. Перебудова мети, змісту, методів і технологій освіти свідчить, що за масштабами свого впливу на особистість процес професійного навчання повинен стати більш дієвим і конструктивним як для педагога, так і для студента.

Методика навчання (викладання) може бути дієвою тільки тоді, коли вона ґрунтується на методах і прийомах, що активізують діяльність того, хто вчиться, перш за все розумову, і слугує розумовому розвитку особистості, підвищує інтерес студентів до навчання і їх бажання навчатися [3,4].

Відомо, що висока позитивна мотивація до навчання впливає на успішність студентів. Інноваційні методи та технології навчання забезпечують підвищення мотивації, потребу до засвоєння знань.

Наукове обґрунтування методів вивчення психології, відповідним задачам підготовки педагогів та студентів до практики інноваційної освіти, належить до числа найбільш значущих задач сучасної методики викладання психології [1].

Мета розвиваючого навчання в колективній мисленнєвій діяльності – формування діяльної, творчої, активної особистості.

Основні завдання для викладача:

- підготовка студентів до опанування складними структурами;
- підготовка до суспільної діяльності;
- виховання моральних позицій;

– формування тих структур розуміння й мислення, які допомагають самовизначенню активної діяльності.

КМД (колективна мисленнєві діяльність) складається з 3-х етапів:

1) Дослідницький етап:

- вивчення якостей особистості;
- визначення способів діяльності, методів і засобів, якими володіють студенти.

2) Проектувальний етап діяльності в КМД:

- визначення мети педагогічної навчальної діяльності;
- визначення зони пошуку нового змісту встановлення знань, які є, як опори нового змісту, створення етапів пошуку; чітке формулювання нових завдань для конкретного заняття; створення навчальних проблем;

– організація взаємодії викладача – навчальної групи: правила КМД, які необхідно відпрацьовувати, а також ті, на які можливо опиратися, методи і засоби взаємодії, моделювання об'єднання студентів: лідери-організатори, лідери-ідеологи, функціонери, опозиціонери, дослідники і т.д.;

- прогнозування результату (за розвитком групи, окремих студентів, з предмета).

3) Виконавчий етап:

- реалізація проекту педагогічної і навчальної діяльності.

Утворення технології – рефлексії.

<i>Технологічна норма</i>	<i>Для педагога</i>	<i>Для студентів</i>
Усвідомлення предметного змісту відбувається при збігу його з метою пізнання студента.	Кожний такт педагогічного впливу повинен починатися з актуалізації внутрішніх цілей студентів, щоб новий зміст починався словом „запрошено”.	Кожний такт навчання необхідно починати з постановки мети, виходячи з мети „запрошувати” зміст навчання.
Усвідомлення змісту відбувається при включенні його в зовнішню діяльність студентів, яка спрямована на реалізацію їхньої мети діяльності.	Викладач проектує робочі процеси, які складаються з різних проблемних ситуацій.	Студент повинен „запросити” у викладача активну цілеспрямовану дію й виконати завдання самостійно в ході робочих процесів.

Реалізація мети діяльності можлива при наявності в студентів способів діяльності.	Викладач пропонує найбільш дієві способи діяльності (які забезпечують мислення, ситуативну поведінку й професійну дію) і включає окремі з них в навчально-виховній процес залежно від конкретної ситуації.	Студент повинен визначити, який спосіб діяльності він буде використовувати, і після цього виконувати її.
Усвідомлення змісту забезпечується зовнішніми „опорами”, у яких фіксується сутність змісту.	Викладач повинен мати для робочих процесів моделі, схеми, графіки, які систематизують сутність змісту.	Студентам процес пошуку моделей, схем, графіків, та їх створення відбувається у навчальній ситуації.
Усвідомлення змісту можливо при його системній організації.	Викладач організатор навчально-виховного процесу; структурована програма навчання й усвідомлене дозування змісту у конкретній ситуації	Студент на кожному занятті розуміє дозу інформації, яку вивчає у структурі курсу.
Усвідомлення змісту створення особистісної позиції, коли зовнішня діяльність забезпечуються колективною організацією діяльності.	Створення малих „робочих груп”, у яких відбувається процес пізнання, „зіткнення” різних позицій	Студент активно дієвий, у робочій групі формує, відстоює свої позиції, тобто саморозвивається, самостверджується як особистість

Алгоритм ситуативної діяльності в КМД.

I. Самовизначення в ситуації:

- критичне осмислення (дослідити ситуацію);
- визначитися у своїй позиції (точка зору);
- порівняти свою позицію з позицією інших;
- уточнити свою власну позицію (визначитися в підгрупу для подальшої діяльності).

II. Поставити мету.

Вибрати зону найближчої дії відповідно до бажаного результату (зміст якого питання ви би могли довести, з якого питання – подискутувати).

III. Прийняти рішення з реалізації мети. Визначити спосіб діяльності (діалог, бесіда в підгрупі, тезисне конспектування й доведення до всіх, робота з підручником, додатковою літературою та ін.).

IV. Реалізувати мету.

Досягти результату діяльності (засвоїти, усвідомити, поповнити, уточнити з питання, ...).

V. Рефлексія за результатом. Рефлексія за метою.

В основі КМД лежить розуміння, усвідомлення власної і колективної пізнавальної діяльності, формування активної життєвої позиції студентів.

Технологічні (рефлексивні) правила КМД для взаємодії викладач – робоча група – студент.

1. Головною одиницею зовнішньої розумової дії є чітке формулювання своєї позиції, аргументація співставленням.

2. Розуміння власної позиції відбувається при "порівнюванні" з іншою. Тому для порівняння своєї й чужої позицій людина повинна прийняти (зрозуміти) позицію іншого.

3. Усвідомлення власної позиції потребує об'єктивної, практичної, наукової аргументації. Створити її можливо за умов своєї та іншої аргументації.

4. Взаємодія є безперервним процесом, який забезпечується цілеспрямованими діями всіх учасників.

Ця активна форма навчання – КМД і її технологія в студентів значно підвищує інтерес до навчальної діяльності, допомагає оволодінню способами діяльності і рефлексією, сприяють до активної, самостійної діяльності.

Щоб мати можливість знайти своє місце в житті, студент повинен володіти певними якостями:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях;
- самостійно та критично мислити;
- усвідомлювати, де і яким чином здобути знання, можуть бути використані в нашому сьогоденні;
- уміти бачити й формувати проблему; знаходити шляхи вирішення її;
- грамотно працювати з інформацією;
- бути комунікабельним.

Цьому сприяють різні інноваційні технології, які використовуються на уроках психології.

### **Література**

**1. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології. – К. : Академвидав, 2004. **2. Ляудис В. Я.** Инновационное обучение и наука. –

М, 1992. 3. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. – М. : Изд-во УРАО, 2000. 4. Вагина К. Л. Формы и методы активного обучения (КМД). – Горький, 1989.

**Фоменко В. С. Упровадження технології колективної мисленнєвої діяльності в практику роботи викладача психології педколеджу**

У статті проаналізовано методику навчання (викладання), яка ґрунтується на методах і прийомах, що активізують діяльність тих, хто вчиться, перш за все, розумову, і слугує розумовому розвитку особистості, підвищує інтерес студентів до навчання і їх бажання навчатися.

*Ключові слова:* розвиваюче навчання, методика навчання, мисленнєва діяльність, викладач психології.

**Фоменко В. С. Внедрение технологии коллективной мыслительной деятельности в практику работы преподавателя психологии педколледжа**

В статье проанализирована методика обучения (преподавания), которая основывается на методах и приемах, которые активизируют деятельность того, кто учится, прежде всего, умственную, и служит умственному развитию личности, повышает интерес студентов к обучению и их желанию учиться.

*Ключевые слова:* развивающее обучение, методика обучения, мыслительная деятельность, преподаватель психологии.

**Fomenko V. S. Introduction of technologies of collective cogitative activity in practice of work of teacher of psychology of pedagogical college**

A teaching (teaching) method, which is based on methods and receptions, which activate activity of that, who studies, is analysed in the article, foremost mental, and serves to mental development of personality, promotes interest of students to teaching and their desire to study.

*Keywords:* developing teaching, teaching method, cogitative activity, teacher of psychology.



УДК 37.015.31:378

**Г. Б. Хабарова**

**ПОЗААУДИТОРНА ВИХОВНА РОБОТА У ВИЩОМУ  
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО  
СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА**

На сучасному етапі розвитку суспільства все більше уваги приділяється реалізації головної мети виховання – усебічному гармонійному розвитку людини.

Стратегічним напрямком оновлення й підсилення загальнонаукової, загальнопрофесійної та спеціальної підготовки майбутніх фахівців є проектування змісту вищої професійної освіти, що забезпечує умови для розвитку їх творчої самостійності.

Вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку інтелектуального генофонду нації, виховання духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів.

Це може бути досягнуто через:

– виховання майбутніх спеціалістів авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, естетичної культури;

– створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення й загальної культури, шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької тощо);

– збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста;

– формування людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення.

Процес становлення студента як фахівця складається з кількох етапів: усвідомлення соціальної ролі людини, сприйняття вимог майбутньої професії, усвідомленого пред'явлення цих вимог до себе, самовиховання необхідних якостей, моделюючих особистість студента, реалізації творчої діяльності. Ці етапи професійного становлення майбутнього спеціаліста складають основу професійно-педагогічного виховання у вищому навчальному закладі, процес якого включає в себе навчальну, позааудиторну та громадську роботу.

Велика увага має приділятися використанню виховного потенціалу навчальних предметів, які формують філософсько-світоглядну позицію, науковий досвід, пізнавальну активність і культуру розумової праці, навички самоврядування, соціальної активності й

соціальної відповідальності, політичну культуру студентів; розвивають почуття любові до Батьківщини і свого народу; сприяють виробленню свідомого ставлення до праці, естетичної культури і фізичного вдосконалення.

Сучасний студент повинен бути мобільним, підготовленим до роботи в постійно змінюваних умовах, бути свідомим громадянином, здатним оцінювати ситуацію й знаходити оптимальні заходи для вирішення проблем, що постають перед духовно розвиненою людиною.

Розум людини розвивається з перших місяців і до кінця життя в умовах будь-якої корисної діяльності. Але всю повноту розвитку людина одержує в умовах навчання й освіти, збагачення своєї пам'яті знаннями усіх тих багатств, які набуло людство. Тут насамперед треба мати на увазі не просто оволодіння знаннями, а глибоке проникнення в їхню сутність, оволодіння методами самостійного їхнього одержання й застосування на практиці. Саме в роки навчання у вищому навчальному закладі виховний вплив може закласти в людину найбільш суттєву основу задля реалізації вміння керувати своїм психологічним станом, поведінкою та активністю, тобто успішного цілеспрямованого самовиховання. І тому головну керуючу роль у здійсненні прагнень майбутнього фахівця має зіграти педагог. Саме від його педагогічної майстерності, світогляду, прагнення до самовдосконалення залежить ефективність виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Виховний процес має бути результативним за наступних умов:

- формування морального обличчя особистості відбувається на основі діяльності людини із її спілкування з оточуючими;
- співвіднесення зовнішніх впливів з індивідуальними особливостями особистості;
- знання джерел і рушійних сил її самовизначення.

Життєве самовизначення більш широке поняття, ніж тільки професійне й громадянське. Воно характеризує людину як суб'єкт власного життя, яка самореалізує свої сили й здібності. Необхідно в майбутніх фахівців сформувати базову культуру. Базова культура є деякою цілісністю, що містить у собі оптимальну наявність властивостей, якостей, що дозволяють людині розвиватися гармонійно, разом із суспільною культурою. Сьогодні варто звернути увагу на формування в майбутніх спеціалістів таких якостей, як: професійна гідність, вірність обов'язку, діловитість, уміння вести дискусію, відповідальність.

Структурними елементами процесу виховання є мета, зміст, форми, методи і засоби виховання, його результат. Компонентами процесу виховання – свідомість особистості студента, її емоційно-чуттєва сфера, поведінка.

Створення чіткої постановки цілей у виховній роботі дає можливість професорсько-викладацькому складу концентрувати зусилля на головних завданнях, забезпечувати ясність спільної роботи викладачів і майбутніх спеціалістів, створювати еталони результатів роботи.

Виховний процес у вищому навчальному закладі реалізує принципи виховання, що визначені Концепцією виховання молоді в національній системі освіти й склалися історично:

- єдність національного й загальнолюдського;
- природовідповідальність;
- культуровідповідальність;
- активність, самодіяльність і творча ініціатива студентської молоді;
- демократизація виховання;
- гуманізація виховання;
- безперервність і наступність виховання;
- єдність навчання і виховання;
- цілеспрямованість;
- диференціація та індивідуалізація виховного процесу.

Педагогічна практика вищих навчальних закладів показує, що одного засвоєння готових знань студентами й вироблення відповідних навичок у процесі навчання недостатньо для повноцінного формування й розвитку майбутніх фахівців.

Стан теперішньої системи виховання у вищому навчальному закладі можна оцінити як надзвичайно складний, це пов'язано з розпадом основних елементів виховної політики й цінностей, пошуком нових орієнтирів у навчанні та вихованні, а також з тим, що саме суспільство переживає економічну та політичну кризи. Студент сьогодні все більше стає здатним самостійно обирати тип поведінки, стиль життя, співвідношуючи їх зі своїми інтересами, майбутньою професією, власним життєвим досвідом. Але в той же час серед студентства різко падає рівень культури, іде активне відчуження від цінностей світової і вітчизняної культури, духовне й культурне збіднення; несприятливе місце існування в суспільстві й соціокультурне середовище формують кризову свідомість у студентів. У студентському середовищі спостерігається різке падіння моральності, зростання недисциплінованості, агресії, жорстокості, злочинності. Студенти гостро реагують на поглиблення соціально-економічної кризи в країні, зубожіння значної частини населення, зокрема студентської молоді, на політичну нестабільність.

Одним із можливих шляхів рішення цієї задачі є створення соціально-педагогічних умов виховання студентів вищих навчальних закладів освіти на базі органічної взаємодії навчальних і позааудиторних форм діяльності.

Позааудиторна діяльність сприяє зміцненню колективу студентів, підсилює професійну спрямованість особистості, дозволяє формувати такі якості особистості, як ініціативність, свідомість, відповідальність, патріотичність, громадянність. Правильна організація позааудиторної діяльності може ефективно впливати на формування

соціально активної особистості майбутнього фахівця. Вона розширює рамки ерудиції у сфері творчого самовияву, розкриває та активізує їх досліджувальні можливості, збагачує уявлення про картину світу, місце та роль людини в ньому, підвищуючи таким чином рівень загальної та професійної культури.

Позааудиторна виховна робота включає в себе студентське самоврядування, активність і самостійність студентів за умови керівної ролі студентського активу й педагогічної допомоги викладачів. Позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього фахівця в контексті професіоналізації всіх виховних впливів на студентів.

Розробка теоретичних, методологічних і практичних питань використання позааудиторних форм діяльності студентів як засобів інтенсифікації процесу професійного становлення фахівця у вищій школі почалася порівняно недавно. У кінці 1960-х – початку 1970-х рр. у ВНЗ були введені перспективні плани виховної роботи на всі роки навчання. Кожен вищий навчальний заклад освіти виділяв для себе основні напрями виховної роботи. У практиці роботи вищих навчальних закладів визначилися наступні напрями:

- формування світогляду студентів;
- етичне та естетичне виховання;
- формування трудових навичок і комуністичного відношення до суспільної власності, навичок суспільно-політичної діяльності;
- військово-патріотичне й інтернаціональне виховання;
- естетичне і фізичне виховання.

В основному виховна робота здійснювалася в процесі позааудиторної діяльності студентів: ленінські заліки, суспільно-політична практика; трудові загони (бригади) студентів, факультети суспільних професій, агітпоходи, науково-дослідна робота, що завершувалася конкурсами студентських робіт та ін. Проте недоліком був не повністю об'єктивний і всебічний підхід до характеристики стану проблеми розробки теоретичних, методологічних і практичних питань використання позанавчальних форм діяльності студентів. Це було пов'язано з тим, що в СРСР виховання базувалося на комуністичній моноідеології, на навіюванні уявлень про пріоритет суспільних інтересів над особистими, про необхідність миритися з труднощами сьогодення заради прекрасного майбутнього.

Сьогодні вища школа переживає складний період свого розвитку. Реформування всієї освітньої системи – процес важкий, неоднозначний. Тому важливо при використанні досвіду минулих років спиратися на методологічні вимоги науково діалектичного розуміння принципу історизму, на увазі специфіку історичних умов протікання досліджуваних процесів, установлення причинно-наслідкових зв'язків між досліджуваним і сучасним періодом, наукова об'єктивність при вивченні фактів, подій, об'єктивність їхніх оцінок. Нова парадигма

виховання повинна привести до становлення моральної, активної, заповзятливої особистості, що володіє власною гідністю, міцними переконаннями, знанням своїх прав і вмінням захистити їх, повагою до законів країни й прагненням до їх дотримання, усвідомленням своїх здібностей і заснованих на них можливостей, що вміє самостійно переконливо й доказово обґрунтувати своє рішення й активно, наполегливо реалізувати його, використовуючи всі законні можливості правової демократичної держави.

### **Література**

**1. Фокин Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : „Академия”, 2002. **2. Бабочкин П. И.** Проблемы становления специалистов в высшей школе. – М., 1997. **3. Педагогика :** учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Школьная пресса, 2004. **4. Профессионализм педагога:** сущность, содержание, перспективы развития : материалы Юбилейной международной научно-практической конференции, приуроченной к 10-летию Международной академии наук педагогического образования (15-17 сентября 2005 г., Москва): в 2-х ч. – Ч. 1. – М. : МАНПО, 2005. **5. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи :** метод. рек. — Запоріжжя, 2007. **6. Воспитательная работа в вузе:** состояние, проблемы, перспективы развития : материалы Международной научной конференции (2-3 апреля 2009 г.). Международная Академия наук педагогического образования. — Москва, 2009.

#### **Хабарова Г. Б. Позааудиторна виховна робота у вищому навчальному закладі як фактор професійного становлення майбутнього спеціаліста**

У статті визначено позааудиторну виховну роботу, яка включає в себе студентське самоврядування, активність і самостійність студентів за умови керівної ролі студентського активу й педагогічної допомоги викладачів. Позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього фахівця в контексті професіоналізації всіх виховних впливів на студентів.

*Ключові слова:* позааудиторна робота, виховна робота, майбутній фахівець, професійне становлення.

#### **Хабарова Г. Б. Внеаудиторная воспитательная работа в высшем учебном заведении как фактор профессионального становления будущего специалиста**

В статье определена внеаудиторная воспитательная работа, которая включает у себя студенческое самоуправление, активность и самостоятельность студентов при условии руководящей роли

студенческого актива и педагогической помощи преподавателей. Внеаудиторная работа стимулирует формирование личности будущего специалиста в контексте профессионализации всех воспитательных влияний на студентов.

*Ключевые слова:* внеаудиторная работа, воспитательная работа, будущий специалист, профессиональное становление.

**Khabarova G. B. Postaudience educating work in higher educational establishment as factor of the professional becoming of future specialist**

Postaudience educating work, which includes at itself student self-government, activity and independence of students, on condition of leading role of student asset and pedagogical help of teachers is certain in the article. Postaudience work stimulates forming of personality of future specialist in the context of professional of all educating influences on students.

*Keywords:* postaudience work, educating work, future specialist, professional becoming.

УДК 37.091.275

**В. П. Хмель**

**ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ В УМОВАХ  
КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ**

Національна доктрина розвитку України у ХХІ столітті визначила головну мету – формування особистості як професіонала, кваліфікованого спеціаліста, здатного до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких технологій [1, с. 38-39].

Україна, як відомо, стрімко входить до європейського освітнього простору й бере активну участь у двох загальноєвропейських проектах:

- створення до 2010 р. європейського простору вищої освіти (ЕНЕА);
- європейського простору наукових досліджень.

У ВНЗ нашої країни успішно впроваджується кредитно-модульна система організації навчального процесу [3], яка ґрунтується на взаємодії модульних технологій навчання й рейтингової системи контролю.

Система контролю знань – це сукупність організаційно-методичних заходів, перевірка та оцінювання знань, умінь і навичок студентів з метою ефективного управління навчально-виховним процесом.

Різноманітним психолого-педагогічним аспектам цієї багатопланової проблеми присвячені роботи психологів А. М. Матюшкіна, Н. Ф. Гализіної, Гільбуха Ю. З., Л. М. Фрідмана та інших, педагогів М. Н. Сказкіна, Ю. К. Бабанського та ін.

Проблему оцінювання успішності студентів із загальних психолого-педагогічних позицій досліджують такі видатні вчені, як М. П. Карпенко, М. С. Бернштейн, А. Н. Леонтьєв, А. Анастасі, Г. Ю. Айзенк та інші. Теоретичні розробки системи оцінювання знань у загальнодидактичному плані представлені в працях Н. В. Евтюхіна, Г. В. Бондарева, О. І. Ляшенко, Н. В. Стучинської, Н. Е. Гронлунда, В. С. Авансова і багатьох ін.

Але більшість авторів узагальненого аналізу тестового контролю знань студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання не приводять.

Отже, метою статті є виявлення особливостей застосування методів тестування в умовах кредитно-модульної системи навчання.

У педагогічній літературі під дидактичним тестом розуміють підготовлені згідно з певними вимогами комплексні стандартизовані завдання, за результатами яких роблять висновок про знання, уміння та навички того, кого випробовують. Тест як система завдань специфічної форми і відповідного змісту є науково обґрунтованим інструментом оцінювання знань, умінь і навичок учнів, допомагає здійснювати індивідуальний контроль результатів навчання кожного з них, мобільно керувати навчально-виховним процесом [4, с. 8].

При вивченні навчальних дисциплін за модульною технологією особливу роль відіграє контрольна-оціночна функція, тому що, за визначенням О. Г. Ляшенка, „система оцінювання має забезпечити стандартизацію вимог до обсягу та якості знань, які забезпечують певного стандарту відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності” [7].

У теорії та практиці тестування виділяють різні види тестів: залежно від мети, характеру та функції контролю, характеру, форми відповіді. Г. Вікторов приділяє увагу діагностичній функції тестування. „Діагностична функція тестування полягає не лише у виявленні знань і умінь, вона дає можливість виявити недоліки й прогалини в знаннях, а, отже, і усунути їх” [8, с. 76].

Вимоги до складання системи тестів представлені Ю. Романенком у роботі „Створення незалежних регіональних центрів тестування в Україні як фактор інтеграції у Європейський простір” [5, с. 23 - 27]. Він підкреслює, що „завдання в тесті мають бути специфічної форми, містити лише один елемент знання та мати кількісні характеристики якості: коефіцієнти складності, валідності та розрізняльної здатності завдань” [5, 27].

Тестовий контроль дає можливість викладачеві за короткий період часу перевірити якість знань у значної кількості студентів; за його

допомогою стає можливим контроль знань, умінь, навичок на необхідному, заздалегідь запланованому рівні. На підготовчому етапі впровадження тестового контролю потрібно особливу увагу звернути на самоконтроль. У цьому випадку увага студентів фіксується не на формулюванні відповіді, а на осмисленні її суті, у зв'язку з чим створюються умови для постійного зворотного зв'язку між студентами та викладачем.

Але тестовий контроль знань має й істотні недоліки:

- не враховуються психологічні особливості студентів (стандартизація мислення без урахування розвитку особистості);
- присутня ймовірність випадкового вибору правильної відповіді або здогадка про неї;
- велика затрата часу на складання банку тестів, їх варіантів;
- необхідність високої кваліметрії експертів (викладачів), що розробляють тестові завдання.

На наш погляд, для усунення вищеперелічених недоліків потрібно вводити, по-перше, тестовий контроль поступово, починаючи з простих тестів, поступово їх ускладнюючи. Це дасть можливість студентам психологічно підготуватися до тестового контролю знань. По-друге, використовувати тестовий контроль системно протягом усього навчального року.

Наведемо приклад фрагменту тестового завдання з математики в Інституті економіки та бізнесу з теми „Системи рівнянь”.

**Фрагмент варіанта тестового завдання**

1. Розв'язати систему лінійних рівнянь:

$$\begin{cases} 4x - y - 5z = 1; \\ x + y - 2z = 6; \\ 3x - 2y - 6z = -2; \end{cases}$$

Відповідь:

а)  $(0; 4; -1)$ ;

б)  $(1; 4; 0)$ ;

в)  $(1; 2; -1)$ ;

г)  $(0; 2; -1)$ .

2. Знайти всі базисні розв'язки системи лінійних рівнянь:

$$\begin{cases} 2x_1 + 7x_2 - 7x_3 + 3x_4 = 4; \\ 3x_1 + 10x_2 - 8x_3 + x_4 = -7; \\ x_1 - 3x_2 - 2x_3 + 4x_4 = 5; \end{cases}$$

Відповідь:



$$\begin{aligned}
 & \left( \frac{219}{31}, \frac{48}{31}, \frac{115}{31}, 1 \right); \left( \frac{187}{48}, -\frac{11}{48}, \frac{115}{48} \right); \\
 \text{а) } & \left( -\frac{99}{23}, 0, \frac{11}{23}, \frac{48}{23} \right); \left( 0, -\frac{99}{41}, \frac{187}{41}, \frac{219}{41} \right); \\
 & \left( -\frac{219}{31}, -\frac{48}{31}, -\frac{115}{31}, 0 \right); \left( -\frac{187}{48}, \frac{11}{48}, 0, \frac{115}{48} \right); \\
 \text{б) } & \left( -\frac{99}{23}, 0, -\frac{11}{23}, \frac{48}{23} \right); \left( 0, \frac{99}{41}, \frac{187}{41}, \frac{219}{41} \right); \\
 & \left( -\frac{219}{31}, \frac{48}{31}, \frac{115}{31}, 0 \right); \left( \frac{187}{48}, -\frac{11}{48}, 0, \frac{115}{48} \right); \\
 \text{в) } & \left( \frac{99}{23}, 0, -\frac{11}{23}, -\frac{48}{23} \right); \left( 0, -\frac{99}{41}, -\frac{187}{41}, \frac{219}{41} \right); \\
 & \left( -\frac{219}{31}, -\frac{48}{31}, \frac{115}{31}, 0 \right); \left( \frac{187}{48}, \frac{11}{48}, 0, \frac{115}{48} \right); \\
 \text{г) } & \left( \frac{99}{23}, 0, -\frac{11}{23}, -\frac{48}{23} \right); \left( 0, \frac{99}{41}, -\frac{187}{41}, \frac{219}{41} \right).
 \end{aligned}$$

3. Знайти максимальне значення функції  $F = 2x_1 - 6x_2 + 5x_3$  при умовах:

$$\begin{cases} -2x_1 + x_2 + x_3 + x_5 = 20; \\ -x_1 - 2x_2 + x_4 + 3x_5 = 24; \\ 3x_1 - x_2 - 12x_5 + x_6 = 18; \\ x_1, x_2, \dots, x_6 \geq 0. \end{cases}$$

Відповідь:

$$\begin{aligned}
 \text{а) оптимальний план: } F = 40, \text{ якщо } & \begin{cases} x_3 = 12, \\ x_5 = 8, \\ x_6 = 114, ; \\ x_1 = 0, \\ x_2 = 0. \end{cases} \\
 \text{б) оптимальний план: } F = 40, \text{ якщо } & \begin{cases} x_3 = 8, \\ x_5 = 12, \\ x_6 = 114, ; \\ x_1 = 0, \\ x_2 = 0. \end{cases}
 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{в) оптимальний план: } F = 40, \text{ якщо } & \begin{cases} x_3 = 8, \\ x_5 = 114, \\ x_6 = 12, \text{ ;} \\ x_1 = 0, \\ x_2 = 0. \end{cases} \\ \text{г) оптимальний план: } F = 40, \text{ якщо } & \begin{cases} x_3 = 114, \\ x_5 = 8, \\ x_6 = 12, \text{ .} \\ x_1 = 0, \\ x_2 = 0. \end{cases} \end{aligned}$$

Пропонується 10 варіантів. Після проведення тесту студенти мають можливість подивитися розв'язання у випадку невірної відповіді.

Практика впровадження тестового контролю в Інституті економіки та бізнесу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка з професійно-орієнтованих дисциплін сприяє:

- об'єктивності оцінки знань, умінь і навичок студентів;
- усередненню знань студентів й уніфікації їх оцінки.

Тестові завдання формують позитивне ставлення в студентів до навчального предмета й викладача. Аналіз результатів тестування дозволяє здійснювати індивідуальний контроль результатів навчання.

Перед вивченням наступного модуля доцільно проводити вхідне тестування з метою актуалізації та мотивації навчання.

В умовах кредитно-модульної системи навчання більше уваги приділяється самостійній роботі студентів, обсяг навчального матеріалу, який відводиться на самостійне опрацювання, збільшується. Тому перед викладачами ВНЗ ставиться завдання оперативно, ефективно та якісно виявити рівень засвоєння матеріалу.

Один із підходів вирішення даної проблеми є саме застосування в навчальному процесі системи тестових завдань.

### **Література**

- 1. Державна** Національна програма: Освіта (Україна – XXI століття). – К. : Райдуга. – 1994. – 49 с.
- 2. Закон** України „Про вищу освіту”: Зі змінами, внесеними згідно із законом № 380-IV (380-15) від 25.12.2002 // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 75.
- 3. Степко М. Ф.** Вища школа України і Болонський процес : навч. посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, М. Ф. Степко, В. Д. Шинкарук та ін.; За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.
- 4. Малихін А.** Тести у навчальному процесі сучасної України // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 7 – 8.
- 5. Романенко Ю.** Створення незалежних регіональних центрів тестування в Україні як фактор інтеграції у

європейський простір // Шлях освіти. – 2002. – № 2. **6. Ляшенко О. І.,** Стучинська Н. В. Оцінювання успішності студентів за модульного вивчення фундаментальних дисциплін у медичному університеті і перший досвід: помилки та досягнення // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 29-42. **7. Олійник М. М.,** Романенко Ю. А. Тест як інструмент кількісної діагностики рівнянь знань в сучасних технологіях навчання: навч. посіб. – Донецьк, 2001. **8. Вікторов В. Г.** Стандартизоване тестування як засіб управління якістю освіти // Грани. – 2006. – № 5.

**Хмель В. П. Тестовий контроль в умовах кредитно-модульної системи навчання**

У статті виявлено особливості застосування методів тестування в умовах кредитно-модульної системи навчання.

*Ключові слова:* тестовий контроль, кредитно-модульна система навчання, метод тестування.

**Хмель В. П. Тестовий контроль в умовах кредитно-модульної системи освіти**

В статті розкрито особливості застосування методів тестування в умовах кредитно-модульної системи освіти.

*Ключевые слова:* тестовий контроль, кредитно-модульна система освіти, метод тестування.

**Hmel V. P. Test control in the conditions of the credit-module system of studies**

In the article the features of application of methods of testing are exposed in the conditions of the credit-module system of studies.

*Keywords:* test control, system of studies, method of testing.

УДК 378.011.33

**Н. М. Чернуха, Г. С. Чернуха**

**ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ**

Толерантність як здібність людини, держави чути та поважати думку іншого дає можливість кожному невороже зустрічати думку, іншу від власної позиції. Звісно, шлях від ворожнечі до культури світосприйняття, до прийняття толерантності як стратегії педагогічної та управлінської діяльності, зокрема, в освітньому просторі потребує в першу чергу зміни свідомості, установки на діалогову взаємодію, на співпрацю та порозуміння. Діалог у сучасній педагогічній практиці

вищої школи, у системі підготовки та перепідготовки фахівців забезпечує практичну реалізацію програми формування установок толерантної свідомості. У сучасних соціокультурних умовах, у процесі підготовки фахівців та їх професійній самореалізації особливу, а дуже часто й домінуючу роль відіграє розвиток здібності до розуміння іншої людини, прийняття загальнолюдських цінностей, готовність до діалогу, взаємодії різних культур.

Звернення сучасного суспільства до гуманізації та гуманітаризації освіти, полікультурність соціуму, наявність багатьох рівноправних свідомостей у Всесвіті, які активно діють та взаємодіють, піднімають проблему діалогу до найбільш актуальних в філософії, культурі, науці та освіті. Зазначимо, діалог у цьому випадку розкривається як спосіб реалізації діалектики буття, процес залучання особистості до культури, самопізнання, професійно-особистісного становлення. Прийняття цінності толерантної свідомості, вивчення принципів виховання толерантної особистості, засвоєння діалогових форм навчання, формування досвіду толерантної поведінки забезпечують студентів, викладачів вищих навчальних закладів та сучасних менеджерів освіти сучасним інтеграційним стилем мислення, мобільною діяльністю та здатністю до діалогу.

Дослідження М.Бахтіна, В. Біблера, С.Белової, В.Горшкової, М.Кагана, М.Кларіної, І Колеснікової, Л.Лузіної, сучасних співвітчизників І.Беха, Л.Бутенко, Л.Ваховського, І. Зазюна, І.Звереві, В.Сухомлинського, О.Савченко, С.Савченка, С.Харченка, Г.Шевченко дали можливість побачити і виділити проблеми діалогу в освіті й осмислити діалог, зокрема як спосіб становлення толерантності.

Виділимо декілька тенденцій стосовно діалогу взагалі та діалогу, як способу встановлення толерантності:

- підвищення інтересу суспільства, філософії, науки до людини спонукає до актуалізації інтересу до діалогу;
- інтеграційні процеси в сучасній освіті значно розширили сутність поняття „діалог”;
- потреба професійної та загальноосвітньої школи, гімназій, ліцеїв, інших форм сучасної педагогічної практики в діалогових формах навчання та діалоговому стилю викладання;
- розуміння складності впливу на внутрішній світ людини тощо.

Вихідними філософськими, культурологічними та педагогічними основами формування діалогової позиції та здатності будувати діалог у навчанні для сучасного вчителя, педагога, вихователя, менеджера освіти й студента є наступні положення:

- діалогічність, як якість життя (І.Калінаускас, Н.Кузанський, С.Франк, В.Зінченко);

– діалог у навчанні формує самостійність, відповідальність, відкритість, культуру життєвого самовизначення, здатність користуватися своїм розумом як інструментом розуміння;

– діалог має соціальну природу і реалізує фундаментальну здібність людини в спілкування, взаємодії, співпраці, творчості (М.Бахтін);

– діалог формує об'єктивну позицію всіх його учасників, створює умови для мовної активності, здібності до вчинку до вибору, ініціативи;

– пізнавальний діалог володіє специфічною структурою, адже предмет його обговорення містить у собі невизначеність, яка перетворюється у визначеність у ході обговорення.

Зазначимо, учасники діалогу постійно знаходяться в стані активного співмислення, адже кожен пропонує власний варіант рішення будь-якої проблеми. При цьому мають на увазі, що один варіант відповіді майже завжди збагачується за рахунок іншого варіанту. Цінним є те, що в діалозі практично завжди наявною є взаємна зацікавленість у судженнях, дружня налаштованість, відсутність небажання чути один одного та войовничо відстоювати свою позицію. Саме тому здібність до діалогу з конкретною особистістю, її творчою індивідуальністю, її духовним досвідом, її світом цінностей відображає ефективність практичної діяльності педагога.

Ураховуючи наш багаторічний досвід у галузі педагогічної практики, дозволимо стверджувати: діалог є і має бути способом становлення толерантності в освітньому процесі сучасної вищої школи, системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Для підтвердження вище зазначеного теоретичного положення звернемося до деяких сутнісних характеристик поняття „ толерантність”.

– Толерантність – повага, прийняття й правильне розуміння великої різноманітності культур нашого світу, різних форм самовираження та виявлення особистісної індивідуальності.

– Толерантність – відмова від догматизму, від абсолютизації істини та ствердження норм, установлених в міжнародно-парвових актах у галузі прав людини.

– Толерантність – не поступка, а перш за все активне відношення, яке формується на підставі визнання універсальних прав і основних свобод людини.

– Толерантність – привілея сильних і розумних, які не сумніваються у своїх здібностях рухатися до істини через діалог та багаточисленність думок і позицій (із Декларації принципів толерантності, яка прийнята Генеральною Конференцією ЮНЕСКО в 1995 році).

– Толерантність – готовність до свідомих особистісних дій, спрямованих на досягнення гуманістичних відносин між людьми та

групами людей, які мають різний світогляд, різні ціннісні орієнтації та стереотипи поведінки (Рожков М.І. та ін. Виховання толерантності в школярів. – Ярославль, 2003)

– Толерантність – терпимість, порозуміння, здібність розуміти інших людей, дружелюбність, адекватне сприйняття інших, мирна налаштованість, антипод агресивності, злоби і роздратованості... Толерантну свідомість та мирну налаштованість доцільно виховувати... (С.В.Смирнов. Москва. Державний університет управління).

Звісно, для засвоєння діалогу, як способу становлення толерантної свідомості, необхідно постійно створювати умови для засвоєння студентами і слухачами діалогових технологій. Для цього доцільним є розробка змісту специфічних, інтеграційних курсів та їх запровадження в педагогічну практику.

Мета використання діалогових форм навчання та сучасних інноваційних технологій в освіті – створити умови для становлення толерантної свідомості, інтегрувати освіту, розвиток і виховання в процесі професійно-особистісного становлення фахівця в будь-якій галузі, а в першу чергу майбутніх педагогів та менеджерів освіти.

Без сумніву, володіння діалоговими формами навчання та сучасними інноваційними технологіями суттєво збагачує стиль самостійної діяльності й студента, і молодого асистента, і впевненого у своїх силах доцента, і досвідченого професора, і менеджера освіти, і, звісно, не тільки формує методичні вміння та володіння алгоритмами діяльності, але й значно прикрашає процес пізнавального спілкування студентів, робить його більш емоційним, відкритим, динамічним, мобільним.

У сучасному освітньому просторі найбільш ефективними є технології, котрі розширюють досвід творчої діяльності: технології проблемно-модульного навчання, технології проектної діяльності, технології творчих майстерень, технології діалогової взаємодії, технології навчального дослідження, технології самовдосконалення особистості тощо.

Варто зазначити, вивчення та засвоєння діалогових технологій, інших інноваційних технологій сучасної гуманітарної освіти є не тільки метою але й засобом у вирішення головного завдання – прийняття толерантності як стратегії життя й професійної діяльності. Вищезазначене дає можливість студентам, майбутнім фахівцям у галузі освіти по новому працювати з інформацією, критично оцінювати використання часу на заняттях тощо. У пріоритеті сучасної практичної діяльності має бути потяг до ініціативи, вихід за рамки своєї спеціальності, формування світу своїх цінностей, розвиток власної комунікативної культури, уміння будувати спілкування творчо тощо.

Отже, діалог у навчанні, зокрема в системі вищої освіти орієнтує на принципово нову якість освіти й створює умови для професійно-особистісного становлення людини толерантної, думаючої, самостійної,

здійсної до власної думки, вибору, активної дії. Звісно, підготовка педагогів, менеджерів освіти до ефективної діяльності в освітньому просторі XXI століття проходить через засвоєння діалогу, як способу становлення толерантності.

#### **Література**

**1. Галицких Е. О.** Диалог в образовании как способ становления толерантности. – СПб., 2004. **2. Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века. – М., 2000. **3. Мамардашвили М.** Этика мышления. – М., 2000. **4. Учитель и ученик: Возможность диалога и понимания / под общ. ред. Л.И.Семиной.** – Т. 2. – М., 2002. **5. Флоренская Т. А.** Диалог в практической психологии. – М., 2001.

#### **Чернуха Н. М., Чернуха Г. С. Формування толерантності в процесі професійної підготовки сучасних фахівців**

У статті проаналізовано діалог у філософії, освіті, культурі як способ становлення толерантності сучасної особистості. Запропоновано найбільш ефективні шляхи становлення сучасного фахівця через діалог в освіті.

*Ключові слова:* толерантність, професійна підготовка, фахівець, діалог в освіті.

#### **Чернуха Н. Н., Чернуха А. С. Формирование толерантности в процессе профессиональной подготовки современных специалистов**

В статье проанализирован диалог в философии, образовании, культуре как способ становления толерантности современной личности. Предложены наиболее эффективные пути становления современного специалиста через диалог в образовании.

*Ключевые слова:* толерантность, профессиональная подготовка, специалист, диалог, в образовании.

#### **Chernukha N. M., Chernukha G. S. Forming of tolerance in the process of professional preparation of modern specialists**

A dialog is analysed in philosophy, education, to the culture as a method of becoming of tolerance of modern personality. The effective ways of becoming of modern specialist are offered most through a dialog in education.

*Keywords:* tolerance, professional preparation, specialist, dialog, in education.

УДК 378.035

**О. В. Чибишева**

**ДЕМОКРАТИЧНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТСТВА  
ЯК ОДИН З ІНТЕГРАТИВНИХ ПОКАЗНИКІВ  
ДЕМОКРАТИЧНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Демократизація освіти є необхідною умовою прогресу суспільства, а пошук шляхів її здійснення – важливим завданням педагогів-науковців і практиків. Тематиці формування різних аспектів демократизації освіти присвячена значна кількість наукових і науково-методичних публікацій.

Предметом уваги авторів були:

– загально-теоретичні питання демократизації освіти (Г. Балл, Т. Малкова, В. Бегей, Р. Беланова, О. Вишневський, О. Киричук, С. Козацька, К. Корсак, В. Красновський, В. Кузь, Ж. Омельченко, І. Підласий, Л. Пічуркіна-Шумейко, Є. Хриков, Е. Шарп, М. Стельмахович та ін.);

– демократизація управління освітою (В. Бегей, М. Дробнохот, Н. Островерхова, Н. Сурма, Л. Шульга, Є. Красняков та ін.);

– демократичні форми й методи організації навчання і виховання (В. Зоц, О. Наровлянський, П. Лушин, Д. Кеннеді та ін.);

– достойний статус вчителя як умова демократизації освіти та інші аспекти (Я. Болюбаш, М. Поліщук, В. Кузь та ін.) [1, с. 156-157].

Відсутність забезпечення теоретичного супроводу складного й суперечливого процесу формування шляхів та засобів демократичної культури студентської молоді обумовлює актуальність дослідження, його теоретичну і практичну значущість.

У стислому вигляді демократична культура особистості відбиває сутність таких явищ, як демократичний світогляд, громадянська культура, політична, правова, моральна культура. Найбільш яскраво демократичну культуру характеризує здатність особистості до автономної поведінки та оптимальної взаємодії з оточуючим світом [2, с. 15]. Тож завдання формування демократичної культури особистості студента потребує наближення структури діяльності студентів до структури діяльності суспільно активної людини.

Демократична культура особистості розглядається нами як соціально зумовлений рівень розвитку особистості в сфері суспільного життя. Використання наукових знань дозволяє виділяти в структурі демократичної культури такі блоки: гносеологічні, емоційно – аксіологічні, праксіологічні характеристики та особистісні риси [3, с. 64].

Серед науковців деякі аспекти демократичної культури у своїх дослідженнях розглядали Алішев Б.С. „Психологія формування демократичної культури студентів ССУЗ”, монографія, 2001 р.;



Михайлов О.В. „Структура культури демократії старшокласників США”, дис. 2003 р.; Кострюков С.В. „Формування демократичних цінностей студентської молоді у трансформаційний період”, дис. 2004 р.; Пояркова Т. К. „Концепція демократичної політичної культури та основні тенденції її втілення в Україні” – 2004 р.; Карнаух А. А. „Становлення політичної культури молоді в умовах демократизації сучасного українського суспільства” – 2004 р.; Требін М.П. „Демократизація зброєних сил України в умовах суспільних трансформаційних процесів” дис. 2006 р.; Романова І. Є. „Імідж судової влади як цінність демократичної культури”, дис. 2006 р.

У наукових статтях питання демократичної культури розглядають Іванов М.С. „Система політичної освіти молоді в Україні: головні напрямки дослідження” – 2001 р., Бебик В., Пояркова Т. „Упадок демократії или новый взгляд на демократическую культуру”, Адаменко О.В. „Формування демократичної культури особистості як об’єкт педагогічних досліджень” 2004 р, Хриков Є.М. „Демократична культура особистості : сутність та шляхи формування” – 2004 р., Радченко Л. М. „Проблеми та шляхи формування політичної культури педагога вищої школи на сучасному етапі розвитку українського суспільства” – 2005 р.

Проблема формування демократичної культури особистості належить до актуальних як з теоретичної, так і з практичної точки зору.

Як показує педагогічна практика, студентська молодь перманентно виступає в якості активної сили соціальних змін і в залежності від того, які цінності вона делегує у ці зміни, яку культуру впроваджує, багато в чому буде залежати майбутній вигляд суспільства, його культура, напрями трансформацій[4, с. 48]. Суспільство зацікавлене в тому, щоб ці цінності і культура були демократичними.

Успіх демократизації освіти у значній мірі залежить від проведення моніторингових досліджень серед студентської молоді[5, с. 172]. Врахування думок та уявлень студентів що до змін, що відбуваються в навчальному закладі, є однією з важливих умов процесу формування демократичної культури студентської молоді в навчально – виховному процесі в університеті.

У 2006 році у вищих навчальних закладах міста Луганська було проведено опитування 360 студентів з питань їх обізнаності у процесі демократизації освіти та дослідження актуального рівня сформованості в них демократичної культури особистості. Ми вирішили провести ідентичне опитування три роки потому. Метою опитування було проаналізувати наступні позиції:

1. Чи змінилися за три роки уявлення студентської молоді про рівень демократизації освіти?

2. Чи стали за цей час більш демократичними стосунки студентської молоді з викладачами в навчально – виховному процесі?

3. Чи змінилося в студентів уявлення про можливість особистого впливу на процес навчання?

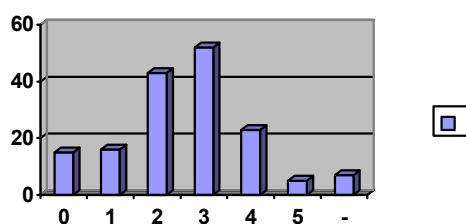
4. Чи змінилися уявлення студентів про рівень своєї особистої демократичності?

5. Чи змінився за умов активних соціальних змін рівень захищеності студента в навчально-виховному процесі?

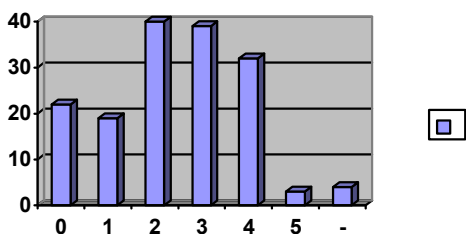
6. Як можливі зміни, що відбулися у процесі навчання за три роки, відображають актуальний рівень сформованості демократичної культури студентської молоді?

Результати анкетування надані у діаграмах.

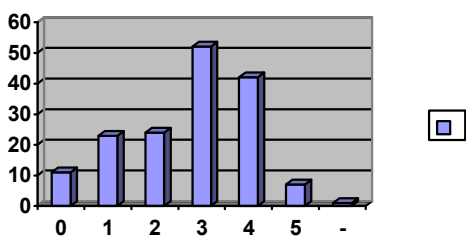
1. Чи стала освіта більш демократичною?



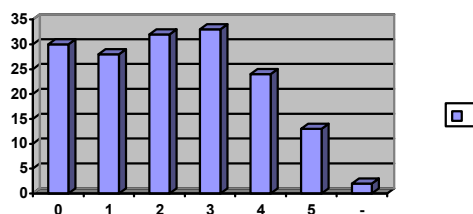
2. Чи стало наше суспільства більш демократичним?



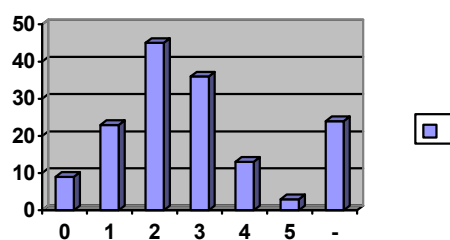
3. Чи стали стосунки з викладачами більш демократичними?



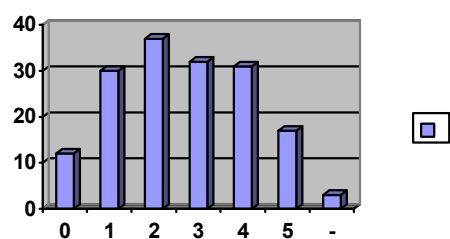
4. Чи з'явилася у вас можливість впливати на процес навчання?



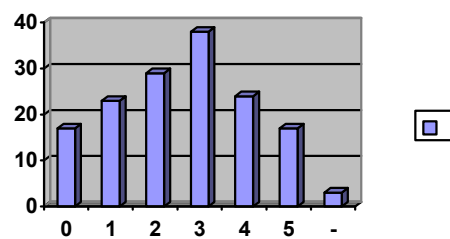
5. Наскільки зміст освіти орієнтований на ідеї демократії?



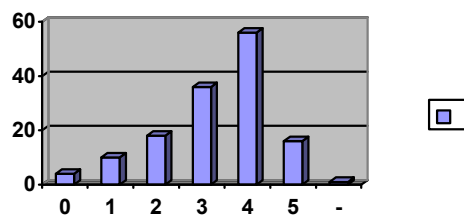
6. Чи відчуваєте ви себе захищеними у процесі навчання?



7. Чи сприяє демократія розвитку освіти?



8. Чи стали ви самі демократичнішими?



Завдяки проведенню порівняльного аналізу результатів опитування студентів за 2006 та 2009 роки, можна відмітити такі особливості:

– дещо зменшилась (з 30% до 24%) кількість студентів, які вважають, що освіта стала демократичнішою. Кількість тих, хто вважають, що вважає, що освіта стала менш демократичною збільшилась на 12%. Біль за все зросла кількість студентів, що обирають середні бали (з 20% до 35%).

Таким чином, студентство сьогодні, так само як і під час опитування 2006 року, відчуває певні зміни, що відбуваються в освітніх та соціальних процесах (про це можуть свідчити дуже високі бали з середніх показників), але студентам ще важко визначити, чи впливають ці зміни на підвищення рівня демократизації освіти.

– у 2006 році тільки 6% студентів уважали, що їх стосунки з викладачами не стали демократичнішими, а у 2009 році кількість таких студентів сягнула 12%. У цей самий час трохи зменшилась кількість студентів (з 22% до 17%) які вважали, що стосунки з викладачами стали більш демократичними. Це очевидно свідчить про те, що демократичність викладачів, їх особиста демократична культура потребує активного формування, вдосконалення та більш активного прояву в стосунках зі студентами в навчально – виховному процесі в університеті;

– прямо протилежною за результатами опитування є кількість відповідей на питання „Чи з’явилася у вас можливість впливати на процес навчання?”. Виявилось, що суб’єктивне відчуття студентів що до спроможності їхнього впливу на навчальний процес також трохи зменшилося. Результати за цим питанням, на нашу думку, пов’язані зі зниженням у студентів приблизно на 10 % відчуття захищеності в процесі навчання;

– цікавими виявилися відповіді студентів на останнє питання „Чи стали ви самі демократичнішими?”. Цей показник з усіх питань виявився найстабільнішим. Майже 80% опитуваних студентів вважають, що за останній час вони самі стали більш демократичніші.

Проаналізувавши результати порівняння двох опитувань студентської молоді, можна зробити такі висновки:

1. На рівні уявлень про свою демократичність особливих змін за три роки в студентському середовищі не сталося.

2. На рівні поведінки (через можливість впливати на навчальний процес) можливості студентів у їх уявленні дещо зменшилися. Стосунки з викладачами, на думку студентів, також стали не значно, але трохи менш демократичнішими.

3. Знизився рівень відчуття захищеності студентів у навчально – виховному процесі.

Однією з причин зниження рівня захищеності студентів можна вбачати у відповідях студентів на питання № 5. Адже на це питання 18%

студентства взагалі не дали відповіді. Ми вважаємо, що це прямо говорить про нерозуміння студентами змісту питання, тобто про відсутність в них усвідомлення про те, що рівень демократичності освіти пов'язаний з рівнем демократичності суспільства, у свою чергу освітній процес за умов підвищення рівня його демократичності може впливати на формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті.

Отримані в ході дослідження результати дозволяють рекомендувати навчальним закладам включити до навчальних планів усіх спеціальностей вивчення курсу „Основи демократії”, більш активно включати студентство в самоуправління, розробляти засоби захисту студентів від негативних соціальних факторів та засоби впливу студентів на життя навчального закладу, проводити моніторинги організації життя вищого навчального закладу.

Рівень демократичності організації життя вищого навчального закладу можна оцінити на основі таких критеріїв:

- захищеність студентів, співробітників від порушення їх прав;
- гнучка система організації навчального процесу;
- можливість обирати зміст навчального процесу;
- наявність умов для академічної мобільності;
- комфортні умови для навчання, проживання, роботи, забезпеченість студентів та співробітників усім необхідним;
- можливість впливати на рішення, що приймаються у вищому навчальному закладі.

Інтегративними показниками демократичності організації життя вищого навчального закладу є висока якість освіти, яку отримують студенти, їх задоволеність навчальним процесом, формування в них демократичної культури.

Їх формування є завданням актуальним і таким, яке потребує нагальної теоретичної уваги.

Пошук причин зниження в студентів за останні три роки відчуття захищеності в університеті в процесі навчання, рівня демократичності їх стосунків з викладачами, усвідомлення студентством демократичності освіти в навчальному закладі потребує подальшого вивчення, що є перспективою наступних досліджень за цією темою.

### **Література**

- 1. Адаменко О. В.** Формування демократичної культури особистості як об'єкт педагогічних досліджень // Політична культура: теорія, проблеми, перспективи. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2004. – С. 156 – 161
- 2. Бебик В., Пояркова Т.** Упадок демократии или новый взгляд на демократическую культуру // Персонал. – 2003. – №3. – С. 14 – 17.
- 3. Громадянське суспільство і демократизація** // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. – 2000. – № 32. – Ч.2 – С. 61 – 63.
- 4. Демократична політична культура: основні**

риси та форми прояву // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. – 1998. – № 28. – С. 46 – 49.

**5. Кострюков С. В.** Демократична освіта студентської молоді // Мультиверсум. Філософський альманах. Випуск 42. – К. : Український центр духовної культури, 2004. – С.166 – 175.

**Чибишева О. В. Демократична культура студентства як один з інтегративних показників демократичності вищого навчального закладу**

У статті розглянуто результати анкетування студентів ВНЗ м. Луганська з питань сформованості в них уявлень про демократичну культуру та щодо зв'язку демократичності освіти та суспільства.

*Ключові слова:* демократична культура студента, демократизація освіти, демократичність організації життя вищого навчального закладу.

**Чибышева Е. В. Демократическая культура студенчества как один из интегративных показателей демократичности высшего учебного заведения**

В статье рассматриваются результаты анкетирования студентов вузов г. Луганска по вопросам сформированности у них представлений о демократической культуре и о связи демократичности образования и общества.

*Ключевые слова:* демократическая культура студента, демократизация образования, демократичность организации жизни высшего учебного заведения.

**Chybysheva O. V. Democratic culture of students as one of integration showing of democracy of a higher educational establishment**

The article deals with the test results of students from higher educational establishments of Lugansk connected with the questions of forming their notions of democratic culture and the connection between democracy, education and society.

*Keywords:* student's democratic culture, democratization of education, democracy of life organizing at a higher educational establishment.

УДК 7.071.2

**О. М. Чигирин**

### **СИНЕРГЕТИЧНІ ОСНОВИ СПІВТВОРЧОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сьогодні потребує людини високодуховної, творця своєї культури, творця культури своєї держави, суспільства. Державна

національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державна програма “Вчитель”, Національна доктрина розвитку освіти орієнтують педагогів на створення життєдайної системи неперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів на основі кращих зразків вітчизняної та світової культури, указують на необхідність творчого становлення особистості в процесі розвитку, а також забезпечення умов для постійного духовного самовдосконалення особистості. На жаль, існуюча система педагогічної освіти поки що неспроможна повністю задовольняти потреби часу. Особистісний творчий розвиток, кожного студента в масовій практиці ще не стає повсякденним орієнтиром реальної педагогічної діяльності. Гуманізація освіти, що усвідомлюється сьогодні як шлях до саморегуляції та стабілізації світу, потрібно розглядати з погляду синергетичних процесів. Його фундаментальні підходи впливають на рефлексійний процес управління освітою, гуманізацію освітнього простору, на педагогічну діяльність як систему суб’єктивних взаємодій, що дають змогу регулювати особистісний саморозвиток студента, виводять на новий рівень власного “акме”. Тому проблема синергетичної організації розвитку особистості знаходиться в міждисциплінарних контекстах різних наук – філософії, культурології, психології, природничо-наукових дисциплін та педагогіки.

Саморозвиток потенційних можливостей і внутрішніх ресурсів особистості, інтенсифікація творчого потенціалу студентів, їхня повноцінна самореалізація в навчально-професійній і майбутній професійній діяльності обумовлюють необхідність вивчення функціональних компонентів і засобів професійно-творчого саморозвитку особистості. Процес перетворення й удосконалення сучасної педагогічної системи припускає пошук нових ідей, технологій, форм і методів організації навчального процесу у ВНЗ з метою професійно-творчого саморозвитку особистості на основі її внутрішніх мотивів, системи цінностей і професійних цілей. Інноваційність психолого-педагогічних досліджень (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Вербицький, Т.М. Давиденко, В.В. Давидов, В.П. Зінченко, М.В. Кларін, В.В. Краєвський, Н.В. Кузьміна, О.І. Міщенко, О.Я. Найн, Є.Г. Сіляєва, Г.К. Селевко, Н.Є. Шуркова, І.С. Якиманська та інші), їхня спрямованість на професійне самовизначення та самостановлення, формування рефлексивної культури творчого мислення, свідомої взаємодії суб’єктів педагогічного процесу в спільній навчально-професійній діяльності, інтенсивний розвиток механізмів особистісного та професійно-творчого саморозвитку є логічним наслідком розширення і становлення нових цінностей освіти. Це свідчить про актуальність дослідження сутності та механізму професійно-творчого саморозвитку особистості майбутнього вчителя, виявлення й аналізу педагогічних умов, що сприяють ефективній реалізації даного процесу.

На теоретико-методологічному рівні проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях вітчизняних (І.Д. Бех, Б.З. Вульф, О.С. Газман, Г. Звенигородська, В.П. Зінченко, О.В. Киричук, Б.С. Кобзар, Л.В. Кулікова, А. Меренков, М. Ценко) та закордонних (Р. Бернс, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Є. Сьютіч та інші) дослідників.

Психологічні аспекти саморозвитку особистості аналізували Н. Бітянова, С.Д. Максименко, Б. Мастеров, Г. Цукерман. Творчість як спосіб ефективного саморозвитку та професійно-особистісної самореалізації студентської молоді розглядається в роботах В. Алфімова, В. Андрєєва, Д. Богоявленської, В. Козинець, Ю. Лобейка, Я. Пономарьова, М. Резніка, Н. Чинкіної та ін. В умовах зміни наукових парадигм і посиленої уваги до вивчення різноманітних систем, ми вважаємо за необхідне розглянути співтворчу виконавську діяльність як самоорганізуючу систему. В якості методологічної основи, а також для певного ракурсу дослідження проблеми ми використовуємо синергетичний аспект. На науково-методичному рівні цю проблему розглядали наші співвітчизники (О.М. Лобок, Л.Є. Мирошніченко, О.Є. Остапчук, І.М. Періг, В.В. Рибалка, Н.А. Тарасенкова, Н.Т. Тверезовська, Т.В. Форманюк та інші) та зарубіжні дослідники (І.А. Євін, Б.Б. Кадомцев, С.П. Капиця, О.М. Князева, Дж. Ніколіс, І.Р. Пригожин, І. Стенгерс, Г. Хакен А. Льош, М.А. Якубовські та інші). Разом з тим саме синергетичному підходу співтворчої виконавської діяльності майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки приділяється недостатня увага. Це зумовлює актуальність дослідження механізму впливу синергетичної організації на навчального процесу на саморозвиток творчого потенціалу студента.

Мета цієї статті – провести теоретико-методологічний аналіз синергетичної основи співтворчої виконавської діяльності майбутнього вчителя музики. Проблемама інноваційних психолого-педагогічних, використання синергетичного підходу в педагогіці присвячені й деякі дисертаційні дослідження – Г.А. Балл, Д.Б. Богоявленська, О.О. Бодальов, О.І. Бочкарьов, В.Т. Виненко С.М. Дмитрієва, В.А. Дюк, А.В. Євдотюк, В. Козаков, Г. Котельнікова, С. Курдюмов, В. Кушнір, В.В. Маткін, Л.В. Сурчалова, Ю.В. Талагаєв, М.О. Федорова та інші. Їх спрямованість на професійне самовизначення та самостворення, формування культури творчого мислення, інноваційний розвиток механізмів особистісного та професійно-творчого саморозвитку є логічним наслідком розширення та становлення нових цінностей освіти. Проблема трансформації сучасного освітнього процесу, удосконалення змістовного та процесуального аспектів освіти вимагають від нас введення таких понять як „нелінійний характер мислення”, „точки біфуркації”, „флуктуації”, „аттрактор” та інші.

Музичне мистецтво – одне з найсильніших засобів, що впливає на формування людини. У сучасних умовах розвитку і формування



освітньої системи, творча взаємодія викладачів, концертмейстерів та студентів у вищих навчальних закладах є важливим фактором розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики. Цей процес підвищує ефективність навчання та всебічного розвитку студентів. Творча взаємодія – це багаторівневий процес, який охоплює різноманітний зміст і форми співробітництва: викладачів і студентів, студентів зі студентами і скеровує їх на гуманізацію педагогічного процесу та його оптимальний результат. „Своєрідність співтворчості викладача і студентів у навчанні полягає у тому, що педагог має забезпечувати єдність діяльній та емоційній основ цього процесу” [5, с. 63]. Взаємотворчість виявляється у спільних діях (навчальних, пізнавальних, пошукових), коли педагог виступає як консультант-наставник, організовуючи різні форми співпраці. Співтворчість, як зазначає В. А. Кан-Калик, має виражений емоційний характер. Це виявляється у співпереживанні успіху чи неуспіху діяльності, у передбаченні її результатів. Звідси вимога до викладача – прагнути забезпечити успіх як найважливіший чинник мотивації діяльності студента [5].

З позиції синергетичного аспекту співтворча виконавська діяльність являє собою самоорганізуючу систему, характерними рисами якої є відкритість (наявність обміну енергією й налагодженою інформацією з оточуючим середовищем), нелінійність (існування спектру шляхів розвитку), нестійкість (надзвичайна чуттєвість до найменших змін), породження емерджентних (які виникають випадково) властивостей.

Характерною властивістю біологічних, психічних та соціальних систем є нестійкість. Особливо це стосується мистецтва, яке завжди являло собою відносно самостійну галузь людської діяльності. У мистецтві можливо досягти лише „нестійкої рівноваги”, що є фундаментальним принципом. Суб’єкти і об’єкти співтворчої діяльності перманентно знаходяться в біфуркаційному стані завдяки надзвичайній чуттєвості до найменших змін. Це породжує неодноразове виникнення емерджентних властивостей в середині системи співтворчої виконавської діяльності.

Розвиток від несталості до сталості (відносної) відбувається непередбачено, часом стрибкоподібно. У процесі виконавської діяльності задіяні всі сфери людського організму (психологічна та фізіологічна, раціональна та емоційно-чуттєва), унаслідок чого більшість феноменів надзвичайно важко зрозуміти й передбачити. Тому ми погоджуємось з висновком І.А. Євіна про те, що мистецтво як і мозок, як і вся жива природа функціонує поблизу нестійкого, критичного стану [2, с. 17] Однією з головних обов’язкових причин оптимізації процесу управління системою в мистецтві, на думку вчених, є підтримка мозкової активності, адже саме цей процес є керованим. Здобутком синергетики є відкриття закономірностей самоорганізації в розвитку всіх явищ буття, а також

загальної тенденції до прогресу цієї самоорганізації. На сучасному етапі розвитку суспільства створення все більш складних упорядкованих систем ставить на порядок денний питання про систематичне оволодіння як загальними закономірностями розвитку світу, так і їх конкретизацію в усіх видах людської діяльності та в освітніх системах формування сучасних особистостей [4, с. 101].

Завданням освіти є допомога в самореалізації та самоствердженні індивіда, створенні необхідних умов для розвитку його творчих здібностей. У сучасних філософських дослідженнях “саморозвиток” особистості розглядається як процес збагачення діяльнісних здібностей та інших особистісних якостей людини в різних видах цілеспрямованої діяльності.

Таким чином “саморозвиток” є стиржем процесу її становлення. Проблемою саморозвитку особистості займалися дослідники, які побудували нову науку акмеологія (А. Деркач, В. Зазикін та інші). Людина перебуває в процесі саморозвитку протягом усього життя, від перших свідомих дій саморегуляції в ранньому дитинстві до свідомої реалізації стратегічних програм самозміни в дорослому віці. У дорослої людини цей процес унаслідок її становлення до новколишнього нестабільного світу та до самої себе, дозволяє побудувати різний характер: від свідомого, цілеспрямованого системного позитивного самоперетворення до свідомої регресивної зміни, самознищення.

За синергетичними законами перехід до нових педагогічних парадигм освіти може здійснюватися лише спонтанно, нелінійно, багатоваріантно та незворотно. Можливість формування принципово нових еволюційних перспектив в освіті не детермінованим наявним станом системи, виступає як неможливість переходу, – стосовно попереднього стану. Така неможливість, з точки зору синергетики, є особливою онтологічною модальністю буття й мислення, радикальною альтернативою не тільки дійсності, а й можливості, зумовленої наявними даними. Тому, вибудовуючи синергетичну багаторівневу систему освіти, нам треба спиратися, по-перше, на „неможливу можливість”, яку ми вибудовуємо в нестійких відкритих системах, що носить складний нелінійний характер і спостерігається підвищеною нестабільністю поблизу точок бифуркації. По-друге, у разі переходу системи, самовдосконалення, самоосвіти в поле притягнення певного аттрактору, то система беззаперечно почне еволюціонувати, розв’язуючи проблему принципово новими випадковими способами. На це впливає ряд бифуркаційних ситуацій. Цим задається суто ймовірний світ із принципово непередбачуваними варіантами майбутнього. Наше завдання створити таку освітню систему, яка буде враховувати нелінійність, метафоричність, випадковість, спонтанність синергетичних зразків і гештальтів, їхня незавершеність і відкритість формують креативний гіпертекстуальний простір, у якому потрібно створити умови для саморозвитку людини.

Розглядаючи особистість з позицій синергетичної концепції в розвитку її творчих здібностей, можна виділити такі її особливості:

- енергетика – активний початок, який впливає на систему з боку творчої особистості;
- відкритість системи – її постійний обмін енергією, інформацією з навколишнім середовищем;
- діалогічність системи – здатність до спілкування, уміння звертатися до внутрішнього світу, побачити його очима іншої людини;
- свобода вибору: ідея нелінійності розвитку, що лежить в основі синергетики й полягає в багатоваріантності, альтернативності, можливості вибору з цих альтернатив у процесі конструктивної діяльності;
- задоволеність діяльністю, що якісно впливає на розвиток творчих здібностей особистості.

Навчити мислити синергетично – означає навчити володіти навичками „переналаштування” мислення, навичками усвідомлюваного переключення концептуальних образів – гештальтів „можливих світів”, володіння стратегіями змін мислення з однієї перспективи на іншу, дозволяє людині досягти найвищого рівня „акме”.

Розглянемо, як інтегративна характеристика „акме” кожної людини виражається у високій духовно-моральній самооцінці та оцінюванні навколишнього постійного світу, в усвідомленому сприйнятті інших, навколишнього „синергетичного” зорганізованого простору.

Перш за все, освітній процес протікає так, що в ньому спонтанно складаються умови для активного та спрямованого саморозвитку включеної до нього людини. Освіта, організована за „синергетичними принципами”, створює необхідні внутрішні умови для саморозвитку. Освітній процес, побудований на основі усвідомлення „ідеалів”, породжує розуміння морального принципу, дає уявлення про існування „домінуючого принципу” людського життя, про сукупність часом нестійких принципів, що створюють внутрішній стрижень людини, збудника її для активності життєвого самовизнання та самовдосконалення, побудови перспектив власного життя та свого впливу на цей „нестійкий” навколишній світ.

Необхідність синергетичного саморозвитку особистості обумовлена взаємозв'язком між нестійким, що знаходиться у фазі ліміантності, проявляється в хаотичності й автоматизації соціального простору, та особистістю. Вона швидко розвивається й формується за синергетичними законами, відповідно до свого мінливого майбутнього та розвитку суспільних відносин, які потребують нового способу мислення як можливісного (комбілістичного) побудованого за синергетичними принципами й сучасним суспільством. Багаторівнева система освіти, запропонована синергетичною доктриною побудови кожного руху, передбачає: вибудовувати взаємозв'язок сучасного молодого покоління

та культурного простору в контексті глобального соціокультурного й цивілізованого переходу з позицій модерна до позицій постмодерна. Важливим є питання формування в молоді сучасного постмодерного світогляду на базі синергетичної парадигми з посткласичної раціональності в цілому.

Так, О. Семашко наголошує, що “самовизначення в соціально – професійній структурі ВНЗ” пов’язане не тільки з тим, що різко змінюється характер і спрямованість соціальної й професійної кар’єри, а й адаптацією до нової соціокультурної реальності [7, с. 14].

Процес культурного саморозвитку особистості є принципово незавершеним, бо він продовжується протягом усього життя людини. Його культурний саморозвиток здійснюється за законами акмеології, проходячи послідовно всі його стадії. Тому продуктивний період життя людини та досягнення нею вершин саморозвитку в акмеології розуміють як творчу зрілість. Зрілість виражається в динамічному саморозвитку особистості за синергетичними законами, її здібностей і творчої індивідуальності.

Упродовж дорослого періоду життя, рівень зрілості людини залежить від результатів синергетичного впливу різного роду соціуму на особистість, що розвивається,

зокрема таких:

- макросоціуму: суспільства, держави, планети, космосу;
- мезасоціуму: навчального колективу, неформальних об’єднань, релігійних установ тощо;
- мікросоціуму: родичів, сім’ї, друзів;

Для оцінки рівня зрілості особистості ми скористалися оцінкою Н. Вишнякової, яка порівнює рівень зрілості особистості з айсбергом.

До першого рівня відносять творчий потенціал, що поєднує оригінальність мислення, уяву, інтуїцію, обдарованість, природні задатки особистості – це є глибинна частина айсберга – підсвідома сфера, яка базується на вселенській акме й генетичному досвіді саморозвитку особистості.

До другого рівня „акме” відносять перший пласт видимої частини айсберга: фізичну зрілість. Вона підтримується здоровим способом життя, енергією, фізичною силою й досконалістю, фізіологічною гармонією. Слід зазначити, що на другому рівні „акме” перехід до нового синергетичного погляду на речі іноді здійснюється під час сну, коли ліва півкуля зменшує свою активність, і в роботу включається напівсвідомість

Третій рівень – особистійна зрілість людини – складається із здатності до саморозвитку, особистійного зростання й розвитку. Ментальна сфера містить інтелектуальну зрілість, оригінальність розуму, кмітливості. На ментальному рівні творчість виступає як нове знання (третього рівня), на синергетичному рівні, як нова динамічна структура.

Особистійна зрілість базується на когнітивній сфері, що поєднує пізнавальні потреби й допитливість.

Четвертий рівень – міжособистісна зрілість, яка складається з когнітивної сфери, складові якої – є досвід спілкування, колегіальність, взаєморозуміння, доброзичливість; управлінської, яка поєднує взаємодію, вплив і досвід управлінської діяльності; співтворчості, що включає співпрацю, спільну творчість, імпровізацію і творчий пошук у процесі спілкування.

П'ятий рівень „акме” складається з професійної зрілості, професійної майстерності, покликання тощо.

Шостий рівень „акме” – креативна зрілість. Її складові – творча індивідуальність і неповторність креативної особистості, дивергентне мислення; творчий пошук, здатність до створення об'єктивного нового; креативний досвід, конструктивність, новаторство, винахідливість.

Найвищий сьомий рівень „акме” – духовна досконалість дорослої людини, ґрунтується на оригінальності світосприймання духовних цінностей, феноменальної креативної особистості, духовній зрілості і культурі, аксеологічних переконаннях й духовному відродженні.

Таким чином, вибір синергетичного підходу в розумінні поняття розвитку співтворчих виконавських здібностей, на нашу думку, звільняє хід думок від однолінійності й штампів, відкриває поліфункціональність та багатомірність гіпотез і теорій, а також дає змогу по-новому осмислити особливості самого процесу розвитку творчої особистості. Такий підхід припускає можливість і необхідність виділення істотно нового в трактуванні поняття розвитку співтворчої виконавської діяльності особистості, а саме: 1) визнання з позицій синергетики особистості як відкритої системи та її самоцінності; 2) розуміння флуктуації (відхилення) творчого мислення, оскільки будь-яка функціонуюча система не є стабільною – у ній неминуче нагромаджуються відхилення, які ведуть до хаосу й можуть навіть викликати її розпад; 3) знаходження суперечностей процесу розвитку співтворчих виконавських здібностей, оскільки самоорганізація можлива при неоднорідності системи, за наявності нерівноважних структур; 4) виокремлення дисипації (самовибудовування) співтворчих виконавських здібностей, які, згідно з положеннями синергетики, внаслідок флуктуаційних змін у системі, можуть самовибудовуватись і створювати таким чином регулярну структуру на рівні кооперативної, узгодженої взаємодії частин, що утворюють нову стаціонарну структуру; 5) визначення єдиного темпу розвитку співтворчих виконавських здібностей, адже в процесі еволюції відкриті нерівноважні системи інтегруються в складні цілісні структури, які розвиваються в різному темпі; 6) урахування особливостей вікової сензитивності в розвитку співтворчих виконавських здібностей (у динамічній моделі розвитку особистості співтворчі виконавські здібності можна представити у

вигляді відкритої й закритої структури, у якій мить відкриття є деякою миттю істини, і якщо цю мить упустити, то багато здібностей уже не зможуть розкритися повною мірою). Таким чином, беручи до уваги продуктивні думки, розглядаємо співтворчу виконавську діяльність як інформаційний „згусток”, з яким студент-музикант зможе працювати подібно до того, як він працює з будь-якою інформацією: знаходити, накопичувати, опрацьовувати, використовувати і зберігати потрібну йому інформацію. Співтворча виконавська діяльність – це динамічний процес виникнення та керованої видозміни індивідуальних властивостей і якостей, який відбувається всередині відкритої, самоцінної системи особистості й базується на відповідних флуктуаціях, суперечностях, дисипаціях, темпомірах під час конструктивної діяльності.

### **Література**

**1. Бозалев А. А.** О феномене „акме” и некоторых закономерностях его формирования и развития // Мир психологии и психодиагностики. – 1995. — № 311. **2. Евин И. А.** Искусство и синегетика. – М. : Эдиториал УССР, 2004.– 164 с. **3. Пригожин Илья,** Стенгерс Изабелла. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой (пер. с англ.). — М. : Эдиториал УРСС, – 2001. – 312 с. **4. Лутай В. С.** Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / Праці методологічного семінару „Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи”, 22 листопада 2000 р., Київ. – К. : „Знання”, 2000. – С. 99-103. **5. Кан-Калик В. А.,** Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М., 1990. – 140 с. **6. Курдюмов С. П.,** Малинецкий Г. Г. Синергетика-теория самоорганизации. – М. : Наука, 1983. – 146 с. **7. Хренов Н. А.** Культура в эпоху социального хаоса. – М., 2002.

### **Чигирин О. М. Синергетичні основи співтворчої виконавської діяльності**

У статті розглянуто можливість застосування синергетичної основи співтворчої виконавської діяльності, формування нового погляду на виконавську діяльність засобами синергетики та вплив соціуму на розвиток співтворчості майбутніх учителів музики.

*Ключові слова:* синергетичний аспект, співтворча виконавська діяльність, саморозвиток, „акме”.

### **Чигирин Е. Н. Синергетические основы совместно творческой исполнительской деятельности**

В статье рассматривается возможность применения синергетической основы совместно творческой исполнительской деятельности, формирование нового взгляда на исполнительскую деятельность способами синергетики и влияние социума на развитие сотворчества будущих учителей музыки.

*Ключевые слова:* синергетический аспект, совместно творческая исполнительская деятельность, саморазвитие, „акме”

**Chigirin O. M. Sinergistical bases joint to creative carrying activity out**

This article is about possibilities of using bases joint to creative carrying activity out; forming a new vision on performance activity through synergetic tools and society's influence on development future music teachers.

*Keywords:* synergetic aspect, joint to creative carrying activity out, self-development, “acme”.

УДК ІФ.001.2/07

**М. А. Шегута**

**ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ  
ЯК ДЖЕРЕЛА ІСТОРІЇ ФІЛОСОФІЇ**

У непрофесійній формі філософська свідомість функціонує і в художній літературі: філософські орієнтованих напрямках літературної поезії, філософській прозі, літературно-філософській публіцистиці. Справа в тому, що форми ставлення відношення людини до світу на філософському рівні можуть бути репрезентовані не тільки наукоподібно, тобто у звичному виді філософії, але й іншими засобами, у даному випадку за допомогою художніх образів. Існують віковічні проблеми пошуку сенсу життя, які кожна історична епоха вирішує по-своєму. І тут істина може виражатися не в чіткій понятійній формі, а за допомогою художніх образів. Специфічні засоби художнього оформлення й зображення раціонально обґрунтованих філософських позицій вироблені в культурі не так уже й давно. І сьогодні вже не дивує, коли літератор виявляється включеним у філософське співтовариство, а його ідеї – у загальний процес еволюції філософської думки.

На зв'язок філософії і літератури дослідники звернули увагу, звичайно, не сьогодні, а крім праць про філософський світогляд великих художників слова з'явилися публікації саме про особливості цього зв'язку [1]. М.К. Мамардашвілі, формулюючи деякі способи опису й дослідження людської цивілізації, висунув принцип трьох „К”. Це, так би мовити, три виміри, звертаючись до яких, можна судити про нормальний стан цивілізації або її виродження. Характерно, що два з цих вимірів мають вихідним пунктом творчість філософів Декарта (Картезія) і Канта, третій – Кафки. Письменник і філософ виявляються, таким чином, представниками одного й того ж світу, провісниками й виразниками якихось однопорядкових закономірностей. На його думку, література також є „засобом духовного життя людини, як і філософія. І в

цьому розумінні в її середині також можливий духовний філософський акт, а не тільки специфічний літературний” [2, с. 44].

Зрозуміло, що не який завгодно художній образ може мати характеристику філософічності за своїм змістом, але ясно, що „вічні” філософські проблеми, принаймні деякі з них, можуть вирішуватися й художніми засобами. Скажімо, глибокі етичні ідеї не раз формулювалися видатними письменниками. У цьому зв’язку слід підкреслити „конвергентність світоглядних форм як невід’ємну характеристику духовної культури. Її різноманітні промені сходяться й переплітаються в фокусі філософії. Справа ж філософа-професіонала прояснити, „очистити” цей фокус на шляхах гносеологічного аналізу, який, звичайно, „не по зубах” навіть геніальним художникам” [3, с. 89]. Але, повторимо, далеко не кожний твір, у якому навіть торкаються „вічних” проблем людського життя, може бути зарахований до розряду філософських.

Великі шедеври Данте, Шекспіра, Сервантеса, Гете, Достоевського, Толстого здійснили могутній вплив на цілі покоління людей, специфічно відбилися у філософських ученнях. Художня література є синтетичною, універсальною у фіксації реалій свого часу. Кожне видатне філософське вчення в тій чи іншій мірі подібне до художнього твору в тому розумінні, що дає змогу вбачати приховане (за явищем сутність), яке свідомо чи несвідомо мається на увазі. Завдяки художньо-образній формі відтворення індивідуального життя, література, що служить засобом узагальнення життєвого матеріалу, проникає в логіку, у сутність життя. Творчість письменника набуває філософського характеру вже тоді, коли він свідомо чи ні вступає у сферу філософського пізнання, зображуючи людину в усій повноті її відносин до природних, соціальних та духовних явищ. Відомо, що великій класичній літературі ніколи не був чужим дух філософських пошуків, вона завжди була насичена роздумами про сенс життя, про призначення та гідність людини.

Без літературних художніх творів неможлива правдива „соціальна картина” епохи. Наприклад, історичну свідомість епохи, що так важлива для раціональної реконструкції історико-філософського процесу, ми оцінюємо насамперед по художній літературі, яка говорить з читачем мовою образів. Скажімо, неможливо уявити собі Францію кінця середніх віків без знайомства з романами Олександра Дюма, а моральні устої та народне розуміння середньовічного Заходу – без романів Вальтера Скотта. Близькість філософії та літератури обумовлена тим, що вони мають спільний об’єкт – людину, і їх живлять одні і ті ж суспільно-історичні корені. Тобто, проблема людини є центральною не тільки для філософії, а й для літератури й для всієї культури в цілому. Тому перед літературою, як і перед усією культурою, стоять світоглядні питання.

Аналізуючи зміст філософських учень та художніх творів, можна зафіксувати певні наскрізні теми, притаманні цим різним формам



відображення дійсності. Правда, знання про світ та людину, яке здобуває художня література, носить не теоретичний, а образний характер. Але, як відомо, є художні твори, які не тільки наповнені глибоким філософським змістом, а й самі мало в чому поступаються професійним філософським трактатам. Наприклад, роман „Доктор Фаустус” Томаса Манна – це ціла філософія історії, при уважному читанні, як зазначають фахівці, напрошуються аналогії з концепцією Освальда Шпенглера (хоча сам Т. Манн досить-таки негативно оцінював ідеї Шпенглера, особливо його фаталізм).

У видатних художніх шедеврах акумульовані в зашифрованому вигляді глибокі філософські ідеї. Історії відомі імена письменників, які були водночас і літераторами, і філософами: Вольтер, Дідро, Руссо, Камю, Сартр, Кафка, Гете, Герцен... Історії відомі імена художників, чії твори мали великий вплив на професійну філософську думку: Данте, Сервантес, Достоевський, Толстой, Леся Українка, Т. Шевченко, Шекспір, Міцкевич та інші. І хоч, скажімо, у Т.Г. Шевченка немає спеціальних філософських трактатів, „вся спадщина поета стала фундаментом і опорою вітчизняної соціальної філософії в другій половині XIX ст.”[4, с. 89]. Через літературу філософські ідеї широко впроваджуються в суспільну свідомість, реально живуть і функціонують у культурі і в певній мірі впливають на мислення професійних філософів. Тому кожний епохальний твір світової літератури створює помітні віхи в історії філософської думки. Філософ бачить у художніх творах те, що можуть не побачити ні професійний літературний критик, ні професійний історик чи теоретик літератури.

Що ж дає можливість уважати художню літературу джерелом філософського дослідження, що зрівнює її з філософським знанням? Це, насамперед, метод узагальнення, метод типізації соціальних явищ, хоча ці методи у філософії і в літературі реалізуються по-різному. По мірі узагальнення філософських ідей розрізняють три варіанти художніх творів:

– твори, написані власне філософами, у яких втілені філософські концепції їх авторів (діалоги Платона, філософська поема Лукреція Кара, натурфілософські поезії Ломоносова, романи і п'єси Сартра і Камю). Спектр філософських ідей тут надзвичайно широкий: від проблем космогонії до соціального ідеалу суспільного устрою;

– художні твори, які густо насичені філософськими ідеями (Шекспір, Гете, Байрон, Лев Толстой, Т. Шевченко, І. Франко, Достоевський);

– твори науково-популярного й фантастичного жанру, у яких здійснюється виклад філософських і наукових теорій або в плані наукового прогнозу, чи в плані соціальної утопії (Томас Мор, Томазо Кампанелла, Герберт Уелс, Айзік Азімов, Євгеній Зам'ятін, Станіслав Лем та ін.).

Давньогрецькі філософи-досократики свої погляди виражали у віршованій формі, у поемах. Філософськими поемами були твори Парменіда, Емпедокла і в римській культурі – Лукреція Кара. На філософічність поезії звернув увагу ще Аристотель, відзначивши, що поезія більш філософічна й серйозніша за історію, бо вона говорить більш про загальне, а історія – про одичне. Тому не дивно, що світоглядне пізнання світу в деяких народів здійснювалося через поезію. Для вивчення філософської й суспільної думки деяких народів, отже, важливе значення має дослідження усної поетичної народної творчості, а також перших записаних поетичних творів, які з'явилися після виникнення письма. Поезія – історичне джерело знання про епохи: таким джерелом є фольклор, народна поезія, староіндійські „Веди”, твори Гомера і Гесіода, „Слово о полку Ігореві” тощо.

Г.-Г. Гадамер у статті „Філософія і поезія” відзначає, що, „між філософією і поезією є загадкова близькість, яка почала усвідомлюватися з часів Гердера та німецького романтизму. До цієї близькості не завжди ставилися прихильно, убачаючи в ній, скоріш, свідомство зубожіння після гегелівської філософії” [5, с. 116]. Це зубожіння, на думку Г.-Г. Гадамера, трапилося тому, що в XIX і XX столітті університетська філософія поступилася місцем великим неакадемічним філософам і письменникам масштабу Киркегора, Ніцше, а ще більше тому, що була відсунута в тінь цілим сузір'ям великих романістів, таких як Стендаль, Бальзак, Золя, Гоголь, Достоевський, Толстой. І якщо пізніше філософії вдалося відвоювати втрачені позиції, в основному завдяки філософам-екзистенціалістам, то трапилось це тому, що філософія вторгнулася в граничну область поетичної мови. Діалектична спіраль розвитку філософії, уважає М. Хайдеггер, повертає її до первісного джерела – античної досократівської філософії, а значить, до споглядально-поетичного сприйняття світу [6, с. 300-301].

Художній твір, зображаючи людські долі, не є, звичайно, філософським трактатом. Але як справжній художній твір він має достоїнство істинного історизму, піднімається до рівня філософських узагальнень. Твори художньої літератури фіксують інтелектуальний рівень епохи, її соціальні характеристики, а філософ розпредмчує зміст цього твору й уводить його в науковий обіг у процесі теоретичної реконструкції епох, які давно вже відійшли в минуле.

І філософ, і літератор змушені шукати відповіді на граничні питання буття – світоглядні, які є загадками самого буття. Для Канта такими граничними питаннями були: Що таке Бог? Що таке свобода? Що таке безсмертя? Для Хайдеггера – Що таке світ? Що таке скінченність? Що таке самотність? Звідкіля ми? Куди йдемо? І філософія, і поезія починаються із здивування. „Я вас закликаю до потрясіння, – писав О. Блок, – до прозріння, до здивування, з якого починається поезія, також і філософія”.

Через літературу філософські ідеї широко впроваджуються в суспільну свідомість і в певній мірі впливають на мислення професійних філософів. Література зображає світ як неоднозначний, виявляє існування не однієї абсолютної істини, а розмаїття відносних істин, які суперечать одна одній. Тобто, література, як і філософія, поліфонічна, багатоголосна, не дає остаточної відповіді на світоглядні питання. Бо таких остаточних відповідей, готових рішень просто немає. Філософське й художнє мислення, отже, мають загальні параметри, які зумовлені самою їх природою.

Отже, на відміну від спеціальних наук, що спираються на достатньо конкретну досвідну базу та оперують на кожному етапі свого існування досить визначеним фактичним матеріалом, філософія запозичує факти з різних форм та сфер свідомості. Тому дослідник історії філософії має справу з необмежено широким матеріалом, визначним серед яких є художньо-літературні твори.

### **Література**

**1. Див.**, наприклад: **Гадамер Г. Г.** Философия и литература // Философские науки. – 1989 – №2; Москвина О.Р., Мокронос Г.В. Человек как объект философии и литературы. – Иркутск, 1987; Rickman Н.Р. Philosophy and fiction // Metapsychology. – Oxford, 1990. – Vol.21, №3. – P.253 – 261; Малахов В.А. Кант і Гоголь: подвійний портрет // Філософська і соціологічна думка. – 1992 – №1; Зись А.Я. Философское мышление и художественное творчество. – М., 1987; Антипов Г.А. От философии к литературе. От литературы к философии // Философия и ее место в культуре. – Новосибирск, 1990. **2. Мамардашвили М. К.** Проблема сознания и философское призвание // Вопросы философии. – 1988. – №12. **3. Соколов В. В.** Философия в исторической перспективе // Вопросы философии. – 1995. – №2. **4. Гошовський М.** Проблеми прогресу в українській соціальній філософії (XIX – перша чверть XX ст.) // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – №3. **5. Гадамер Г. Г.** Актуальность прекрасного. – М., 1991. **6. Heidegger M.** Holzwege. – Frankfurt a/M, 1970.

### **Шегута М. А. Вивчення художньої літератури як джерела історії філософії**

У статті визначено історію філософії як школу теоретичного мислення. У непрофесійній формі філософська свідомість функціонує і в художній літературі: філософсько орієнтованих напрямках літературної поезії, літературній прозі, літературно-філософській публіцистиці.

*Ключові слова:* художня література, історія філософії, теоретичного мислення.

### **Шегута М. А. Изучение художественной литературы как источника истории философии**

В статье определена история философии как школы теоретического мышления. В непрофессиональной форме философское сознание функционирует и в художественной литературе: философски ориентированных направлениях литературной поэзии, литературной прозе, литературно-философской публикации.

*Ключевые слова:* художественная литература, история философии, теоретического мышления.

**Sheguta M. A. Study of artistic literature as source of history of philosophy**

History of philosophy is school of theoretical thought. In an amateurish form philosophical consciousness functions in artistic literature: philosophically oriented directions of literary poetry, literary prose, literary-philosophical publicism.

*Keywords:* artistic literature, history of philosophy, theoretical thought.

УДК 37.016:811

**I. О. Шестопалова**

**ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО АВТОНОМІЇ В НАВЧАННІ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ  
БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Сучасні тенденції світового розвитку вказують на необхідність переосмислення ролі й функцій вищої освіти і ставить перед нею нові завдання, серед яких найважливішим виявляється підготовка майбутніх фахівців до безперервної освіти, яка забезпечила б кожній людині реальну можливість отримувати й поповнювати свої знання протягом усього життя. Усе більш стає очевидним, що освіта сучасної людини не може обмежуватися лише базовою підготовкою колись набутою у вищому навчальному закладі, оскільки необхідна постійна адаптація індивіда до мінливого сучасного світу знань і інформації. Розробка концепції неперервної освіти набула особливого розвитку завдяки діяльності ЮНЕСКО, що висуває на перше місце „освіту протягом усього життя”, називаючи її центральною проблемою людства.

У зв'язку з цим і відповідно до загальноєвропейської освітньої концепції неперервної освіти, педагогіка іноземних мов у Великій Британії приділяє велику увагу проблемі підготовки студентів до самостійного вивчення мов на основі індивідуалізації, яка повинна пронизувати всю систему навчання. Вищим ступенем і кінцевою метою індивідуалізації мовної підготовки студентів вбачаємо досягнення студентами самостійності, тобто автономії (autonomy).

*Необхідність* досягнення автономії в навчанні іноземних мов визначається двома факторами:

– вивчення іноземних мов відбувається в умовах розмаїтості цілей, обставин і ситуацій її застосування, що залежать від конкретних соціальних і професійних завдань, які виникають перед кожною конкретною людиною, що викликає необхідність усе більшого варіювання навчальних програм і курсів, тому готовність фахівців до самоосвіти вирішує проблему досягнення необхідної глибини гнучкості в навчанні, що дозволяє його величезну диверсифікованість;

– психологічними характеристиками дорослої людини є, по-перше, потреба в самостійності, уміння приймати рішення й керувати своїм життям і, по-друге, наявність власного досвіду навчання, що не можна відкидати й необхідно враховувати в освіті.

Аналогічно реальна *можливість* досягнення автономії студентів у вивченні мови в наш час визначається двома факторами:

– природною психологічною схильністю дорослих людей до самостійності, що відкриває широкі можливості для самоосвіти;

– розвитком і широким застосуванням техніки в галузі освіти, що дає величезні можливості самостійного навчання.

Автономія розглядається як найвищий ступінь, як кінцевий результат і головна мета навчального процесу, яка повинна пронизувати всю систему навчання, а не бути просто його випадковою частиною, стати „головною метою всіх навчальних дій на аудиторних і неаудиторних заняттях”. Таким чином, підготовка студентів до автономії повинна відбуватися під час навчання у вищому закладі освіти за допомогою поступового поглиблення індивідуалізації навчального процесу в усіх його формах.

Виходячи з цього, англійські фахівці виділяють два основних взаємозалежних *способи* практичного досягнення автономії: навчити студентів учитися самостійно й ефективно і створити умови для реального здійснення самоосвіти.

Для досягнення першої мети використовуються такі засади:

– самостійна робота;

– тьюторська система навчання;

– спеціальна підготовка студентів з навчальних навичок.

Самостійна робота є частиною групової форми навчання, а контрактна система та автономія – його окремі форми. Самостійна робота та контрактна система здійснюється під керівництвом викладача, у той час як автономія має на увазі навчання мов на основі самокерівництва, самопланування та самооцінювання, у повній незалежності від викладача й заздалегідь визначених програм.

Самостійна робота – це частина групової форми навчання, яка здійснюється в індивідуальному режимі за індивідуальним завданням в межах групової програми або як додаток до неї в позааудиторний час під

керівництвом та оцінюванням викладача. До самостійної роботи відносяться такі завдання, як підготовка рефератів, доповідей, проектів, презентацій, додаткові самостійні заняття з метою подолання труднощів або задоволення власних потреб та інтересів.

Контрактна система – це окрема форма навчання, яка здійснюється на модульній основі в індивідуальному режимі за індивідуальним графіком та індивідуальною програмою, які оговорюються в контракті, під керівництвом та оцінюванням викладача через систему індивідуальних консультувань незалежно від діяльності інших студентів. У ході консультацій викладач разом зі студентом визначає кількість, види й рівень завдань, які студент повинен виконати, складають індивідуальний план (навчальний модуль), що оформлюється у вигляді контракту. Далі студент працює у вільному темпі, порядку, у зручній для себе час і у зручному для себе місці – у лабораторії, у бібліотеці, вдома. У визначений термін він представляє виконані справи й самоаналіз своєї роботи викладачу, проходить співбесіду щодо засвоєного матеріалу. Викладач, зі свого боку, оцінює роботу студента й на цій основі спільно зі студентом складає подальший план або новий контракт. Контрактна система особливо корисна в ситуаціях, коли студент не може регулярно відвідувати заняття по тієї або іншій причині, коли студенту надане вільне відвідування, а також для студентів заочної форми навчання. Контрактна система відображує найбільш глибокий ступінь індивідуалізації, оскільки при такому близькому індивідуальному контакті викладача і студента набагато легше з'ясувати всі потреби й урахувати всі особливості даного студента, адаптувати зміст, матеріали й методику до його навчального стилю. Іншим позитивним моментом контрактної системи є підвищення усвідомленості навчання й відповідальності студента за свої результати, активна участь у навчальному процесі.

Така часткова самостійність навчання під керівництвом викладача в різних формах є підготовчою та перехідною моделлю до незалежного навчання на основі самоосвіти. Поступово студент стає все більш упевненим і самостійним, за допомогою викладача виробляє свої навчальні стратегії, здобуває навички самооцінювання, самостійного планування, і ми, таким чином, наближаємося до основної мети сучасної освіти – освітньої автономії студентів. Отже, автономія – це самоосвітнє навчання за власною програмою, власним графіком, власно обраними методами та матеріалами без будь-якого зв'язку з викладачем та навчальним закладом.

Стосовно третього питання, більшість авторів висловлюють думку, що студента можна вважати підготовленим до автономії, якщо він уміє вільно працювати, самостійно планувати та виконувати процес навчання, оцінювати свою діяльність, розуміти мету того чи іншого виду діяльності, вносити свої пропозиції щодо поліпшення навчального процесу – тобто, навчитися керувати своїм власним навчанням. Однак, як

доводить практика, лише невелика кількість студентів добре володіють цим складним набором навичок. Опитування, проведене англійським дидактом Л. Диккенсеном серед лондонських педагогів, показало, що з навчальними навичками в студентів існує безліч проблем. За даними цього опитування, більшість з них:

- не мають простих навичок використання словника;
- почувають себе розгубленими при читанні автентичних матеріалів без допомоги викладача;
- не вміють організувати своє навчання, правильно розпланувати свій час і сили;
- не знають, як ефективно вивчати той чи інший матеріал, з чого почати виконання того чи іншого завдання;
- відчувають відсутність навичок спілкування для роботи в парах чи в групах.

Отримані дані засвідчують необхідність допомогти студентам заглянути всередину навчального процесу, зрозуміти його закономірності, придбати необхідні риси й опанувати стратегіями для роботи під самокерівництвом.

Дослідження англійських науковців показали, що одні студенти вивчають мову краще й швидше інших саме тому, що вони інтуїтивно чи свідомо застосовують більш ефективні стратегії. Таким чином, існує прямий зв'язок між рівнем знань студентів і володінням ними навчальними стратегіями: студенти зі слабким рівнем знань з іноземної мови використовують тільки дуже прості стратегії й не розвивають свої стратегічні навички, як це роблять успішні студенти. Так наприклад, якщо „сильні” студенти використовують при читанні й аудіюванні стратегії як загального розуміння, так і дослівного перекладу, знають, як визначити загальний зміст тексту, обробити його на узагальненому рівні, як і коли зробити дослівний переклад і аналіз, то "слабкі" студенти обмежуються лише дослівним перекладом. Головними проблемами серед "слабких" студентів, як показали дослідження, є:

- слабкі організаційні навички;
- відсутність навичок планування;
- небажання чи незнання, як повторювати пройдений матеріал;
- не вміння вчити слова;
- не вміння перевіряти свою роботу;
- не вміння користатися підказками контексту тощо.

Отже, неуспішність у навчанні мови мотивується не тільки відсутністю або невідповідністю мелодики з навчальним стилем, але відсутністю найменшого уявлення про те, як потрібно й можна вчитися. Це наштовхнуло науковців на думку: якщо навчити стратегіям менш успішних студентів, то можна підняти ефективність їх навчального процесу. Вони дійшли висновку, що не варто припускати, що студенти довідаються про стратегії автоматично, ми повинні навчити їх усім

різноманітним стратегіям, пояснити, як і коли їх використовувати, допомогти випробувати якомога більше й вибрати найбільш придатні для себе, що допоможе студентам ефективно організувати свій навчальний процес і через це ми зможемо навчити кожного з них самостійно, автономно вивчати мову.

Таким чином, більшість англійських авторів вважають, що студентам необхідна спеціальна підготовка для переходу до активної й самостійної ролі у своєму навчанні: автономія повинна формуватися у студентів протягом усього навчального процесу, поряд і паралельно з традиційними методами й програмами завдяки створенню спеціального курсу з навчання навчальних навичок і умонтуванню його в групову або індивідуальну навчальну програму студентів. Проведення подібного спецкурсу на початку навчання мови у вузі розвиває в студентів усвідомленість навчання, відповідальність, здатність до активної участі у своєму навчанні і, таким чином, готовність до самостійної індивідуальної роботи на всіх її рівнях, включаючи автономію.

В англійській педагогічній літературі з даного питання визначаються три варіанти такого курсу:

- інтенсивний додатковий спецкурс, що проводить до початку вивчення предмету у формі окремого вступного курсу;
- інтенсивний додатковий спецкурс, що проходиться паралельно з вивченням предмету у формі курсів, які відвідують добровільно;
- екстенсивний спецкурс інтегрований із звичайною мовною програмою, коли на кожному уроці початкового етапу виділяється якийсь час для розвитку навчальних навичок.

При підготовці кожного заняття паралельно з навчальними цілями ставляться завдання щодо розвитку навчальних навичок, до яких відносяться навички обговорення й складання навчальної програми; навички постановки своїх власних цілей і реальних термінів їх здійснення; навички оцінювання своїх результатів; навчання студентів різнноманітним навчальним стратегіям та уміння вибрати з них найбільш ефективні для себе у даній навчальній ситуації.

Екстенсивна модель спецкурсу з розвитку навчальних навичок визнається більш доцільною, оскільки вона має декілька переваг:

- виявляється зручною в ситуаціях фронтального навчання;
- дозволяє заощадити час, якого завжди не вистачає в навчальному процесі, оскільки всі види діяльності з навчання навчальних навичок органічно вплітаються в навчальну програму й допомагають досягненню багатьох цілей і завдань;
- дозволяє тривалий і поступовий розвиток необхідних для навчання навичок.

У даній моделі існує варіант неусвідомленого тренування навчальних навичок, коли навчання відбувається, але це не доводиться до відома студентів. Однак, більшість англійських фахівців рекомендують відкрите навчання із усвідомленою участю студентів,



оскільки усвідомленість сприяє як засвоєнню навчального матеріалу, так і створенню атмосфери співробітництва між викладачем і студентами. При цьому наголошується, що викладачу бажано пояснювати студентам усе, що вони роблять, повідомити їх про те, що вони будуть учити не тільки іноземну мову, а й деякі техніки й способи її вивчення.

Прикладом екстенсивної моделі спецкурсу є варіант, розроблений Г. Елліс та Б. Сінклер. Це практичний спецкурс Learning to Learn English, розроблений авторами для студентів, що вивчають англійську мову як іноземну, і розрахований на аудиторну академічну форму занять.

Вибір моделі залежить від конкретної ситуації, у той час, як зміст спецкурсу залишається однаковим. Це представлено в наступній таблиці:



Таблиця 1. Зміст спецкурсу з розвитку у студентів навичок самостійної роботи з іноземних мов.

Наступним кроком після підготовки студентів до автономії є створення умов для реального здійснення самоосвіти. Це її організаційна стадія. Ідеться про необхідність забезпечити для будь-якої людини доступ до навчальних матеріалів і навчальних засобів. Для цього необхідно створення в містах ресурсно-інформаційних центрів, які мають

вирішальне значення в загальноосвітній програмі людини й мовній освіті в тому числі. Відмінною рисою подібного центру є величезна кількість і різноманітність надпрограмного матеріалу, у тому числі наявність різноманітної глибоко спеціалізованої й фахової літератури, відсутність програмних чи загальних обмежень і забезпечення матеріалів для всіх різноманітних цілей і потреб відвідувачів. Розташування такого центру рекомендується поза межами того або іншого навчального закладу з метою беззаборонного доступу для кожної людини. Основними вимогами до подібного центру вважається:

- зручне місце розташування;
- технічне забезпечення;
- наявність директивних навчальних матеріалів, які можуть замінити вказівки викладача; такі матеріали повинні вказувати мету кожного завдання, навички, які воно розвиває, показувати його значення, містити вказівки з їх використання, бути багатоваріантними;
- наявність кваліфікованого штату консультантів і помічників.

Наочним прикладом такого центру є бібліотеки British Council, American House, які створюються зараз у декількох містах України, але для реального здійснення автономії на усіх рівнях суспільства необхідно, щоб мережа ресурсно-інформаційних центрів надавала можливість мовної самоосвіти для всіх верств населення в усіх регіонах країни.

Отже, аналіз англійської літератури з мовної педагогіки дає підставу стверджувати, що автономія в навчанні розглядається у Великій Британії як багатогранна й стрійна концепція підготовки студентів до самоосвіти протягом усього життя, базується на принципах індивідуалізації та гнучкості навчання і являє собою єдину систему, яка інтегрує в собі результати всіх теоретичних і практичних досліджень з психолінгвістики й навчальних стилів, індивідуалізації навчання, гнучкості навчання і адаптації його до кожного студента та інших, проведених наприкінці XX – початку XXI століття.

### **Література**

- 1. Allwright R.** Individualisation and autonomy in whole-class instruction – .ELT Documents, 131, 1988 – p. 35-44.
- 2. Benson P., Voller P.** Autonomy and Independence in Language learning. – Longman, 1997.
- 3. Brookes A., Grundy P.** Individualisation and Autonomy in Language Learning. – ELT Documents 131 – London, 1988.
- 4. Ch. Brumfit.** Individual Freedom in Language Learning. – Oxford University Press, 2001
- 5. Carver D., Dickinson L.** Learning to Be Self-Directed.- Oxford, 1982.
- 6. Cohen A.** Strategies in learning and Using a Second Language.- Longman, 1998.
- 7. Cohen A.** Studying second language learning strategies. – Applied linguistics, 5, 1983 – p. 101-112.
- 8. Cotterall S.** Developing a Course Strategy for Learner Autonomy. – ELT Journal, 49, 1995.
- 9. Ellis G., Sinclair B.** Learning to Learn English. – Cambridge University Press, 2000.
- 10. Lindsey C. W.** Teaching Students to Teach Themselves. – Nichols

Publisher, 1988. **11. O'Malley J. M.**, Chamot A. Learning Strategies in Second language Acquisition. – Cambridge University Press, 1990. **12. Oxford R.** Language Learning Strategies. – Heinle & Heinle Publishers, 1990. **13. Sheerin S.** Self-Access. – Oxford University Press, 1989. **14. Wenden A.** Learner Strategies for Learner Autonomy. – London: Prentice Hall, 1991.

**Шестопалова І. О. Підготовка студентів до автономії в навчанні іноземних мов як спосіб реалізації принципу безперервної освіти**

Стаття присвячена проблемі підготовки студентів до самостійного вивчення іноземних мов з точки зору сучасної теорії безперервної освіти.

*Ключові слова:* автономія в навчанні, іноземні мови, принцип безперервної освіти.

**Шестопалова И. А. Подготовка студентов к автономии изучения иностранных языков как способ реализации принципа непрерывного образования**

Статья посвящена проблеме подготовки студентов к самостоятельной работе по изучению иностранных языков с точки зрения современной теории непрерывного образования.

*Ключевые слова:* автономия в обучении, иностранные языки, принцип непрерывного образования.

**Shestopalova I. O. Podgotovka students to the autonomy in the studies of foreign languages as a method of realization of principle of post education**

The article is devoted the problem of preparation of students to the independent studies of foreign languages from point of modern theory of post education.

*Keywords:* foreign languages, principle of post education.

УДК 37.03:008

**О. А. Ширина**

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР  
ЕВРОПЕЙСКОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Для мирового сообщества актуальными сегодня являются процессы интеграции, происходящие во всех сферах жизнедеятельности современного общества. Необходимость интеграции Украины в мировое сообщество является практической задачей, которая охватывает и

область образования. Украинские ВУЗы могут и должны быть открытыми всем культурам, не растворяясь в них, а вступая с ними в диалогические отношения.

В свою очередь, участие Украины в Болонском процессе предполагает нацеленность на повышение качества образования, создание общеевропейского образовательного пространства, позволяющего повысить мобильность специалистов на рынке труда, их конкурентноспособность, выработку согласованных критериев взаимного признания дипломов, общих подходов к содержанию, повышению качества обучения и воспитания, а также формирование личности современного специалиста, способного свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимая его ценности и смыслы.

Идеи поликультурного воспитания, являющиеся ключевыми в решении этнических проблем различных народов, нацелены на повышение качества воспитания, связаны с поиском путей гармоничного развития этнокультур и неконфликтного их сосуществования. Поликультурное воспитание в ВУЗе предполагает обращение к истокам народной педагогики, кладезю мудрости, запаснику педагогической мысли и нравственного здоровья, основанному на этнической культуре, базирующейся на системе ценностей, формирующейся посредством народных традиций, обычаев, обрядов, способов мировосприятия, сохраняющихся и передающихся от поколения к поколению, составляющих уникальный вклад каждой нации в общечеловеческую цивилизацию, образующих общечеловеческие ценности.

Термин „поликультурное образование” – не отечественного происхождения. Он является калькой, сформированного в западной интеллектуальной культуре в 1970-е годы понятия „multicultural education”.

Первые попытки дефиниции этого понятия были предприняты авторами международного педагогического словаря, изданного в Лондоне в 1977 году, которые квалифицировали феномен „multicultural education” как отражение идеалов культурного плюрализма в сфере просвещения [1, с. 273].

Наиболее исчерпывающие определения понятия „multicultural education” представлено в международной энциклопедии образования (1994), которая рассматривает поликультурное образование как важную часть современного образования, способствующую усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем [2, с. 3963].

Таким образом можно отметить, что поликультурное воспитание преследует три группы целей, которые можно обозначить понятиями „плюрализм” – уважение и сохранение культурного многообразия, „равенство” – поддержка равных прав на образование и воспитание,

„объединение” – формирование и развитие в духе общенациональных, политических, экономических, духовных ценностей.

В настоящее время активно разрабатываются научно-теоретические основы поликультурного воспитания (Г.Д. Дмитриев., Л.Н. Джурицкий., В.В. Макаев., З.Л. Малькова., Д.Б. Сажин., Л.Л. Супрунова., В.Ю. Хотинец и др.).

Однако в этой области педагогики, на наш взгляд, недостаточно разработана педагогическая проблема связи образования и воспитания, в том числе формирования поликультурной личности будущего преподавателя.

Очевидно, что в условиях многокультурного мира и полиэтнического украинского общества поликультурное воспитание становится неотъемлемой частью педагогической культуры преподавателя. Оно включает в себя культурологические, этноисторические знания, понимание важности культурного плюрализма, умение выделять и вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, а также умение организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве. Преподаватель должен помочь учащимся осознать, что в мире существует множество ценностей, что некоторые из этих ценностей отличаются от их собственных, что любые ценности коренятся в традициях того или иного народа и являются для него закономерным плодом его опыта и исторического развития. Как писал М.М.Бахтин [3], только через диалог с другой культурой можно достигнуть определенного уровня самопознания, так как при диалогической встрече двух культур, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, одновременно обогащая другую.

Поликультурное образование дает возможность глубже изучить и осознать многообразие народов, населяющих мир. Культурные различия, которые определяют принадлежность человека к той или иной группе, являются наиболее очевидным проявлением разнообразия ценностей и точек зрения. Эти различия отражены во вкусах людей, их предпочтениях и отношениях, стиле жизни и взглядах на мир и являются продуктом эволюции каждого народа и его приспособления к своей среде обитания и обстоятельствам жизни с целью удовлетворить потребности, общие для всех групп, для всех народов.

Поликультурное воспитание поможет учащимся увидеть в этом многообразии общее. Каждый народ создает материальную культуру: дома, пищу, одежду, орудия труда, собственность и пр., в соответствии со своими потребностями и условиями жизни, у каждого свои национальные виды искусства и труда, свой язык и другие средства общения, своя организация общества и система общественного контроля. У каждого народа есть своя, формальная и неформальная система образования и передачи национальных ценностей, традиций, а также ритуалов, выражающих взгляды и верования данного народа, свои

механизмы и учреждения, осуществляющие различные экономические функции.

Поликультурное воспитание фокусируется на нескольких педагогических принципах:

- воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- воспитание для сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов;
- воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

К числу функций поликультурного воспитания можно отнести:

- формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

Таким образом, содержание поликультурного воспитания строится вокруг следующих ориентиров:

- социокультурной идентификации личности;
- освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде;
- воспитания положительного отношения к культурному окружению;
- развития навыков социального общения.

Исходя из вышесказанного, выявляется, что существенной становится проблема организации поликультурного воспитания. Одним из главных способов такой организации является соответствующее изучение тех или иных учебных дисциплин. Наличие поликультурного компонента в учебных дисциплинах позволяет решать двойную задачу: стимулировать интерес обучающихся к новому знанию и одновременно предлагать различные точки зрения на окружающий мир.

Ведущим при этом остается двуязычное и многоязычное обучение. Особое внимание уделяется культурологической направленности филологического образования. Ученые справедливо утверждают, что изучение иностранных языков не только служит коммуникации, но и позволяет приобщаться к различным способам мышления и поведения. (И.Л. Бим., М.И. Богомолова., Н.Д. Гальскова., Н.Н. Горлова., Е.И. Пассов., В.В. Сафонова., С.Г. Тер-Минасова). Формирование иноязычной социокультурной компетенции приобретает важность в профессиональной подготовке будущего учителя не только как средство повышения его готовности к межкультурному общению, но и как способ воспитания его личности.

Такой процесс неразрывно связан с новым осознанием своей национальной культуры, более глубоким ее пониманием. Положительное отношение к народу-носителю языка, иноязычной культуры, характерным для нее взглядам, установкам, системе ценностей, какими бы непривычными они иногда не казались, способствует развитию терпимости к чужой мысли, открытости – чертам, необходимым учителю в педагогическом общении. Умение анализировать социокультурные явления, сдерживаясь от прямых оценок, объяснять и понимать их приобретают особое значение в воспитании необходимых качеств будущего педагога.

Вряд ли можно утверждать, что поликультурным воспитанием предложены оригинальные педагогические формы и методы. Им используются активные методы, уже доказавшие эффективность и нашедшие признание в педагогике: диалог, дискуссия, моделирование, ролевые игры, рефлексивные методы. Подобную методику уместно применять с учетом целей, функций, содержания поликультурного воспитания. Так, при социокультурной идентификации личности результативны исторические рассказы, изучение обычаев, этикета; при освоении понятий многокультурности – лекции, эвристические беседы; при развитии навыков межкультурного общения – диалог [4].

Проблемы поликультуризма решаются в рамках непрерывного воспитания и образования. Поликультурное воспитание коснулось, прежде всего, учащихся общеобразовательных учреждений. Но растет понимание необходимости его масштабного осуществления на уровне высшего образования. Одним из условий поликультурности в высшем образовании является учет расового и этнического многообразия и различий состава студентов. Таким образом, мы считаем, что поликультурное воспитание в высшем учебном заведении должно быть направлено на создание условий для преодоления барьеров, мешающих нормальному общению и развитию студентов из разных этнических и культурных групп и установлению между ними гуманных отношений. Поскольку поликультурное воспитание культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов, предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает: адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов.

### **Литература**

- 1. International Dictionary of Education.** – London, 1977.
- 2. International Dictionary of Education. Vol.7.** – Oxford, 1994.
- 3. Бахтин Л. М.** Два способа изучать культуру // Вопросы философии. –

1986. – № 12 4. **Макаев В. В.**, Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. 5. **Тайчинов М. Г.** Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагогика. – 1999. – № 2.

**Ширіна О. О. Полікультурне виховання як фактор європейського розвитку вищої школи**

У статті визначено полікультурне виховання як демократичну педагогічну відповідь багатокультурних і поліетнічних суспільств, одну із пріоритетних педагогічних проблем, що існують у світовій цивілізації.

*Ключові слова:* культура, виховання, розвиток, традиції, навчання.

**Ширина О. А. Поликультурное воспитание как фактор европейского развития высшей школы**

В статье определено поликультурное воспитание как демократический педагогический ответ многокультурных и полиэтнических обществ, одна из приоритетных педагогических проблем, стоящих перед мировой цивилизацией.

*Ключевые слова:* культура, воспитание, развитие, традиции, обучение.

**Shirina O. O. Multicultural education as a factor of the european development of higher education**

Multicultural education is the democratic and pedagogical answer of multicultural and polyethnic societies, one of the most important pedagogical problems, that exist in the modern civilization.

*Keywords:* culture, education, development, traditions.

УДК 37.018:159.98

**М. И. Яновский**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ  
НОВОВВЕДЕНИЙ В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ**

Очевидно, что система образования создает будущее страны. Вводя те или иные новшества, реформаторы образования по сути выступают в роли социальных реформаторов, только предмет их преобразований – не современное общество, а будущее. Вот почему так важно понимать явное и неявное содержание того, что происходит при внедрении каких-либо новшеств в образование.



В наше время наибольшую актуальность приобрели два новшества: „болонская система” и усиление национального уклона в содержании образования. Традиционно при определении ценности того или иного новшества оценивается его идеологическая прогрессивность. Но это всегда лишь лицевая сторона новшества. Естественно у него есть и обратная сторона, которая рано или поздно проявляется, но часто совсем не так, как это декларируется на уровне идеологом. На наш взгляд, обратная сторона того или иного социального новшества во многом определяется той формой структурирования психологической реальности, которую несет с собой замысел новшества.

Попробуем с такой точки зрения проанализировать два вышеназванных нововведения в образовании.

Так называемый „болонский процесс”, к которому присоединилась и Украина, вызывает множество оценок, в том числе критического характера. Существует много критики публицистического характера, исторических справок, инструкций, пояснений и т.д. Однако можно констатировать наличие заметного пробела в нашем понимании того, что происходит с психологическим фактором, какие психологические процессы возникают вместе с внедрением в образование „болонской системы”. В данной публикации мы попытаемся внести вклад в анализ данной проблематики на теоретическом уровне.

Возникновение „болонской системы” обусловлено, в первую очередь, двумя мотивами.

Во-первых, процесс объединения Европы вызвал к жизни идею унификации форм и стандартов высшего образования в европейских странах.

Во-вторых, большие успехи и возрастание престижа вузов США обусловили возникновение замысла реализовать систему мер по реформированию европейского высшего образования так, чтобы оно не отставало от американского.

В определенной мере уже в самих таких „идеях”-мотивациях заложены ключи к пониманию возможных последствий „болонской системы”.

Так, по поводу первого замысла (стандартизация высшего образования) следует сказать, что он может дать позитивный эффект, только будучи уравновешен и сглажен „здравым смыслом” конкретных практических исполнителей. Если же „цивилизационная” роль Европы и вообще Запада приобретает сверхценный статус, то достаточно вероятной становится жертва своим „непередовым” здравым смыслом в пользу „передовых” новаций, из-за чего последние легко могут приобретать карикатурный или даже причудливо-абсурдный характер. Например, трудно представить себе студента, ставшего бакалавром в каком-то заштатном вузе, но затем получившим магистра в Оксфорде. Очевидно, что это заведомо уравнивает бакалавров разных вузов между

собой и обесмысливает стремление получить бакалаврское образование в лучших вузах, что противоречит здравому смыслу.

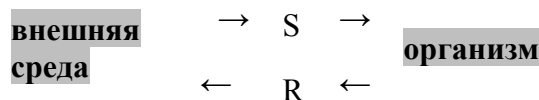
Второй замысел указывает на возможную неявную идейную основу „болонской системы”. На наш взгляд, „болонская система” – это не только европейский ответ на американский „вызов”, но и форма трансляции (намеренной или ненамеренной) принципов американского образования в европейское образовательное поле.

Так, если рассматривать общий характер методических приемов, используемых при организации учебного процесса по „болонской системе”, то можно отметить их соответствие схемам управления *научением*, характерным для „радикального бихевиоризма” Б.Ф. Скиннера.

Например, принципы накопительности (накопление баллов за те или иные формы учебной работы в течение семестра) и учета трудоемкости (дифференцированное начисление баллов за разные виды работы), используемые в „болонской системе”, есть распространение на текущий процесс „учебного поведения” студента приемов стимульного управления им. Так же, как для бихевиоризма, характерно деление поведения на элементы-реакции, каждый из которых рассматривается как управляемый стимулом-подкреплением, так и в „болонской системе” учебная деятельность рассматривается как сумма элементов учебного „поведения”, и каждый „правильный” элемент учебного „поведения” (посещение занятия, выступление на семинаре, подготовка реферата и т.д.) *подкрепляется* определенным количеством баллов. (Отметим, что тем самым во многом решается проблема формирования учебной мотивации, правда, в классически бихевиористском ключе – через введение системы „подкреплений”-баллов.)

Чтобы понять возможные дальнейшие последствия „бихевиоризации” учебного процесса, нужно учесть, что такая форма мотивирования является, по сути, своего рода моделью рыночных отношений, воспроизведенной в учебном процессе: баллы выступают как некий аналог денег, своего рода „у.е.”, на которые вымениваются „трудовые усилия” студента и созданные им продукты (ответы, рефераты и т.п.). Бихевиоризм в целом как раз и понимает отношения организма со средой как обмен.

(Обычно основную идею бихевиоризма иллюстрируют схемой S – R. Но поскольку „S” возникает из внешней среды, а „R” адресована внешней же среде, то точнее эту схему можно было бы изобразить так:



Эта схема наглядно представляет и обменный характер отношений организма со средой в бихевиоризме, и, соответственно,

проясняет причину популярности бихевиоризма в американском обществе).

Анализ показывает, что „болонская система” в целом действительно является подгонкой системы образования под рыночные отношения. Учебный предмет здесь превращается в товар, который должен быть *сертифицирован, стандартизирован*, как любой товар в магазине, и продан „продавцом”-преподавателем „покупателю”-студенту. Причем, как и в обычном акте купли-продажи, покупатель имеет право сам формировать список выбираемых товаров, так в „болонской системе” в идеале студент сам формирует список предметов, которые он будет изучать („покупать”).

Вопрос в том, какие последствия может провоцировать такое внедрение рыночных отношений в самую сердцевину учебного процесса.

Негативные эффекты влияния рынка на личность уже давно попадали в зону внимания психологов, особенно гуманистического направления. Так, Э. Фромм, К. Роджерс отмечали обезличивающий, деиндивидуализирующий характер этих влияний. Иначе говоря, одно из главных вероятных последствий рынка – депривация различных форм проявления индивидуальности, в том числе самоактуализации (А. Маслоу). Но это означает и депривацию творчества. Следовательно, одно из главных последствий „болонской системы”, которые можно в будущем ожидать на макроуровне, является сокращение прослойки *творцов* науки, техники, экономики и т.д., и, соответственно, консервация фундамента той системы знаний и технологий, которые существуют в обществе на данный исторический период. Или общество превращается в потребителя идей, которые теряет способность производить само и вынуждено заимствовать извне в готовом виде.

Также, учитывая идейную близость „болонской системы” с подходом Б. Скиннера, можно попытаться применить критические замечания, адресованные этому подходу, к „болонской системе”.

Один из наиболее глубоких критических анализов методологии „радикального бихевиоризма” Б.Скиннера был предложен Ф.Е.Василюком [1]. В частности важнейшим недостатком „скиннеризма” Ф.Е.Василюк видит подмену реальной внешней среды активности субъекта „*концептуальной средой*” [1, с. 130]. По словам Ф.Е.Василюка, у Б.Скиннера внешняя среда – это не нечто чувственно данное субъекту, а „черный ящик”, состоящий для субъекта „сплошь из кнутов и пряников, которые ведут” и направляют его поведение [там же, с. 128-129].

И в „болонской системе” система знаний – это не то, что открывает субъекту возможность исследовательского или творческого контакта с реальностью, а некая „*виртуальная реальность*” (=„*концептуальная среда*”), которая должна быть гарантированно усвоена, и это является самоцелью. В этом смысле здесь знания – это не то, что открывает человеку мир, а то, что *изолирует* от него.

У Б. Скиннера среда понимается как „состоящая из стандартного набора положений” [там же]. Это означает, что среда истолковывается как всегда *уже* в определенном смысле известная. Поэтому в такой среде наиболее адекватным способом активности являются технологии *правильного* поведения в стандартных ситуациях.

Следует сказать, что и в „болонской системе” заложена тенденция сводить систему знаний, даваемых студенту, к набору „правильных” технологий в соответствующих сферах жизни.

Вопрос в том, кто будет определять „правильность” этих технологий или вообще знаний? Если реальность по сути заменяется „концептуальной средой”, то человек лишается своего личного критерия адекватности знания, – поскольку он вне прямого контакта с реальностью. Следовательно, здесь логичным становится некритичное усвоение той системы знаний, которая дается человеку. Это, между прочим, – идеальный путь для введения „единомыслия” по Дж. Оруэллу. Демократия на уровне выбора учебных предметов здесь коррелирует с принудительностью принятия содержания преподаваемых знаний. (То, что единомыслие для Запада не является невозможным, можно видеть по уже осуществленному удивительному идеологическому единообразию голливудских фильмов).

С этой точки зрения интересно одно критическое замечание Ф.Е.Василюка относительно форм исследований Б.Ф.Скиннера. „Животные в экспериментах Скиннера по сути оказались не более чем очень удобной деталью самодвижущихся установок” [там же, с. 127]. „Самодвижущаяся установка” – это и есть разновидность „концептуальной среды”. Если наша логика верна, то смысл „болонской системы” сводится в конечном счете к продуцированию „удобных деталей” к социальным „самодвижущимся” макро-„установкам”.

Если „болонская система” следует популярной в западной (в первую очередь американской) науке схеме S – R, то отечественное образование сформировалось на другой научной и мировоззренческой схеме: S – O (субъект – объект) [2]. Это означает, что смысл „болонской системы” – подготовить человека к *адаптации* к среде, причем к среде искусственной, созданной человеком (материализованной „концептуальной среде”). Тогда как цель отечественной традиции образования – подготовить человека к активному *преобразованию* им, как субъектом, реальности, как совокупности объектов. Считать, что такой подход хуже, – ошибка. Это просто другой подход.

Отметим, что S – O -схема выразилась в *деятельностном* подходе: именно понятие „деятельность” выражает специфику взаимодействия субъекта и объекта. В английском языке нет эквивалента данному понятию. Учебная деятельность для американского сознания тождественна *учебной активности*, или даже *учебному поведению* („*научению*”). Отсюда, вероятно, и вырастают особенности „болонских” инноваций.

Естественен вопрос: переход от учебной деятельности к научению – это шаг вперед или шаг назад?

Усиление национального уклона в образовании требует уделить внимание психологической квалификации национализма как такового. Национализм психологически есть форма группового фаворитизма, или, проще, группового эгоизма. В эпоху доминирования рыночной идеологии, которая провозглашает в той или иной форме „нормальность” конкуренции и, соответственно, эгоизма, групповой эгоизм не выглядит „инородным телом”. Таким образом, в наше время национализм находит „подпитку” в идейной атмосфере нашего неокapиталистического общества.

Однако отличие национализма – искусственное придавание ценностного характера своей социальной общности, и, тем самым, создание идеологической защиты своему эгоизму. Для субъекта в таком состоянии главное – демонстрация „правильного” отношения к „своим” и „чужим”, реализация соответствующих интенций. Такие интенции идут от субъекта, изнутри, поэтому они выглядят как непрагматические, квазиморальные проявления человека.

Парадоксальное сочетание двух векторов личности – декларации морально-ценностной основы, с одной стороны, и эгоистической мотивации, с другой стороны, – конституирует такое „раздвоение” сознания человека, которое является предметом рассмотрения в психоанализе З.Фрейда. Иначе говоря, националистическое сознание так структурирует внутренний мир, что он начинает „вписываться” во фрейдовские схемы: „Сверх-Я” и „Оно” как два противоположных, но взаимообуславливающих компонента личности, и „Я” как несамостоятельный, производный компонент.

Такая „архитектура” личности создает ряд эффектов. Например, формирование Эдипового комплекса, с соответствующей позицией „обиженного ребенка”, со склонностью к бунту, неприятию любой власти. На этой почве может также развиваться социальная безответственность – ведь при раздвоении личности размывается субъект ответственности. Невозможность полноценно нести ответственность ведет к неспособности к выполнению сложной согласованной совместной деятельности.

Квазиморальность, о которой мы говорим, может выступать прикрытием для эгоистической мотивации, тем самым снимая с нее контроль и даже подстегивая ее.

Национальный уклон в образовании в целом в перспективе производит разъедание нравственности и сложных („тонких”) социальных взаимодействий.

Таким образом, оба анализируемых новшества несут в себе угрозу определенных будущих негативных последствий, которые во многом обесценивают декларируемые авторами новшеств „благие цели”.

### **Литература**

**1. Василюк Ф. Е.** Методологический анализ в психологии. – М. : МГППУ; Смысл, 2003. – С. 99-141. **2. Орлов А. Б.** Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С.27-34.

#### **Яновський М. І. Психологічні аспекти сучасних нововведень у вузівському навчанні**

Автором статті проаналізовано процес реформування освіти у двох аспектах – упровадження в освіту „болонської системи” й посилення національного напрямку в змісті освіти, а також психологічні зміни, викликані цими явищами.

*Ключові слова:* психологічний аспект, реформування освіти, національний компонент, „болонська система”, зміст освіти.

#### **Яновский М. И. Психологические аспекты современных нововведений в вузовском обучении**

Автор статьи проанализировал процесс реформирования образования в двух аспектах – внедрение в образование „болонской системы” и усиление национального уклона в содержании образования, а также психологические изменения вызванные этими явлениями.

*Ключевые слова:* психологический аспект, реформирование образования, национальный компонент, „болонская система”, содержание образования.

#### **Yanovs'kyu M. I. Psychological aspects of modern innovations in the institute of higher teaching**

The author of the article analysed process reformations of education in two aspects is introduction in formation of „bolonskay system” and strengthening of national slope in maintenance of education, and also psychological changes caused by these phenomena.

*Keywords:* psychological aspect, reformation of education, national component, „bolonskay system”, maintenance of education.

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

УДК 372.361

**І. С. Бахов**

### **ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

Початок ХХІ століття характеризується зміною ціннісних орієнтирів в освітній політиці. Глобалізаційні процеси у світі зумовлюють зміни у сфері культури й вищій освіті. Предметом наукових досліджень стає „глобалізація культури” за умови збереження національної й культурної ідентичності.

Аналіз наукових джерел зарубіжної педагогіки засвідчує, що в теорії й практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою формування міжкультурної компетенції майбутніх перекладачів.

Різні концепції комунікативної компетенції, частиною якої є компетенція міжкультурна, неодноразово були предметом дослідження як зарубіжних авторів (A. Valdman, 1978; R. Brumfil, 1980; M. Canale, 1983; S. Savignon, 1985; S. Kramsch, 1986; M. Berns, 1990), так і вітчизняних учених, засновників комунікативного напрямку в методиці (І. Колеснікова, 1986; Т. Скрипнікова, 1986; Г. Шатерник, 1986; Б. Лапідус, 1987; О. Митрофанова, В. Костомаров, 1990; В. Сафонова, 1991; Н. Баграмова, 1993, М. Богатирьова, 1998; П. Сисоєв, 1999; Е. Гром, 1999, М. Корочкіна, 2000; Н. Набатова, 2000 та ін.).

Метою статті є визначення основних принципів формування міжкультурної компетентності у студентів-перекладачів у вищих навчальних закладах в умовах глобалізаційних трансформацій сучасного суспільства.

Слід зазначити, що в даній статті комунікативна компетенція (communicative competence) розглядається як відмінна від компетенції комунікації, або компетенції спілкування (communication competence). Остання представляє собою здатність спілкування рідною мовою.

Аналіз лінгвістичних аспектів взаємодії мови й культури, які здійснюють радикальний вплив на спілкування іноземною мовою, та визначення психологічних особливостей міжкультурного спілкування дозволяють приступити до дослідження такої компетенції в галузі іноземних мов, яка забезпечить студентам успішність реального спілкування з носіями інших культур [2, с. 6], допоможе здійснити „стрибок” у спілкування [3, с. 32]. У зв'язку з цим стаття присвячена

основним принципам формування міжкультурної комунікативної компетенції (МКК).

Останнім часом освітнім співтовариством, яке належить до сфери викладання іноземних мов, визнається, що традиційна орієнтація на комунікативний підхід була пов'язана в основному з лінгвістичним виміром в усіх його проявах і в цьому смислі була обмеженою.

Розроблена структура МКК дозволяє перейти до обґрунтування принципів її формування, які згадуються в методичній літературі, але наповнені частково або повністю новим змістом, і принципово нові. Серед них:

- 1) принцип пізнання й урахування ціннісних культурних універсалій;
- 2) принцип культурнопов'язаного співвивчення іноземної й рідної мов;
- 3) принцип етнографічного підходу до визначення культурних компонентів значень явищ як лінгвістичного, так і нелінгвістичного характеру;
- 4) принцип мовленнєво – поведінкових стратегій;
- 5) принцип усвідомлення психологічних процесів і станів, пов'язаних з МКС, яке є підсумком „переживання” культурних феноменів і пов'язаних з ними способів пізнання (унаслідок застосування цього принципу досягається „свідома компетенція”);
- 6) принцип керованості
  - власним психологічним станом,
  - станом невизначеності того, що відбувається;
- 7) принцип емпатійного ставлення до учасників МКС.

Усі названі принципи взаємопов'язані й формують складові МКК – здатність та її прояв у знаннях, стосунках і вміннях – тільки у сукупності. Потреба у складній, але чітко оформленій інтеграції в галузі навчання іноземних мов була давно усвідомлена й обґрунтована. Як приклад можна навести необхідність „розвивати соціальні вміння в комплексі з мовленнєвими вміннями” в якості „засобів ефективного спілкування” [4, с. 37]. Формування вмінь, які базуються на лінгвістичному компоненті, повинно сполучатися й переплітатися з формуванням вмінь, що базуються на психологічному компоненті. Розглянемо детальніше деякі принципи формування МКК.

*Принцип пізнання й урахування культурних універсалій* є досить новим в методиці навчання іноземних мов. Як свідчить проаналізована література, поняття „культурна універсалія” не включалось до моделей навчання мовам, які враховували культурний компонент. Вивчення елементів культури й культурнопов'язаних використань лінгвістичних одиниць здійснювалося шляхом безпосереднього порівняння як формальних аспектів висловлювань, так і змістових елементів, що лежать у їх основі [6, с. 88], що у більшості випадків, приводило до закріплення



стереотипів (див. отримане в результаті порівнянь визначення німців як „агресивних” водіїв, яке було отримане в результаті експериментального навчання й відображає точку зору британців) [7].

Аналіз природи феномену культури й механізмів її втілення в мові переконливо продемонстрував унікальність кожної культури й продуктивність відмови від процедури порівняння як аналітичного механізму [8]. Справа в тому, що категорія порівняння завжди імпліцитно передбачає єдину шкалу або критерій, за яким проводиться порівняння. Така шкала або критерій, у свою чергу, передбачає більшу чи меншу кількість певної ознаки та її оцінювання за параметром „більше – менше”, і залежно від якості ознаки (позитивна чи негативна), подальше зіставлення за параметром „поганий – хороший”. Однак пізнання культур з емічних позицій, тобто з точки зору їхнього внутрішнього складу, з наступною релятивізацією культурних значень саме й полягає в тому, що ці значення в більшості випадків мають настільки різну природу, що є незіставними. Як не можна порівняти ставлення до часу як до невичерпного ресурсу зі ставленням до часу як до товару. Ці ставлення можна тільки кваліфікувати як якісно різні й придатні в унікальних умовах конкретної культури.

Для того, щоб уникнути безпосереднього порівняння культур і неминучого оцінювального ставлення до іншомовної культури, упроваджується поняття „культурна універсалія”. З одного боку, воно дає основу для зіставлення культур стосовно таких глобальних понять, які вміщують усі можливі прояви якоїсь якості (об’єднують у собі й „меблі”, і „ліс”), а з іншої – дають можливість уже на початковому етапі знайомства з категоріями культури уникнути екстраполяції власних культурних уявлень на іномовну культуру. Наприклад, науковообґрунтований перелік культурних універсалій, будучи рухомим і таким, що розвивається, виключає такі категорії, як „свобода” або „любов”, які на першій погляд, здаються універсальними. Утілення принципу врахування культурних універсалій дає можливість розширити світогляд тих, хто навчається, уникнути порівнянь, які надають позитивні чи негативні відтінки значень, і ввести до понятійного апарату мовної особистості поняття „відносності”, „релятивності” культурних категорій.

*Принцип культурнопов’язаного співвивчення іноземної (англійської) та рідної мов* уже згадувався й описувався в методичній літературі. Найбільш повно він обґрунтований у працях В.В.Сафонової, які присвячені соціокультурному підходу до вивчення іноземних мов, а у його межах інтерактивному комунікативно-діяльнісному підходу до мовної освіти [4: с.60]. У нашому дослідженні термін „співвивчення мов” має менш глобальний і відповідно більш конкретний характер.

Зазначений принцип містить у собі два взаємопов’язаних підходи. Перший полягає в поясненні й демонстрації нерозривності зв’язку кожної конкретної мови й відповідної культури, у розумінні

природи мови як носія культури, як її втілення. Для реалізації цього підходу вся робота з лінгвістичним матеріалом, від презентації лексичних одиниць і граматичних форм до моделювання мовленнєвих актів, повинна супроводжуватися зіставленням з культурними цінностями. Під час уведення лексичних одиниць, навіть у таких, здавалося, простих випадках, як „bread”, „desk”, „house” та інших. З самого початку слід звертати увагу на специфіку зовнішнього вигляду та функціональних особливостей відповідних предметів у іномовному (англомовному) середовищі. Наприклад, письмові столи в американських навчальних закладах розраховані на одну людину, пересуваються по аудиторії, мають рухомі підставки для ліктів, причому для тих, хто пише правою рукою, і для тих, хто пише лівою рукою. Хліб практично завжди продається нарізаним та запакованим для тривалого зберігання. Без спрощення й стереотипізації потрібно з самого початку ставити запитання, чому такі „прості” речі повсякденного ужитку мають саме такий зовнішній вигляд і виконують властиві їм функції; яким чином вони відображають культурні цінності й які саме.

Під час уведення лексичних одиниць більш складної й абстрактної семантики корисно зіставляти їх значення не тільки з тлумаченням у словнику, яке часто позбавлене культурного компоненту значення, але й з контекстами вживання, які дозволяють виділити такий компонент. При розвитку вмінь у галузі усного мовлення потрібно відстежити структури аутентичних мовленнєвих актів іномовної культури, простежити їх залежність від національної системи культурних цінностей.

Подібну роботу потрібно проводити і з одиницями рідної мови. Щодо моменту існує два погляди. Одні методисти вважають, що співвивчення мови й культури повинно починатися з рідної мови, зі встановлення зі власної культурної ідентичності, потім поширюватися й послідовно залучати регіональну культуру, національну й тільки потім торкатися сприйняття національної культури на міжкультурному рівні (С. Leblanc et. al., 1990; цит. по [9, с. 24]). Інші експериментальним шляхом доводять, що вивчення власної культури, яка знаходиться у підсвідомості, у кращому випадку приведе до усвідомлення позитивних самостереотипів („українці – щирі, гостинні, відкриті і т. ін.), власна культурна ідентичність набагато краще проявляється, а потім і усвідомлюється через зіткнення з іншою культурою, через розуміння й утілення „іншого”. Відповідно співвивчення мови й культури, на нашу думку, краще починити з іноземної (англійської мови), відстежуючи в ній відображення культурних цінностей і приймаючи їх право на існування (аналогічний підхід обґрунтовується у Kaikkonen, [6, с. 71]).

Співвідносність культурних і лінгвістичних феноменів в рамках кожної з мов (іншими словами – встановлення культурного компонента значення) є необхідною умовою їх культурнопов’язаного співвивчення і втілюється в одночасному представленні зіставних лінгвістичних

феноменів (лексичних одиниць, граматичних явищ, структур мовленнєвих актів) у нерозривному зв'язку з втіленими в них культурними цінностями [10]. Тут ми виходимо з того, що „через контрасти з мовою, яка вивчається, студенти розвивають здатність до більшого проникнення у свою власну мову і культуру й розуміють, що існують численні способи бачення світу” [9, с. 28].

Однією з функціональних потреб, яка підтверджує правомірність утілення культурнопов'язаного співвивчення мов у процесі навчання, є зростаюча потреба в розповсюдженні у світі правильного сприйняття рідною культури через мову, яка вивчається (порівн. [11]).

Співвивчення мов і культур сприяє також розумінню студентами об'єктивних, закладених у природі культур, причин негативного сприйняття їх дій (як мовленнєвих, так і немовленнєвих) носіями іномовної культури й формуванню вмінь правильного реагування на таке сприйняття.

*Принцип етнографічності.* У вітчизняній методиці навчання іноземних мов термін і поняття „комунікативно-орієнтована етнографія” було впроваджено В.В.Сафоновою [4, с. 8.]. Вона розглядає комунікативно орієнтовану й дидактично прийнятну етнографію як частину мовної дидактики [4, с. 11], і представляє загальний огляд розвитку етнографії комунікації [4, с. 13]. У зарубіжній методиці цей принцип найбільш активно відстоював М. Байрам та його співавтори. Метою етнографічного принципу було проголошено „здатність упізнавати” – „ways of knowing” [9, с. 6].

Теоретичним обґрунтуванням принципу етнографічності може служити класична теорія мовленнєвої діяльності Л.С.Виготського, згідно якої інтерпсихічні категорії, що основані на спостереженні за інтераціями, передують інтрапсихічним, тобто внутрішнім, категоріям [1, с. 145]. Це означає, що значення дії спочатку встановлюється на основі спостереження за повторюваною дією, потім верифікується за допомогою власної діяльності, і лише потім переходить у галузь когнітивних уявлень індивіда.

В емпіричному плані, відповідно до потреб встановлення культурнообумовлених значень, принцип етнографічності, тобто дослідного встановлення значення слів, вчинків, подій, продиктований об'єктивною необхідністю.

По-перше, навіть при інтенсивному і всеосяжному з точки зору навчального процесу, вивченні й „переживанні” культури, мову, якої вивчаємо, неможливо сформувати у студентів навички реакції на всі можливі життєві ситуації. Це положення має принциповий характер, оскільки раніше багато моделей МКК мали статичний характер і закликали розробляти стратегію спілкування, яка представляє собою рекомендації відносно того, як вести себе, щоб досягти тієї чи іншої мети [5, с. 176]. У реальній дійсності нашого часу в постійно мінливих умовах

спілкування неможливо озброїти студентів вичерпним набором стратегій досягнення встановлених цілей. Значить, викладачі „повинні зосередитися на озброюванні студентів засобами оцінки і аналізу будь-яких культурних практик і значень, з якими вони стикаються” [9, с. 18 – 19]. Таке положення деякою мірою суперечить традиційному підходу до країнознавства, метою якого було забезпечення студента якомога більшим обсягом інформації про країну, мова якої вивчається, в основному про політичний устрій країни, її традиції, свята і тощо. Заміна згаданого підходу на підхід, який концентрується на процесах і методах аналізу соціальних явищ, викликана необхідністю забезпечити студентів критично важливими інструментами пізнання й розуміння власної та інших культур [9, с. 19].

По-друге, як уже зазначалося в роботі раніше, англійська мова все більше використовується як ММС (*lingua franca*). Це означає, що наші громадяни, які вивчили англійську мову, з більшою вірогідністю будуть застосовувати її у спілкуванні з індивідами, які не є носіями англомовних культур. У подібних ситуаціях студенти не можуть набути знань про національну ідентичність і культури тих, з ким вони можуть мати контакт. У такому випадку введення до культури країни, мова якої вивчається, може служити прикладом, але воно повинно комбінуватися з оволодінням студентами методами, за допомогою яких вони можуть впоратися з іншими ситуаціями. У ситуації з використанням *lingua franca* етнографічний підхід до встановлення культурних цінностей співбесідників є просто вкрай необхідним.

У нашому тлумаченні етнографічний принцип не означає повноцінного етнографічного описування, а представляє собою сукупність етнографічних прийомів, які необхідні для встановлення значення подій або явищ у емічних термінах, тобто зсередини, з точки зору тих, хто в них бере участь (на противагу значенню, яке може надавати спостерігач, використовуючи власну культуру як систему координат) [12].

Такі техніки включають відсторонене спостереження, коли студент-дослідник не бере участь у подіях; втягнене спостереження, коли студент одночасно є учасником подій та дослідником їх значення; інтерв'ювання; анкетування; збір фактів (документування). Етнографічне дослідження має циклічний характер. Спочатку за допомогою зазначених технік збирається інформація, потім на основі її аналізу формулюється гіпотеза відносно вірогідного значення, потім ця гіпотеза перевіряється на практиці в ході наступного збору інформації [13, с. 404]. Особливе значення при здійсненні етнографічного підходу до вивчення культурнообумовлених значень мають два взаємопов'язаних моменти:

- 1) дослідник повинен розуміти, що він не є об'єктивним спостерігачем, але привносить свою точку зору у спостережуване;
- 2) для мінімізації суб'єктивної оцінки досліджуваних явищ необхідно описове спостереження, яке із самого початку не ранжує

спостережувані факти за якимось критерієм, а розглядає їх як рівноправні. Встановлення їхньої ієрархічної чи якоїсь іншої залежності, їх значення можливе лише при багатократному повторенні, яке дозволяє диференціювати постійні компоненти й ті, що ситуативно вносяться, та верифікувати гіпотези за допомогою досліду. Здатність такого спостереження іноді називається „візуальною компетенцією” [14, с. 179].

Переваги етнографічного підходу:

1. В умовах співвивчення іноземної мови й культури представлення культурних цінностей неминуче проходить через домінуючу культуру, яка відображається у мові, що вивчається. При етнографічному підході в умовах використання якоїсь мови як засобу міжнародного спілкування учасники акту спілкування не навантажені стереотипами домінуючої культури й мають можливість встановлення унікального значення конкретної події, розвиваючи свої уявлення про якусь культуру індуктивним шляхом.

2. Етнографічний підхід дає можливість студентам подолати дедуктивний підхід при спостереженні за проявами культури мови, яку вивчає, і індивідуалізувати значення того, що відбувається, порівнявши його з особистостями учасників та реальними обставинами. Таким чином, студенти формують готовність до сприйняття невідомих та непередбачуваних обставин, які не зустрічалися в їхній практиці (включаючи практику навчання).

3. Ідентифікуючи способи втілення культурних практик і цінностей, етнографічний підхід наводить студентів до власної культури й допомагає краще та глибше зрозуміти її, а отже, й власну особистість.

Етнографічні уміння є тим критичним моментом, який переводить мовну особистість до нової категорії, категорії міжкультурного комуніканта, котрий, в ідеалі, володіє перевагами не лише перед іншими, що вивчають іноземну мову й позбавлені подібних умінь, отже, змушеними імітувати носіїв або йти з ними на конфлікт, діючи відповідно до власних культурних норм, але й перед носіями мови.

Труднощі в застосуванні принципу етнографічності полягають у тому, що студенти повинні володіти техніками етнографічного спостереження, інтерв'ювання, постулювання значень та їх верифікації, а це специфічні вміння, якими не володіє викладач іноземної мови, що отримав традиційну лінгвістичну й методичну освіту [15, с. 10 – 11].

У цьому зв'язку слід зазначити, що в навчанні іноземних мов не ставиться за мету оволодіння студентами такою галуззю знання, як соціальна антропологія [16, с. 97]. У сучасних умовах світу, що постійно змінюється, володіння етнографічними техніками поруч з відкритістю мислення і здатністю до емпатійного сприйняття забезпечить досягнення глобальної мети навчання іноземних мов, яка полягає в тому, щоб прищепити студентам бажання й надати інструментарій для продовження навчання за межами навчального закладу [17, с. 3].

Таким чином, усі зазначені принципи є взаємопов'язаними й формують МКК тільки в сукупності. Відповідно до принципів формування МКК здійснюється відбір змісту навчання для її формування. Зміст містить такі компоненти: знання, відношення й уміння, які складають сутність МКК і забезпечують здатність до МКК, мовний матеріал, текстовий матеріал, теми й ситуації, а також систему завдань.

### **Література**

- 1. Выготский Л. С.** История развития высших психических функций: Соч.: В 6 т. – Т. 3. – М.: Мысль, 1983. – 390 с.
- 2. Гурвич П. Б., Шатилов С. Ф.** Основные вопросы оптимизации обучения второму иностранному языку в педагогическом ВУЗе // Инструктивно-методические материалы по второму иностранному языку / Отв. за выпуск: чл.-корр. АПН СССР, проф. А. А. Миролубов, доц. Н. А. Барыкина, проф. П. Б. Гурвич. – Владимир, 1981. – С. 1-22.
- 3. Зимняя И. А.** Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
- 4. Сафонова В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239 с.
- 5. Фурманова В. П.** Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): дис. ... докт. пед. наук. – М., 1994. – 475 с.
- 6. Kaikkonen P.** Intercultural learning through foreign language education II Candin C.N. (ed.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. – London; New York, etc.: Longman, 2001. — P. 61-105.
- 7. Byram M., Morgan C.** *Teaching-and-learning language-and-culture*. – Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multicultural Matters Ltd., 1994. – 219 p.
- 8. Weaver G. R.** *Contrasting and comparing cultures* II G. R. Weaver (ed.) *Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations*. – Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. – P. 72-77.
- 9. Byram M.** *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. – Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1997. – 121 p.
- 10. Hollins E. R.** *Culture in School learning: Revealing the Deep Meaning*. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. – 176 p.
- 11. Hall E. T., Hall E.** *How cultures collide* II G. R. Weaver (ed.) *Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations*. – Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. – P. 9-16.
- 12. Erickson F.** *Ethnographic microanalysis* // S. L. McKay, N. H. Hornberger (eds.) *Sociolinguistics and language teaching*. – New York: Cambridge University Press, 1996. – P. 283-307.
- 13. Davis K. A., Henze R. C.** *Applying ethnographic perspectives to issues in cross-cultural pragmatics* // *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*. – 1998, October. – Vol. 30, No. 4. – P. 399-419.
- 14. Ball M.** *The visual availability of culture* II *Communication and Cognition*. – 1998. – Vol. 31, No.

2/3. – P. 179-196. **15. Byram M.**, Esarte-Sarries V., Taylor S. Cultural studies and language learning. A research report. – Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1991. – 412 p. **16. Barro A.**, Jordan S., Roberts C Cultural practice in everyday life //ByramM., Fleming M. (eds.) Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography. – New York: Cambridge University Press, 1998. – P. 76-97. **17. Stryker S. B.**, Leaver B. L. (eds.) Content-based instruction in foreign language education: models and methods. – Washington, D. C: Georgetown University Press, 1997. – 328 p.

**Бахов І. С. Принципи формування міжкультурної комунікативної компетенції у студентів-перекладачів**

В статті розглянуто основні принципи формування міжкультурної комунікативної компетенції у студентів-перекладачів під час професійної підготовки в умовах глобалізаційних трансформацій сучасного суспільства.

*Ключові слова:* міжкультурна комунікативна компетенція, професійна підготовка, глобалізація.

**Бахов И. С. Принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-переводчиков**

В статье рассматриваются основные принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов переводчиков во время профессиональной подготовки в условиях глобализационных трансформаций современного общества.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка, глобализация.

**Bakhov I. S. Principles of forming of mezhkul'turnoy communicative jurisdiction at the students of translators**

The article regards main principles of formatting intercultural communicative competence of students-interpreters during their professional training in conditions of global transformations of contemporary society.

*Keywords:* mezhkul'turnaya communicative jurisdiction, professional preparation, globalization.

УДК 378 : 811.161.2

**Н. С. Безгодова**

**МОВЛЕННЄВО-ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ  
ВИВЧЕННЯ КУРСУ „УКРАЇНСЬКА МОВА  
(ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”**

Комунікативні вміння майбутніх учителів природничого профілю, підвищення мотивації до навчання мови значною мірою залежать від правильного вибору методології навчання та технології її реалізації.

Сьогодні вища школа має велику кількість різноманітних форм навчально-виховного процесу, передачі наукової інформації в її засвоєння. Форми організації навчання реалізуються через способи взаємодії педагога зі студентами під час розв'язання освітньо-виховних завдань.

Одна й та сама форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів може змінювати структуру й модифікацію залежно від завдань і методів навчання: в одних формах домінує роль викладача, в інших – студента.

Ряд сучасних учених-педагогів, а саме: Н. Волкова, І. Лернер, С. Мартиненко, Р. Піонова, М. Скаткін, М. Фіцула та ін. – займалися структурним та понятійним упорядкуванням форми. Р. Піонова, наприклад, вважає, що „форма організації навчання у вищих закладах освіти – це зовнішній вид навчально-вихованого процесу, спосіб існування та відображення змісту навчання. Інакше, ніж через форми, не можна подати та відобразити зміст навчальних дисциплін” [1, с. 144].

Для вишу найоптимальнішим вважаємо визначення форми організації навчання вченого П. Підкасистого, який ураховує всі аспекти та напрями комплексного оволодіння учнями (студентами) матеріалом як самостійно, так і під керівництвом учителя (викладача).

Мета статті проаналізувати форми організації навчально-виховного процесу у вищій школі, як лекція, практичне заняття, організація самостійної роботи студентів.

На підставі аналізу дидактичних та лінгводидактичних джерел Т. Симоненко стверджує, що „попри існування великої кількості прийомів реалізації форм організації навчання, усе ж сталою є лекція (лекція-інформація, проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція) ” [1, с. 200], також лекція-бесіда (діалог), лекція-презентація, лекція-дискусія, співлекція. Проведення різного виду, зокрема останнього, лекцій значно активізує діяльність студентів до вивчення теоретичного матеріалу, нівелює їх пасивність та споживацьке ставлення. Це досягається завдяки роботі з мікрогрупами (4-5 осіб), кожна з яких, готуючи весь матеріал, особливо ретельно, глибоко



розкриває окремих його аспект. Доповнюючи виступи один одного, студенти особисто (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) розкривають зміст того чи іншого питання, що сприяє більш глибокому його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваного, формуванню комунікативних умінь, відповідальності, дисциплінованості, уміння працювати в команді тощо. Викладачі намагаються, орієнтуючись на поліфункціональність комунікативних умінь, надати студентам змогу організувати власну комунікацію як цілісний, багатогранний процес, знаходячи в ньому освітній, виховний, розвивальний сенс, розуміючи її варіативність через відсутність жорсткої детермінації моделей, тактик, стилів, засобів комунікації, що вимагає стимулювання активності суб'єкта комунікації, самоконтролю й самооцінки власної комунікативної діяльності, співвіднесення власних дій з діями співрозмовника, аналізу, корекції й прогнозування подальшої комунікативної діяльності тощо [3, с. 105 – 106]. Створення діалогічної атмосфери під час проведення лекцій спонукає викладачів до висвітлення й аналізу кожної проблеми під різним кутом зору, відмови від стереотипу та шаблону (множинність логіки), наявності „незавершеності” як природної властивості пізнання, зміни традиційної активності викладача активністю студентів, спрямування студентів на самостійний пошук інформації (відкритість для перетворень, доповнень), обмін знаннями, діями, формування навичок роботи з науково-педагогічною літературою.

Особлива увага під час проведення лекцій надається активізації пізнавальної діяльності студентів. Для цього використовуються різноманітні методи, прийоми й засоби навчання. Так, на лекції „Сучасна українська літературна мова – основа професійного мовлення: визначення, функції, основні компоненти мови” використовується завдання „Діалог цитат”.

*Прочитайте визначення поняття „професійне мовлення”. Виділіть спільне й відмінне в них. Сформулюйте визначення поняття „професійне мовлення”.*

1. Професійне мовлення – спілкування певної професійної групи людей, лексика яких спирається на професіоналізми фахового призначення (А. Коваль).
2. Професійне мовлення – спілкування викладача зі студентами, учителя з учнями на занятті (уроці) чи поза ним (у процесах навчання та виховання), яке має певні педагогічні функції, мовленнєве оформлення і спрямоване на створення психологічного клімату (Енциклопедія української мови).
3. Професійне мовлення – вид діяльності людей окремої галузі знань, що знаходить вияв у користуванні мовою конкретної галузі в усній і писемній формі й формується на вдосконаленні мовленнєвої діяльності, основу структури якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є дискурс (Н. Костриця).

4. Професійне мовлення – це володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування. Вищим рівнем професійного мовлення є його культура (М. Лісовий).
5. Професійне мовлення – це процес, спрямований на оптимальне вирішення конкретних педагогічних завдань і на досягнення методів виховання особистості учня в цілому (О. Кретьова).

Оскільки під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням) лекціям відводиться небагато часу, це посилює вимоги до них.

Основною формою навчання в процесі розвитку професійного мовлення студентів є проведення практичних занять, під час яких студент, „беручи участь у колективній діяльності, перебуває в діалогічній щодо інших студентів і викладача позиції, засвоює норми професійних дій, норми стосунків у професійній діяльності” [4, с. 12]. Т. Симоненко серед функцій практичних занять виділяє такі:

- поточний контроль результатів самостійної роботи студентів;
- оволодіння студентами навичками самостійних виступів з усними доповідями, обґрунтування власних позицій щодо тієї проблеми, питання, що обговорюється;
- навчання студентів правил проведення дискусії та вміння слухати співрозмовника;
- реалізація комунікативно-діяльнісного підходу навчання [2].

Мета та завдання практичних занять полягають у перевірці теоретичних знань на практиці, у доведенні необхідності взаємозв'язку теорії і практики для оволодіння майбутньою професійною діяльністю. Цьому сприяє більш тісний контакт між викладачем і студентом, ніж при інших формах навчання. На думку М. Фіцули, необхідно організувати практичні заняття так, щоб студенти відчували зростання складності завдань, що зумовлювало б позитивні емоції від власного успіху в навчанні, сприяло б творчості, пошукам [5].

До колективних форм взаємодії викладача й студентів відносять дидактичні ігри – різновид комплексного багатокomпонентного засобу формування педагогічної спрямованості, який дозволяє включати тих, хто навчається, в аналогії професійної діяльності.

Дидактичні ігри інтенсифікують формування загальнопредметних знань, умінь і навичок, розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, формують професійну свідомість, інколи навіть акторську майстерність. Окрім того, у грі є право на помилку, а це, як показує досвід, дозволяє студентам бути емоційно розкутими, сміливими у виборі рішень і реалізації поставлених завдань.

Студенти в ході дидактичної гри демонструють раніше одержані знання шляхом програвання ролей, проводячи самоаналіз моделювання ситуацій і процесу досягнення поставленої мети, одним із

найважливіших засобів якого є мовна культура того, хто говорить. Студент-„учитель” і студент-„учень” вчать вільно володіти навчальним матеріалом, демонструвати високу культуру усного мовлення, застосовувати професіоналізм, ерудицію.

Незважаючи на те, що це тільки гра, треба так підготувати студента-„вчителя”, щоб він бачив перед собою суб’єкт навчання – учня. Це дозволить йому сконцентруватися, продумати кожен крок, виважити кожне сказане слово, бо практика показує, що, навчаючи студентів будь-якого виду роботи, слід тренувати їх у застосуванні різних форм живого слова вчителя.

Кожна дидактична гра закінчується підведенням підсумків або висновками. Студенти відзначають позитивні й негативні моменти в підготовці до уроку „учителів” і „учнів”, якість дібраного матеріалу, характер виступів, уміння триматися перед аудиторією, указують на мовні огріхи.

Колективні форми взаємодії і спілкування вчать студентів природничого профілю формулювати думки рідною мовою, дотримуючись норм літературної мови, володіти усною й писемною формами мовлення, аналізувати власне й чуже мовлення, аргументовано вести дискусію. Такі заняття сприяють формуванню професійного мовлення, предметних і соціальних якостей майбутнього фахівця.

На заняттях моделюються також ігри, коли студенти, включаючись в ігрову діяльність, виконують дві ролі: одну – безпосередньо рольову, а другу – як майбутній учитель природничого профілю. Перша функція конкретизована змістом і метою гри, що диктує мовленнєву поведінку учасників, друга – має аналізувати, коригувати й удосконалювати мовленнєві вміння. Так, у грі „Урок біології”, „Урок хімії” тощо студенти складають за визначений термін (5-7 хв.) діалог учителя з учнем; бесіду на визначену тему зі спеціальності; питання й відповіді для блищопитування; розповідь учителя. У навчальній грі студенти виступають як учитель і учень – з одного боку, і як експерти – з іншого, які контролюють мовленнєву підготовку, указують на недоліки, висловлюють рекомендації.

Отже, при правильній організації гри студент здійснює квазіпрофесійну діяльність, тобто діяльність професійну за формою, але навчальну за своїм результатом і змістом.

Особливого значення у вищій школі в умовах упровадження модульно-рейтингового, кредитно-модульного навчання набуває самостійна робота, оскільки вона сприяє формуванню самостійності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутнім учителям у навчанні й професійній діяльності.

Ефективність самостійної роботи залежить від активності студента, сформованості професійної спрямованості, рівня розвитку пізнавального інтересу, а також умінь організувати себе на процес пізнання, працювати з літературою тощо. На думку О. Рогова, самостійна

робота має такі компоненти: *орієнтаційно-мотиваційний* передбачає роботу, спрямовану на усвідомлення студентами мети конкретної діяльності та орієнтацію їх на виконання самостійної роботи, з цією метою використовують проблемні запитання та пізнавальні завдання; *інструктивно-настановчий* охоплює ознайомлення студентів з особливостями роботи з навчальним матеріалом різних видів, визначення конкретних завдань, обсягу роботи тощо; *процесуальний* пов'язаний з безпосереднім виконанням студентами самостійної роботи; *корекційний* передбачає надання допомоги студентам у подоланні труднощів і виправленні помилок; *контрольно-оцінювальний* полягає в здійсненні контролю процесу самостійної роботи студентів; викладач аналізує характер, повноту, зміст, доцільність вибору студентами способів діяльності та оцінює їх [6, с. 152].

Наукова організація самостійної роботи студента передбачає сформованість умінь спостерігати явища та збирати факти, проникати в сутність явища, що вивчається, і пов'язувати в єдине ціле різні, на перший погляд, процеси, умінь узагальнювати, розширювати й поглиблювати знання; здатність поставити науковий експеримент і зробити на його підставі правильні висновки; умінь мислити аналогіями, моделювати, передбачати тощо.

Отже, добираючи ту чи іншу форму навчання, викладачам необхідно враховувати ряд чинників: дидактичну мету заняття, зміст і характер навчального матеріалу, навчально-матеріальну базу вишу, власний досвід. Це створить потенційні можливості для формування професійної комунікативної майстерності майбутнього вчителя природничого профілю.

### **Література**

- 1. Пионова Р. С.** Педагогика высшей школы : учеб. пособ. / Р. С. Пионова. – Мн. : Университетское, 2002. – 256 с.
- 2. Симоненко Т. В.** Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : моногр. / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
- 3. Колесникова И. А.** Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2007. – 336 с.
- 4. Окуневич Т. Г.** Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / Т. Г. Окуневич. – Херсон, 2003. – 20 с.
- 5. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академ. видання, 2006. – 352 с.
- 6. Рогов Е. И.** Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : ВЛОСДОС, 2001. – 336 с.

**Безгодова Н. С. Мовленнєво-професійна компетенція майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”**

У статті проаналізовано найбільш стійкі форми організації навчання у вишах, що сприяють формуванню мовленнєво-професійної компетенції майбутніх учителів.

*Ключові слова:* форми навчання, лекція, практичне заняття, дидактична гра, самостійна робота.

**Безгодова Н. С. Речевая професійна компетенція майбутніх учителів естественного профілю в процесі вивчення курсу „Український язык (за професійним спрямуванням)”**

В статті аналізуються найбільш стійкі форми організації навчання у вишах, що сприяють формуванню мовленнєво-професійної компетенції майбутніх учителів.

*Ключевые слова:* форми навчання, лекція, практичне заняття, дидактична гра, самостійна робота.

**Bezgodova N. S. Language and professional competence of future natural sciences teachers in the process of ukrainian language studying (according to the direction of training)**

The article analyses the most conventional forms of studying process in Higher Educational Institutions which help to form the language and professional competence of future teachers.

*Keywords:* forms of studying, lecture, practical class, didactic game, work individual.

УДК [37.091.12:005.963]:796

**Г. С. Богданова**

**ЗАВДАННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
В РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ  
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Зміни, які сьогодні відбуваються в економічній, політичній, соціальній сферах, процеси глобалізації, демократизації, інтеграції у Європейський простір призводять до реформування змісту освіти. У сучасних умовах перебудовування системи вищої освіти актуальною проблемою виступає підвищення рівня професійної підготовки вчителів. Значне місце займає розвиток професійної компетентності педагогічних працівників. Це обумовлюється необхідністю кваліфіковано здійснювати

теоретичну й практичну діяльність на основі базових знань та вмінь, а також сформованості професійно значущих особистісних якостей.

Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих [4]. Для вирішення цього завдання необхідно забезпечити школу відповідними фахівцями з фізичної культури, які розвиватимуть фізичний, духовний, культурологічний рівень в учнів, сформують їхню високу гуманістичну, фізичну, загальну культуру та підготують до життя в сучасному світі. Сьогодні дуже важливо не лише оперувати власними знаннями, уміннями та навичками, а й володіти інформацією, вміти активно реагувати на зміни, що відбуваються, мати критичне мислення, швидко аналізувати та приймати рішення, тобто бути компетентним у своїй галузі. Орієнтуючись на соціальні запити та сучасні процеси у світі, система післядипломної педагогічної освіти приділяє значну увагу розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури, професійному зростанню та самовдосконаленню.

У сучасному українському суспільстві на теоретичному рівні модернізацією системи післядипломної педагогічної освіти займаються Л. Даниленко, В. Кремень, В. Олійник, М. Романенко, О. Савченко, В. Семиченко, Т. Сорочан; дослідженням проблем формування та розвитку професійної компетентності – М. Елькін, І. Зимня, Д. Іванов, Л. Карпова, Н. Лісова, О. Овчарук, В. Саюк, Е. Соф'янц, В. Стрельников, Н. Уйсімбаєва, А. Хуторський.

Метою цієї статті є розкриття завдання, яке покладено в зміст післядипломної педагогічної освіти щодо розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури.

Проаналізувавши ряд існуючих визначень в науковій літературі, ми побачили дуже різноманітні підходи до тлумачення поняття „компетентність”. Так, на думку російських учених А. Хуторського, Д. Іванова, І. Зимньої, компетентність – характеристика людини, яка володіє компетенцією, обізнана, тямуча, повноправна [8]. М. Чошанов визначає компетентність як специфічну якість сукупності професійних знань та вмінь, структура якої полягає в мобільності знань, гнучкості методу та критичності мислення [9]. Н. Кузьміна визначає поняття компетентність як здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень та розпоряджень, що накладається на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, у межах якої він здійснюється [3].

Професійна компетентність також має багато трактувань, і на сьогоднішній день немає єдиного підходу до визначення цього поняття. Пов'язано це з тим, що проблема потребує певних досліджень та напрацювань у цьому напрямку.

У науковій літературі переважна більшість авторів розглядає поняття професійної компетентності, як інтегровану особистісну характеристику педагога. Так, на думку Л. Карпової, професійна компетентність є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [2].

В. Саюк визначає професійну компетентність учителя, як інтегровану професійно-особистісну характеристику педагога, яка включає ціннісні орієнтації, фахові й функціональні знання, уміння й навички та особистісні якості, спрямовані на досягнення ефективного результату в професійній діяльності [5].

У період виконання своєї професійної діяльності, вчителю доводиться постійно оновлювати свої знання, розвиватись, оволодівати сучасними технологіями навчання та виховання, постійно самовдосконалюватись. Сучасна освіта вимагає від людини бути здатною здобувати нові знання, вміти їх використовувати у нових умовах. Для цього вчитись доводиться протягом усього життя, що є основним завданням безперервної освіти.

Післядипломна педагогічна освіта, яка є невід'ємною складовою національної системи безперервної освіти, намагається вирішити це питання та надати кожній особистості можливість здійснювати постійний розвиток та вдосконалюватися протягом усього життя. Актуальною проблемою для системи післядипломної педагогічної освіти є підготовка компетентного вчителя, який володіє сукупністю професійних знань та вмінь, здатний проектувати свою діяльність та керувати педагогічним процесом.

Ще декілька років тому основною функцією післядипломної освіти вважалось підвищення кваліфікаційного рівня працівників. На той час розвитку суспільства така система повністю була виправданою. Однак при переході України до інноваційної стратегії розвитку післядипломна освіта вже не може обмежуватись тільки перепідготовкою кадрів і не враховувати потреби щодо професійного розвитку особистості, формування життєвих навичок, ціннісних орієнтацій.

Як зазначають українські вчені Л. Даниленко, В. Кремень, В. Олійник, М. Романенко, О. Савченко, В. Семиченко, Т. Сорочан та інші, саме в системі післядипломної педагогічної освіти забезпечується цілісність, неперервність, випереджувальна спрямованість підготовки вчителів, що сприяє розвитку їх професійної компетентності та професійному зростанню в цілому.

Професор Т. Сорочан вважає, що післядипломна освіта створює соціально-освітній простір, у якому може вдосконалюватися кожний професіонал, а інститути післядипломної педагогічної освіти мають стати не тільки центрами систематичного проведення курсів підвищення кваліфікації, а й центрами забезпечення безперервного, системного

розвитку професійної компетентності педагогічних працівників [6]. Ми повністю погоджуємося з цією думкою, яку вважаємо провідною в розвитку професійної компетентності педагогів.

Післядипломна педагогічна освіта складається з курсового та міжкурсного періодів. Курси підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – основна форма навчання, яка забезпечує взаємодію всіх складових системи безперервної педагогічної освіти, розкриває слухачам шляхи використання теоретичних знань у їх практичній діяльності з метою вдосконалення їх професіоналізму.

Курсова підготовка вважається найбільш організованою і систематичною формою підвищення кваліфікації вчителів. Але в сучасних умовах в освітньому просторі не можна розраховувати тільки на курси, які вчителі проходять один раз на п'ять років. Значна увага приділяється навчання педагогів у міжкурсний період, який за часом значно триваліший, ніж курси підвищення кваліфікації. Міжкурсний період ґрунтується на принципі самоосвіти педагогів, а також на взаємодії зі шкільними методичними об'єднаннями, методичними кабінетами міст і районів області. Міжкурсний період включає такі форми роботи, як семінари, тренінги, конференції, індивідуальні консультації, роботи творчих груп, різноманітні конкурси, виставки, проекти професійного розвитку тощо. У цілісній взаємодії такої системи відбувається професійне самовдосконалення та професійний розвиток педагогів.

Поняття розвиток – це фундаментальна філософська категорія. У філософському енциклопедичному словнику зазначається як „незворотна, спрямована закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів” [7, с. 537]. “Розвиток – це процес якісних змін у людині, що знаменує перехід від простого до складного, від нижчого до вищого. Він не тотожний навчання, бо має цілком іншу природу: якщо навчання передбачає засвоєння і нагромадження інформації, то розвиток – певну перебудову й удосконалення “функцій і якостей” людини” [1, с. 6]. Виходячи з цих понять, ми розглядаємо розвиток професійної компетентності вчителів фізичної культури як цілісний багатогранний процес якісних змін у професійних знаннях, вміннях, навичках, мотивах, діях, професійних і особистих якостях. Розвиток професійної компетентності вчителів фізичної культури не може обмежуватись однією формою роботи, курсовою чи міжкурсною, тому що охоплює всі сторони освітнього процесу.

Завданням системи післядипломної педагогічної освіти щодо розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури є набуття необхідних знань з інноваційних освітніх технологій та методик викладання уроків фізичної культури, процес творчого розвитку, формування індивідуального стилю роботи, накопичення досвіду з використанням активних та інтерактивних методів навчання й



виховання. У значній мірі відбувається процес розвитку творчої діяльності, майстерності й професійного самовдосконалення.

Під час проходження курсів підвищення кваліфікації розвиток професійної компетентності вчителів фізичної культури відбувається в процесі викладання фахового модуля та спецкурсів, у міжкурсовий період – при залученні до участі в проектах професійного розвитку, семінарах, конференціях, круглих столах, роботі у творчій групі тощо.

Основний акцент у міжкурсовий період зосереджено на проектах професійного розвитку. Цей інноваційний напрямок діяльності Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Проект професійного розвитку – це чітко спланована послідовність конкретних дій, обмежених у часі, які спрямовані на досягнення конкретних результатів. Його потенціал полягає в можливості надати цілісні знання, підвищити мотивацію на здобуття додаткової інформації, опанувати методи наукового пізнання, пошуково-дослідницької роботи, рефлексії, практичної спрямованості й інтерпретації результатів.

Таким чином, розвиток професійної компетентності вчителів фізичної культури в післядипломній педагогічній освіті є актуальною проблемою, яка потребує детального дослідження та вирішення. Післядипломна педагогічна освіта є найбільш сприятливою структурою для досягнення високого рівня розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури, що забезпечує професійне зростання та самовдосконалення. У системі безперервної педагогічної освіти найбільш повно розкриваються особливості розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури, їх творчі здібності, майстерність та професіоналізм. Однак для розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури необхідно розробити стандарти на зміст післядипломної освіти, відповідні навчальні плани та програми, заходи, які будуть найбільш ефективними та сприятимуть розвитку професійної компетентності як у курсовий, так і в міжкурсовий періоди. Тому логічним буде в подальших дослідженнях торкнутися вирішення саме цих проблем.

### **Література**

- 1. Вишневський О.** Теоретичні основи педагогіки / О. Вишневський, О. Кобрій, М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 424 с.
- 2. Карпова Л. Г.** Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 19 с.
- 3. Кузьмина Н. В.** Професионалізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
- 4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.** – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
- 5. Саюк В. І.** Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної

освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. І. Саюк. – К., 2007. – 22 с. **6. Сорочан Т. М.** Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с. **7. Философский энциклопедический словарь** [редкол. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с. **8. Хуторской А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64. **9. Чошанов М. П.** Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. П. Чошанов // Педагогіка. – 1997. – № 2. – С. 21–27.

**Богданова Г. С. Завдання післядипломної педагогічної освіти в розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури**

У статті розкрито структуру післядипломної педагогічної освіти, завдання та особливості курсового і міжкурсного періодів у розвитку професійної компетентності вчителів фізичної культури.

*Ключові слова:* компетентність, професійна компетентність, розвиток, курсовий період, міжкурсний період, післядипломна педагогічна освіта.

**Богданова А. С. Задачи последиplomного педагогического образования в развитии профессиональной компетентности учителей физической культуры**

В статье раскрыта структура последиplomного педагогического образования, задание и особенности курсового и межкурсного периодов в развитии профессиональной компетентности учителей физической культуры

*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная компетентность, развитие, курсовой период, межкурсной период, последиplomное педагогическое образование.

**Bogdanova G. S. The task of In-Service Teacher Training in development of professional competence of physical training teachers**

In the article structure of In-Service Teacher Training, the task and features of the course and intercourse periods in development of professional competence of physical training teachers is opened.

*Keywords:* competence, professional competence, development, course period, intercourse period, In-Service Teacher Training.

УДК [378.330].001.57(043.3)

**Н. П. Волкова**

**ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ВІДПОВІДНО ДО ПОЛОЖЕНЬ  
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

Актуальність і необхідність вивчення компетентнісного підходу в системі вищої освіти обумовлена постійно зростаючими вимогами ринку праці, стрімкими технологічними змінами, глобалізацією, у тому числі зростанням академічної і трудової мобільності. Під поняттям „компетентнісний підхід” розуміють спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування професійної компетентності фахівця, яка є сукупністю ключових компетентностей та інтегративною характеристикою особистості. Така характеристика має бути сформована у процесі навчання і містити знання, уміння, професійно важливі якості та досвід діяльності особистості.

Проблемі формування професійної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі приділялося достатньо уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників. Значний внесок у розробку теорії та практики формування професійної компетентності внесли В. Байденко, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Столяренко, А. Хуторської та інші науковці, але в їх працях відсутня достатньо чітко визначена послідовність або етапи формування професійної компетентності майбутнього фахівця з урахуванням методології цього процесу.

Метою цієї статті є визначення етапів та методики формування професійної компетентності майбутнього фахівця у будь-якій галузі діяльності відповідно до положень компетентнісного підходу.

Необхідність підвищення професійного рівня фахівців, їх професійної і соціальної компетентностей, формування фахівців, відповідних запитам сучасної економіки і соціокультурного розвитку суспільства, слід розглядати як необхідну умову й пріоритетний напрямок модернізації системи вищої освіти. Використання компетентнісного підходу у вищій школі є одним з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. Особливу увагу при підготовці майбутніх фахівців необхідно приділяти формуванню інформативних компетентностей (використання обчислювальної техніки у професійній діяльності), від яких залежатиме підвищення ефективності, інтенсифікація процесу навчання та самоосвіти впродовж всього професійного життя.

Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у ВНЗ полягає в набутті та розвитку в студентів набору ключових, загально-галузевих та предметних компетенцій, які визначають його успішну адаптацію в

професійній діяльності. На відміну від терміну „кваліфікація” компетенції включають, крім суто професійних знань та умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, вміння вчитися, аналізувати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію.

З позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Формування компетентності, тобто здатності застосовувати знання та вміння в реальній професійній діяльності, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної вищої освіти. Компетентність студентів проявляється в оволодінні знаннями та цілеспрямованим їх застосуванням при розв’язанні сучасних професійних завдань.

В рамках Болонського процесу термін „компетентність” використовується для позначення інтегративних характеристик якості підготовки майбутніх фахівців, для опису реального результату освітнього процесу. Сприйняття компетентностей як нового типу цілепокладання означає трансформування освітньої політики вищих навчальних закладів у напрямку інтересів ринку праці та опанування освітньої парадигми „навчання та самовдосконалення впродовж усього професійного життя”.

Компетентність завжди виявляється в діяльності, але в органічній єдності з професійними якостями людини. На практиці змістом діяльності, що має особистісну цінність, може бути досягнення конкретного результату або формування способу поведінки. Компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних галузях; виявляється в умінні особистості здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки в конкретній ситуації. Компетентний фахівець спрямований в майбутнє, передбачає зміни, орієнтований на самостійну освіту. Важливою особливістю компетентності є те, що вона реалізується в сьогоденні, але зорієнтована в майбутнє.

Отже, викладач, організовуючи навчання, повинен добре представляти і враховувати механізм засвоєння студентами знань і формування у них навичок, умінь і професійних якостей. Усі ці елементи тісно взаємозв’язані і є процесом формування професійної компетентності.

Рух особи до вершини професіоналізму включає п’ять основних стадій (етапів):

1) адаптація – формування професійних і особистих намірів, свідомий вибір професії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей;

2) професійна підготовка – формування професійної спрямованості і системи професійних знань, умінь і навичок, придбання

досвіду теоретичного і практичного вирішення професійних ситуацій і завдань;

3) професійна адаптація – входження у професію, освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистих і професійних якостей, досвіду самостійного виконання професійної діяльності;

4) професіоналізація – формування професійної позиції, інтеграція особистих і професійно важливих якостей і вмінь у відносно стійкі професійно значимі, кваліфіковане виконання професійної діяльності;

5) професійна майстерність – повна реалізація, самоствердження особи у професійній діяльності [1, с. 26].

Не підлягає сумніву, що професійна компетентність фахівця як інтеграційна характеристика особи формується і розвивається впродовж всього так званого професійного циклу. Професійний цикл – це послідовність етапів в житті працівника, яка включає знайомство зі світом професії і професійний вибір, отримання освіти і професійна підготовка, початок самостійної роботи і накопичення досвіду, рух службовими сходами і періоди подальшої професіоналізації [2, с. 714].

У реальній дійсності процес формування професійної компетентності фахівця відбувається набагато складніше, оскільки усі ці елементи взаємно впливають один на одного в мірі їх розвитку. На сучасному етапі розвитку виробництва, науки і культури, важливіше не багато знати, а продуктивно використовувати знання. Ось чому так важливо виділити те основне, що повинен знати фахівець відповідного напрямку й удосконалювати його вміння саме в галузі спеціальних знань.

Для інтенсифікації процесу навчання пропонуємо наступну послідовність або етапи формування професійної компетентності майбутніх фахівців відповідно до положень компетентнісного підходу:

1) виявлення умов ефективного формування у студентів професійної компетентності;

2) визначення ключових компетенцій для даної сфери професійної діяльності;

3) розробка моделей формування професійної компетентності майбутніх фахівців;

4) обґрунтування оптимальних технологій, що сприяють оволодінню компетентністю, розширюють можливості компетентнісного вибору особистістю професійного шляху;

5) розробка, апробація та впровадження моделей формування професійної компетентності фахівця в навчальний процес ВНЗ;

6) проектування та поетапна апробація компетентнісно-зорієнтованого навчання, спрямованого на професійне становлення майбутніх фахівців;

7) побудова моделей на діагностичній основі, апробація інструментарію для оцінки рівня сформованості професійної компетентності фахівців;

8) апробація методично-цільового управління навчальним процесом з використанням моделювання;

9) розвиток інтерактивних технологій та підвищенні інноваційної культури педагогічних кадрів.

Таким чином, у процесі навчання необхідно створити такі умови, щоб студенти могли засвоїти певну систему знань, навичок і умінь, які дозволять успішно здійснювати професійну діяльність. А такі умови може забезпечити тільки моделювання реального середовища, у якому працюють фахівці відповідного напрямку. Тобто головною умовою ефективного формування професійної компетентності є наявність всіх умов, у яких працює даний фахівець.

Моделювання ситуацій дозволяє створити об'єкт, аналогічний реальному, на якому можна відпрацьовувати уміння і навички майбутньої професійної діяльності за відсутності можливості роботи на виробничому об'єкті. Метод моделювання створює сприятливі умови для формування професійної компетентності майбутніх фахівців, стимулює активність і самостійність у вирішенні професійних завдань. Разом з тим, практика навчання у вищій школі показує, що застосування моделювання в навчальних дисциплінах є край рідкісним, формальним і несистематичним явищем. Важливим є регулярне навчання студентів методом вирішення професійних задач, причому систематично і цілеспрямовано. Моделювання у складі інших методів активного навчання є найбільш продуктивним методом становлення професійної компетентності майбутніх фахівців, тобто цей метод направлений на засвоєння і застосування знань, умінь і навичок у професійній діяльності, а також розвиток професійно важливих якостей в умовах, максимально наближених до дійсних.

Нині вивчення методики навчання і формування професійної компетентності проводиться в основному з аналітичних позицій, поза структурою професійної діяльності. На цьому шляху отримано ряд істотних результатів, що представляють інтерес для практики професійної підготовки компетентних кадрів. Разом з тим, у міру накопичення емпіричного матеріалу стає ясным, що подальших істотних успіхів в підвищенні ефективності підготовки фахівців можна досягти, якщо буде продовжена робота в області практики професійної підготовки, що спирається на моделювання навчального процесу, дозволяє врахувати всю складність і багатоплановість процесу формування професійної компетентності. На підставі зроблених вище висновків можна побудувати власну теорію продуктивного формування професійної компетентності фахівця у будь-якій галузі діяльності.

### **Література**

**1. Тетерський С. В.** Вступ до соціальної роботи : навч. посібник. – М. : Академічний Проект, 2004. – 496 с. **2. Крайг Г.** Психологія розвитку : Пер. з англ. / під заг. ред. А.Алексеева. – СПб. : Пітер, 2002. – 992 с.

#### **Волкова Н. П. Етапи формування професійної компетентності майбутнього фахівця відповідно до положень компетентнісного підходу**

У статті запропоновано етапи формування професійної компетентності майбутніх фахівців відповідно до положень компетентнісного підходу, а саме виявлення умов ефективного формування в студентів професійної компетентності; визначення ключових компетенцій для сфери професійної діяльності; розробка моделей формування професійної компетентності майбутніх фахівців; обґрунтування оптимальних технологій, що сприяють оволодінню компетентністю, розширюють можливості компетентнісного вибору особистістю професійного шляху та ін.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, професійна компетентність, вища школа.

#### **Волкова Н. П. Этапы формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в соответствии с положениями компетентного подхода**

В статье предложены этапы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в соответствии с положениями компетентного подхода, а именно выявление условий эффективного формирования у студентов профессиональной компетентности; определение ключевых компетенций для данной сферы профессиональной деятельности; разработка моделей формирования профессиональной компетентности будущих специалистов; обґрунтування оптимальных технологий, которые способствуют овладению компетентностью, расширяют возможности компетентного выбора личностью профессионального пути и др.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, профессиональная компетентность, высшая школа.

#### **Volkova N. P. Stages of forming of professional competence of future specialists in accordance with competent approach**

The stages of forming of professional competence of future specialists in accordance with positions of kompetentnosnogo approach are offered in the article, namely exposure of terms of the effective forming at the students of professional competence; determination of key jurisdictions for this sphere of professional activity; development of models of forming of

professional competence of future specialists; обґрунтування optimum technologies which are instrumental in the capture by a competence, possibilities of kompetentnosnogo choice by personality of professional way and other are extended.

*Keywords:* competent approach, professional competence, higher school.

УДК 378.011.3-051:340

**Д. М. Клочкова**

### **ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Останнім часом термін „компетентність” набув особливого сенсу у понятійному апараті професійної педагогіки й причиною тому є цілий ряд переваг.

По-перше, термін „компетентність” одним словом відображає значення традиційної тріади „знання, уміння, навички” і служить сполучною ланкою між її компонентами.

По-друге – і це головне – він найбільш доцільний для опису реального рівня підготовки фахівця – випускника вищої школи. „Компетентність – це стан адекватного виконання задачі. Вона, звичайно, не піддається порівнянню. Людина або компетентна, або не компетентна за відношенням до необхідного рівня знань, а не стосовно досягнень інших. Досконалість – це одночасний й абсолютний стан досягнення, вищий рівень функціонування, який досягається деякими стосовно більшості”[8, с.32].

По-третє, компетентного фахівця відрізняє здатність діяти в умовах вибору й серед безлічі можливих рішень вибирати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати помилкові рішення, мати критичне мислення.

По-четверте, компетентність передбачає постійне відновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних задач.

Наступне – і це впливає з попередніх пунктів – компетентність містить у собі як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Іншими словами, компетентна людина повинна не тільки розуміти суть проблеми, але й уміти вирішити її практично, тобто мати метод рішення.

У педагогічній науці під правовою компетентністю розуміють здатність людини ефективно вирішувати проблеми правовими засобами, які виникають у житті [9, с. 51].



Звідси випливає, що правова компетентність майбутнього вчителя, як будь-якого фахівця, як будь-якого громадянина, передбачає знання ним соціальних норм і правил поведінки людей, що встановлюються і санкціонуються державою.

Проаналізувавши фактори, які складають правову компетентність, слід зазначити, що навички, необхідні для набуття компетентності, всеосяжні і можуть бути застосовані у різних обставинах. Компетентність у такій сфері як право, вимагає спеціальних знань і вмінь:

– людина зі сформованою правовою компетентністю повинна мати систематичні знання з основ права має бути здатна до самовизначення й самореалізовування в типових правових ситуаціях;

– мати систематичні фундаментальні знання із загальних і профільних розділів права, здатна визначати адекватні моделі поведінки і/чи приймати рішення в типових і нестандартних правових ситуаціях;

– здатна до законотворчої діяльності (це стосується політичних діячів, професійних юристів, науковців, і, у тому числі, педагогічних працівників, предметом досліджень і викладання яких є питання права). Таким чином, знання як важлива умова, передумова правової компетентності, є лише проміжною, а не кінцевою метою. Наявність знань фахівці відносять до інформаційно-пізнавальної компетентності. Дійсно компетентна особа є та, яка може об'єднати знання й навички для вирішення конкретної проблеми.

У багатьох дослідженнях відзначаються наступні фактори:

– ціннісно-орієнтаційна компетентність, яка складається в усвідомленні й прийнятті основних правових принципів, що діють у демократичному суспільстві, усвідомлення цінності права як способу узгодження інтересів людей і підтримки стабільності суспільства, правопорядка й законності; усвідомлення в необхідності правомірної поведінки, неприйняття асоціальної поведінки як фактора руйнування суспільства; формування власних установок і ціннісних орієнтацій;

– регулятивно-поведінкова компетентність: наявність позитивних правових установок, уміння приймати самостійні рішення, прогнозувати їхні наслідки, нести відповідальність за свої дії, наявність навичок дозволу конфліктів правовими засобами, звертання за кваліфікованою юридичною допомогою;

– комунікативна компетентність, яка включає готовність до конструктивної правової взаємодії, ведення переговорного діалогу, аргументацію й презентацію власної точки зору, досягнення домовленостей.

Як результат отриманих знань і навичок у майбутнього вчителя повинно з'явитися правове мислення, яке дозволяє здійснювати правовий аналіз ситуацій, що складаються, і подій, що відбуваються. Правова компетентність майбутнього вчителя – якість, необхідна йому в його професійній діяльності. Оскільки процес розвитку особистості

пов'язаний з подоланням складних протиріч, що породжують численні конфлікти, з'являється об'єктивна необхідність регулювання взаємовідносин учасників педагогічного процесу. Так виникають вимоги педагогічної моралі, які представляють собою єдність моральної свідомості, моральної діяльності й моральних відносин вчителя у сфері його професійної праці.[10, с. 22].

Моральний аспект педагогічної професії припускає особисту відповідальність кожного педагогічного працівника за свої дії і їхні наслідки. Педагог зобов'язаний поводитися так, щоб не допускати ніяких дій, які б заподіяли учням шкоду або зло. Таким чином, тут зачіпається педагогічна етика й етикет. Принципи педагогічної етики, призначення яких – забезпечення авторитету професії і професійної діяльності, у нашій країні ще не розроблені, а діючі численні відомчі інструкції не можуть цілком замінити сучасні норми професійної моралі вчителя з наступних причин:

1. Важливим знаряддям праці вчителя є його власна особистість, тобто повага й довіра своїх учнів.

2. Учитель служить зразком для наслідування. Діти і підлітки, які щодня знаходяться кілька годин у закритому шкільному світі, переймають не тільки те, чому їх навчають, але й багато чого з поведінки вчителя.

3. Учитель має достатню свободу вибору при виконанні професійних задач, для виконання яких не завжди існують однакові засоби.

4. Суспільство не в змозі контролювати доцільність і якість кожного рішення і слова вчителя. Тому необхідний контроль повинен здійснюватися самим учителем.

5. До вчителів сьогодні пред'являються поряд з цілком обґрунтованими вимогами й багато завищених, нереалістичних вимог. Необхідне чітке розмежування між першими й другими.

Правова компетентність майбутнього вчителя необхідна також для захисту особистості й прав учнів, що на сьогодні є дуже актуальним: психологи відзначають у дітей і підлітків тенденцію „власних проблем”. Саме таку тенденцію ілюструють цифри, наведені в друкованих виданнях 21 століття: щорічно близько 50 тисяч дітей ідуть від батьків, рятуючись від їх жорстокого ставлення, 20 тисяч – з дитячих будинків та інтернатів, а 2 тисячі закінчують життя самогубством [11, с. 108 – 110]. Задача педагогів полягає в тому, щоб роз'яснити дітям їх права – ці знання необхідні дитині для того, щоб у конфліктній ситуації вона могла сама захистити себе від неправомірних дій з боку дорослих, батьків і школи.

Більшість випускників педвузу будуть не тільки викладачами-предметниками в школі, ліцеї, гімназії, але й класними керівниками. Вони будуть проводити позакласну виховну роботу, одним з напрямків

якої є правове виховання учнів, проводити профілактичну правову діяльність, яка охоплює групи учнів, окремих школярів і їх батьків.

Нарешті, випускники ВНЗ у майбутньому можуть стати директорами шкіл, заступниками, тому їм необхідно знати юридичні документи, які складають основу праці педагогічного колективу, нормативні акти, які регулюють трудові суперечки й дозволяють робити додаткові освітні послуги. Сьогодні питанню демократизації керування школою надають особливого значення. Тому в цій сфері правова компетентність педагога є вагомою і для особистості, і для організації, і для суспільства в цілому. Таким чином, на мою думку, необхідними виявляються наступні властивості:

- правова проінформованість;
- правова активність (ступінь фактичної участі викладачів школи й директора в ситуаціях, які регулюються тими чи іншими нормативно-правовими актами);
- перевага правових чи неправових процедур (вирішення своїх проблем та проблем шкільної організації, правовими нормами);
- визнання чи невизнання цінності права (уява про дієвість правових процедур у сьогоденній українській освіті).
- ступінь правової культури спілкування директора, яка допоможе йому на підставі поваги до правового статусу партнерів з освітніх відносин знайти правові компроміси.

Третя та четверта властивості в сукупності дозволяють говорити про довіру вчителя до інституту права, про місце права в його ієрархії цінностей, про готовність вирішення проблемної правової ситуації, на підставі основних критеріїв:

1. Знання законів і нормативних положень.
2. Побудова власної діяльності відповідно до нормативних актів.
3. Знання своїх прав і захист їх при необхідності у вищих інстанціях.
4. Активне використання можливостей, наданих Законом України „Про освіту”, Законом України „Про вищу освіту”.
5. Повага й довіра до законів і нормативних актів.
6. Сприяння діяльності органів шкільного самоврядування і суспільних об'єднань.
7. Прагнення враховувати інтереси різних шкільних й суспільних об'єднань.
8. Пріоритет принципу законності над принципом доцільності у власній діяльності .
9. Прагнення вирішувати конфлікти правовими засобами.
10. Сприяння правовій освіті педагогів.
11. Оцінка діяльності вчителя будується на підставі формально-правових принципів, а не на індивідуально-упереджених.

12. Критичне відношення до недоліків нормативного регулювання, прагнення привести зміст нормативних актів (як загальнодержавних, так і прийнятих самою школою) до актуальних потреб функціонування шкільної організації.

Аналіз викладених особливостей і необхідних критеріїв праці вчителя ще раз свідчить про те, наскільки необхідна вчителю правова компетентність, яка дає можливість певним чином ставитися до різноманітних ситуацій у професійній сфері. Успішне формування правової компетентності безпосередньо впливає на формування світогляду й позиції особистості майбутнього вчителя, на її ціннісні орієнтації.

### **Література**

- 1. Гура О. І.** Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005 – 224 с.
- 2. Александрова Т. В.** Формування правової компетентності підлітків як соціально-педагогічна проблема // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2004. – Вип. 6. – Кн. 2. – С. 218–221.
- 3. Система** пізнавальних завдань як умова засвоєння студентами змісту правової освіти // Збірник наукових праць “Засоби навчальної та науково-дослідної роботи”. – Харків : 1998. – Вип. 8-9. – С. 209–212.
- 4. Городиський М. І.** Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя. – Рукопис.
- 5. Освіта** в Україні. Нормативна база (3-є вид., змін. та доп.) / Пашутинський Є. К. – К. : КНТ, 2007. – 520 с.
- 6. Третяк С.** Правове забезпечення правової культури населення як умова створення основ громадянського суспільства // Право України. – 2005. – №4.
- 7. Панова О. А.** Формирование правовой компетентности педагогов современной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2002. – С. 13.
- 8. Ландшеер В.** Концепция „минимальной компетентности” / Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 32.
- 9. Кимберг А. Н.** Правовое образование и гражданское сознание / Проблемы правового образования в контексте модернизации общего образования. – М., 2002. – с. 51.
- 10. Левитан К. М.** Основы педагогической деонтологии. – М., 1994. – С. 22
- 11. Права** человека в условиях становления гражданского общества : международная научно-практическая конференция // Государство и права. – 1997. – № 10. – С. 108–110.

### **Клочкова Д. М. Основні критерії формування правової компетентності майбутнього вчителя**

У статті проаналізовано та розкрито необхідний перелік знань, умінь, факторів, виявлено критерії, на підставі яких формується правова компетентність, ретельно обґрунтовано актуальність теми й необхідність

формування в майбутнього вчителя такої властивості як правова компетентність.

*Ключові слова:* правова компетентність, компетентність, педагогічна етика, педагогічний етикет.

**Клочкова Д. Н. Основные критерии формирования правовой компетентности будущего учителя**

В статье проанализировано и раскрыто необходимый перечень знаний, умений, факторов, и определено критерии, на основании которых формируется правовая компетентность, обосновано актуальность темы и необходимость формирования у будущего учителя такого качества как правовая компетентность.

*Ключевые слова:* правовая компетентность, компетентность, педагогическая этика, педагогический этикет.

**Klochkova D. M. The main criterions of the intencommunication of future teacher's legal competence**

The author analysed and revealed the necessary list of knowledge, skills, factors and determined of the criterions, on the strength of which the legal competence is formed. Besides it, we substantiated the subject's actual and the necessary of the teacher's low competence intencommunication.

*Keywords:* low competence, competence, pedagogical ethics, pedagogical etiquette.

УДК 378.14:51

**О. А. Ковальчук**

**ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ  
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя математики опинилась зараз на зіткненні багатьох державотворчих, загальнонаукових, соціально-філософських, соціокультурних і морально-етичних процесів тому, що в її основі лежить гостра потреба в посиленні гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності. З одного боку, відповідно до “Стратегії інтеграції України до Європейського союзу”, затвердженої указом Президента України, поряд з іншими напрямками європейської інтеграції культурно-освітній та науково-технічний займають особливе місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів у інтеграційному процесі саме в цих напрямках. З іншого боку, слід констатувати наявність проблеми щодо реформування системи вищої освіти і професійної підготовки для забезпечення якості фахівців,

яка передбачає глибоку професійну компетентність і соціальну відповідальність при вирішенні завдань науково-технічного прогресу, соціального й культурного розвитку в рамках Болонського процесу [1].

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів завжди залишається актуальною. Це питання аналізується в дослідженнях О. Галус, О. Дубасенюк, С. Вітвицької, Л. Зданевич, Н. Кузьміної, С. Лісової, В. Обозного, Н. Сидорчук, В. Семиденка, Л. Хомич та ін. До проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики звертались такі науковці, як Л. Одинцова, С. Завацька, Г. Михалін, Л. Михайленко та ін. Розглядаються педагогічні аспекти самореалізації майбутнього вчителя як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу (Г. Волинка, І. Зязюн, І. Іванов, М. Лазарєв, В. Лозова, В. Муляр, Н. Тарасевич та ін.).

Метою цієї статті, як складової частини нашого дослідження, є аналіз проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя математики у процесі професійного навчання та визначення шляхів її розв'язання в умовах євроінтеграційних процесів.

Особливості формування особистості майбутнього вчителя математики на сучасному етапі полягають у тому, що цей процес відбувається в умовах розширення соціальної самостійності та ініціативи. Сучасні науковці розглядають підготовку педагога у вищому навчальному закладі з позиції суб'єкта пізнавальної та навчально-професійної діяльності, здатного цілеспрямовано регулювати власні дії. При цьому формування його ціннісних орієнтацій насамперед пов'язується з тими феноменами, які обумовлюють самостійність та професійне самовизначення, а не тільки розвиток освітнього потенціалу.

Термін „професійна підготовка” має декілька визначень. По-перше, це певна соціально-педагогічна галузь, яка забезпечує формування спеціалістів для держави (організаційна система). По-друге, це сам процес формування майбутніх спеціалістів (процесуальна система). По-третє, це результат відповідної підготовки (певний стан випускника вишу, що забезпечує його готовність до виконання відповідної діяльності).

Професійна підготовка є системним, багатоплановим та багатогранним явищем, що має певний зміст і структуру. Зміст системи професійної підготовки як галузі освіти та виховання складає мережа навчальних закладів професійної освіти, а структуру – узагальнені нормативні документи, які регулюють організацію їх діяльності та взаємні зв'язки. Зміст процесу професійної підготовки складають навчальні плани та навчальні програми, діяльність навчальних закладів з їх реалізації та діяльність самих студентів. Зміст професійної підготовки як особистого стану складає сукупність професійно необхідних якостей, а структуру – зв'язки між ними, що забезпечують певний рівень інтеграції цих якостей у такі інтегративні властивості, як професійна майстерність та творчість [2, с. 8 – 9].

Однією з характеристик якості професійної підготовки майбутніх фахівців є успішність студентів як фіксований (проміжний чи кінцевий) в умовних кількісних показниках результат процесу навчання, який відображає успіхи того, хто навчається.

Однак рівень успішності студентів фізико-математичних факультетів педагогічних навчальних закладів не відповідає їх пізнавальним можливостям, а відповідно й вимогам, що ставить держава до реалізації професійної підготовки майбутніх учителів [3, с. 69].

Інтеграційні процеси необхідно пов'язати із важливими концептуальними змінами щодо змісту і форм навчання. У цій галузі перед українськими освітянами відкриваються нові цікаві перспективи, які разом з тим ставлять у досить незручне становище молодого вчителя, який розпочинає педагогічну діяльність [4].

На проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики звертає увагу і президент Національного університету "Києво-Могилянська академія" В'ячеслав Брюховецький, який зазначає, що впровадження принципів Болонського процесу в загальнодержавному масштабі значною мірою впливає на професійну підготовку, зокрема "глибина вивчення математики (це я кажу, як філолог) різко впала. Сьогодні це колосальна проблема для суспільства. Не в тому, що просто математики не знають, а в тому, що середня і вища школи втратили розуміння того, що математика потрібна не заради математики, а заради тренування й розвитку інтелектуальної спроможності людини" [5]. Про це свідчать дослідження, проведені Чемерис О.А. на базі Житомирського державного університету з вивчення психолого-педагогічної характеристики майбутнього вчителя математики та виявлення причин низької успішності на факультеті.

В опитуванні взяли участь 61 студент III-го курсу, 82 студенти IV-го курсу й 45 студентів V-го курсу денного відділення фізико-математичного факультету. Основними причинами вибору фізико-математичного факультету для студентів були (у порядку зменшення за кількістю відповідей): умови вступу на дану спеціальність (19,3 %); можливість застосувати здобуті знання в іншій сфері (15,7 %); власні знання з математики (14,7 %); прагнення здобути вищу освіту (14,7); інтерес до математики (14,3 %); поклик душі бути вчителем математики (13,3 %); рекомендації батьків (10,3 %); престижність закладу (7,3 %); випадок (5,4 %). На запитання „Як Ви оцінюєте свої здібності до майбутньої професійної діяльності?" відповідали по-різному. На III курсі бачимо невпевненість студентів, тут домінувала відповідь „не знаю, чи в мене є відповідні здібності та чи я хочу бути професіоналом в цій галузі" (27 %). На IV та V курсах після проходження педагогічної практики в школах (43 % та 50 % відповідно) не хочуть бути вчителями математики, хоча й думають, що в них є здібності до цієї діяльності [3, с.67].

Для сучасної школи характерне значне омолодіння педагогічного колективу. Цей процес досить природний, і в цілому його потрібно

оцінювати позитивно, але є в ньому й негативний аспект. Він насамперед полягає у тому, що іноді молодому вчителю нема в кого повчитись, – випускник вищого навчального закладу досить часто належить самому собі. Кращі випускники педагогічного університету мають гарні знання з математики, прагнуть організувати свою роботу на сучасному рівні, але допускають багато помилок, іноді ніким, у тому числі й самим учителем, непомічені. Говорячи про помилки молодих педагогів, посилаємось на відсутність досвіду. Здається, ситуація не дуже критична, бо на допомогу можуть прийти досвідчені вчителі. Але вчителі з великим педагогічним стажем з переходом на новий зміст навчання в умовах євроінтеграційних процесів опинилися в досить складній ситуації і не завжди можуть достатньо швидко та впевнено втрутитись у стиль і методи роботи молодого колеги. Але якщо цю ж проблему розглядати відносно випускників, які не бажають працювати вчителем, але все ж працюють (їх половина, про що свідчить вищенаведене дослідження), то ситуація дійсно є катастрофічною.

Є тут і ще одна тимчасова, але не менш суттєва причина. Перехід на новий зміст навчання вимагає зосередження уваги вищих навчальних закладів на покращення спеціальної підготовки майбутніх вчителів і вчителів, які вже працюють. З метою пристосування освітньої діяльності до динаміки сучасного життя європейська реформа впроваджує гнучку систему навчальних кредитів, надає можливість зарахування та накопичення в загальному освітньому здобутку людини не лише її попередніх навчальних надбань, але й практичного досвіду в певній галузі, а система безперервної освіти доповнюється можливістю навчатися протягом усього життя, у власному темпі, відповідно до індивідуальних потреб і можливостей людини. [4]. Освоєння змісту нової програми вимагає великих зусиль, але в процесі розв'язання цих завдань дещо послаблюються вимоги до професійної підготовки вчителів математики. У кінцевому результаті виходить так: молодий учитель не знає традиційної методики, тому що він її ще не випробував на власному педагогічному досвіді, а нової його фактично не навчили, оскільки вона тільки створюється. Таке запізнення методики закономірне – неможливо одночасно розробити нову програму і створити нову методику.

Однак уже настав час вимагати від методичної науки ліквідації відставання – на сучасному етапі розвитку освіти його неможливо вважати природнім. І одним із шляхів розв'язання цього завдання є аналіз роботи вчителів шкіл, зокрема молодих педагогів. Але найбільш раціональним способом є розробка педагогічних умов професійного становлення майбутнього вчителя математики у процесі професійної підготовки.

Інтернаціоналізація освіти як закономірне явище сучасного розвитку суспільства і як орієнтир освітньої політики в країнах Європейського Співтовариства зумовили новий комплекс вимог до професійної підготовки педагога і становлення його як особистості з



боку суспільства, що розвивається, навчальних закладів, що оновлюються, підростаючого покоління, що якісно змінюється [6, с.99]. Тому цілком логічним є зростання кількості проблем, пов'язаних з професійною підготовкою майбутнього вчителя, зокрема й учителя математики.

Джерелом першої й найбільш значної групи помилок випускників фізико-математичного факультету є *незадовільна загально-педагогічна підготовка*. До цієї групи насамперед відносяться організаційно-педагогічні помилки. Більшість молодих учителів недостатньо свідомо розуміють організаційну та мобілізуючу роль чіткої постановки мети конкретного уроку, не помічають, що цей прорахунок ставить учнів у складне становище. Часто вчитель при цьому не розрізняє понять тема і завдання уроку, вважаючи, що, якщо тема записана на дошці, то і мета уроку зрозуміла.

До цієї групи помилок відноситься *неправильне розуміння змісту повторення* вивченого, особливо на комбінованих уроках. Відома вчителю схема таких уроків передбачає опитування, яке для вчителя і учнів має одну мету – забезпечити накопичення оцінок (хоча формально вчитель і говорить про закріплення пройденого матеріалу). Таке звуження мети цієї частини уроку призводить до нераціональної витрати часу.

Організаційно-педагогічні прорахунки проявляються й у слабкому *володінні педагогічною технікою*. Вчитель не керує організацією праці учнів: часто діти просто не знають, що їм необхідно робити на тому чи іншому етапі уроку – чи лише слухати, чи слухати й записувати, чи відтворювати в зошитах, що зображено на дошці, чи цього не робити.

Друга основна група помилок тісно пов'язана з першою й має свої джерелом *недоліки в методико-математичній підготовці* випускників вищого навчального закладу. Найбільш суттєвою помилкою цієї групи вважається *нерозуміння програми середньої школи як єдиної системи знань*, які мають вузлові питання, ієрархію підпорядкування й ланцюжок внутрішніх зв'язків. Звідси витікає прагнення охопити все, розв'язати всі задачі з підручника, вимагати майже однакового рівня запам'ятовування всіх визначень, аксіом.

Досить часто молоді вчителі *не вміють слухати відповідь учня і правильно реагувати на нього*. Крім того, зустрічаються явища більш складні – невміння перебудуватися, зорієнтуватися в обставинах, якщо в ході уроку виникла нестандартна ситуація, наприклад, запропоновано нетривіальне вирішення задачі.

Своєрідні методичні *недоліки в роботі молодих учителів* визначаються тим, що ряд питань шкільного курсу математики вчителі вивчають в університетському курсі у відповідності з відмінностями методики викладання.

Насамперед це проявляється в *неправильному співвідношенні між індукцією і дедукцією, логікою та інтуїцією* при викладанні нетрадиційних питань. Таким чином, учитель вважає, що, чим раніше він дасть “сувору математику”, ту, якою його навчали, тим краще.

Третя група помилок пов'язана з *відсутністю творчо-розвивального підходу в навчально-виховній діяльності* вчителя математики. Викладання предметів природничо-математичного циклу здійснюється переважно у формі типових уроків без упровадження інтерактивних технологій, нестандартних форм і методів навчальної діяльності. Подання нового матеріалу та підсумкове опитування здійснюється за шаблоном, розв'язування завдань та доведення математичних фактів носить тривіальний характер. Не акцентується увага на практичній значимості та взаємозв'язку з іншими предметами навчального матеріалу.

Можна навести чимало прикладів невдалих і помилкових дій молодих вчителів, але потрібно зробити інше – встановити шляхи їх подолання. Один з напрямів цієї роботи – це профілактика.

По-перше, необхідно серйозно покращити спеціальну підготовку з основних математичних дисциплін, зробити її насамперед професійно спрямованою, оскільки світове співтовариство беззастережно визнало якість освіти головною метою, пріоритетом розвитку суспільства в XXI столітті, якому підпорядковані всі інші показники людського життя. У високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти стає головним аргументом людського розвитку, в забезпеченні такого рівня життєвої та професійної компетентності майбутнього вчителя математики, який би задовольняв її прагнення до самовдосконалення й саморозвитку і, як наслідок, потреби суспільства в освічених і висококультурних громадянах [7].

По-друге – активізація роботи методичних об'єднань, аналіз накопиченого за останні десять років досвіду роботи, поширення всього кращого, що вже є в наявності в цьому досвіді та впровадження інновацій у процесі професійної підготовки.

По-третє, необхідно подбати про чітку організацію позааудиторної навчально-виховної діяльності, яка по своїй сутності є джерелом виправлення недоліків у роботі майбутнього фахівця в галузі математики. Позааудиторна навчально-виховна діяльність стимулює формування особистості майбутнього педагога за умови професіоналізації всіх зовнішніх взаємодій на студентів.

На позааудиторних заняттях з математики повинна переважати теоретична творча сторона над відтворюючою в діяльності студентів і викладачів; можна використати частково-пошуковий та дослідницький методи навчання, що вимагає від учителя високої майстерності. Крім того, досить складний зміст теоретичного і практичного матеріалу математики, також вимагає ґрунтовної підготовки вчителя додаткові високі вимоги з онтодидактичної переробки цього матеріалу. Тому

організація і проведення різних типів занять дозволяє необхідність дати майбутньому вчителю поряд з різносторонньою математичною підготовкою спеціальну методичну підготовку

Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя математики та шляхи подолання окресленого кола проблем можна узагальнити у вигляді таблиці (таблиця 1).

Таблиця № 1

**Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя математики та шляхи їх подолання**

№ з/п	Найбільш розповсюджені групи помилок	Можливі шляхи подолання
1.	Незадовільна загально-педагогічна підготовка	Удосконалення навчальних планів та навчальних програм у зв'язку з освітніми процесами, на основі чого покращити спеціальну підготовку з основних математичних дисциплін, зробити її професійно спрямованою.
	Організаційно-педагогічні помилки	
	Неправильне розуміння змісту матеріалу, що вивчається	
	Недосконала педагогічна техніка	
2.	Низька методико-математична підготовка	Активізація роботи методичних об'єднань, аналіз накопиченого за останні десять років досвіду роботи, поширення всього кращого, що вже є у наявності у цьому досвіді та впровадження інновацій у процесі професійної підготовки.
	Нерозуміння програми середньої школи як єдиної системи знань	
	невірне співвідношення між індукцією і дедукцією, логікою та інтуїцією при викладанні нетрадиційних питань	
3.	Відсутність творчо-розвивального підходу	Використання частково-пошукового та дослідницького методів навчання. Упровадження різних форм і методів позааудиторної навчально-виховної діяльності. Розробка факультативних курсів, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Участь у різноманітних конкурсах, семінарах, тренінгах олімпіадах, виставках та ін.
	Обмеженість форм, методів та засобів у навчально-виховному процесі	
	Тривіальний підхід до розв'язування нетипових завдань	
	Відсутність взаємозв'язку з практикою та іншими дисциплінами	

Отже, проблема незадовільної професійної підготовки майбутніх учителів математики в умовах євроінтеграційних процесів носить

тимчасовий характер, оскільки на даному етапі здійснюється робота щодо вдосконалення навчальних та робочих навчальних планів, навчальних та робочих навчальних програм дисциплін (забезпечення фундаментальності, сучасності, практичної спрямованості, міждисциплінарних зв'язків). Підґрунтям цієї роботи має бути постійний зв'язок випускових кафедр з випускниками (вивчення їх професійного росту, їх думок відносно змісту освіти, переваг та недоліків у підготовці тощо). Крім того, для якісної професійної підготовки майбутнього вчителя математики необхідно подбати про різні форми й методи позааудиторної навчально-виховної діяльності.

Теоретико-практичне вивчення проблеми окреслює перспективи подальших досліджень у даному напрямку, зокрема визначення педагогічних умов професійного становлення та самореалізації майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності.

### **Література**

- 1. Указ** Президента України. Про затвердження Стратегії інтеграції України до європейського Союзу. – N 573/2003 від 05.07.2003.
- 2. Семиченко В. А.** Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / Семиченко В.А., Галус О.М., Зданевич Л.В. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 253 с.
- 3. Чемерис О. А.** Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Чемерис Ольга Анатоліївна. – Житомир : Житомирський державний університет, 2007. – 242 с.
- 4. Скворцова Л., Заворотнев Ю.** Болонський процес: історія і перспективи розвитку / Всеукраїнська Експертна Мережа. // [www.osvita.org.ua](http://www.osvita.org.ua).
- 5. Брюховецький В.** Освіта – не лише передача певної суми знань // Дзеркало тижня. Людина. — № 43 (622) — 11 – 17 листопада 2006.
- 6. Обозний В. В.** Модернізація краєзнавчої освіти у контексті євроінтеграційних процесів // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Я. Франка, 2007 – 332 с.
- 7. Кремень В.** Якість освіти – основа розвитку / Урядовий портал // Єдиний веб-портал виконавчої влади України.

### **Ковальчук О. А. Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя математики в умовах євроінтеграційних процесів**

У статті виділено й систематизовано основні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя математики та вказано можливі шляхи їх подолання.

*Ключові слова:* професійна, загальнопедагогічна, методико-математична підготовка, творчо-розвивальний підхід, позааудиторна навчально-виховна діяльність.

**Ковальчук Е. А. Проблемы профессиональной подготовки будущего учителя математики в условиях евроинтеграционных процессов**

В статье выделены и систематизированы основные проблемы профессиональной подготовки будущего учителя математики и указаны возможные пути их преодоления.

*Ключевые слова:* профессиональная, общепедагогическая, методико-математическая подготовка; творчески-развивающий подход; внеаудиторная учебно-воспитательная деятельность.

**Kovalchuk O. A. Problems of professional preparation of future teacher of mathematics in the conditions of eurointegration processes**

The basic problems of professional preparation of future teacher of mathematics are selected and systematized and the possible ways of their overcoming are indicated in the article.

*Keywords:* professional, general pedagogical, methodological and mathematical training developing; creative-approach teaching; outside audience of an educational-educate activity.

УДК 37.013.001

**І. О. Кузьміченко**

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА**

Перехід України на нову доктрину соціального розвитку і її входження до міжнародного освітнього простору роблять надзвичайно актуальною проблему підготовки майбутнього інженера, який володіє спеціальними компетенціями або професійно-функціональними знаннями і вміннями, які забезпечують прив'язку до конкретного об'єкту, предмету праці фахівця, готового до творчої професійної діяльності, що постійно оновлюється.

Сучасні реалії ставлять нові завдання перед педагогічною наукою в плані інноваційних змін, орієнтованих на компетентнісний підхід в освіті, заснований на міжнародному науковому і практичному досвіді багатьох країн світу, – США, Західної і Східної Європи, держав СНД.

Компетентнісний підхід дозволяє: перейти у сфері освіти від її орієнтації на відтворення знання до вживання і організації знання;

„зняти” диктат об'єкту праці (але не ігнорувати його); покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування і виконуваних завдань; поставити основною задачею міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу; тісніше пов'язати цілі освіти з ситуаціями використовуваної в світі праці; орієнтувати людську діяльність на різноманітність професійних і життєвих ситуацій [1].

У педагогічній літературі інтенсивно обговорюються проблеми реалізації компетентнісного підходу (В.І. Байденко, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимняя, В.С. Ледньов, М.М. Нечаєв, М.Д. Нікандров, М.В. Рижаків, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторський і ін.).

Реформування професійної вищої освіти в Україні відбувається на рівні світових стандартів і направлене на створення національної моделі освіти з врахуванням національних особливостей і потреб. Основною особливістю українського варіанту компетентнісного підходу у вищій освіті є практико-орієнтованість з формуванням готовності й умінь вирішувати певні проблеми і завдання професійної і соціальної діяльності, що відповідає рекомендація ЮНЕСКО, Ради Європи з посилення інтеграційних начал в освіті, розробці міждисциплінарних і багатодисциплінарних навчальних курсів, що відповідають викликам професійної, соціальної, практичної життєдіяльності сучасного суспільства.

У зв'язку з цим головним результатом підготовки майбутнього інженера повинна стати не стільки система знань, умінь і навичок, скільки універсальна інтегральна характеристика, що включає результати навчання, систему сформованих цінностей, мобілізаційну готовність до того або іншого виду діяльності; соціальні норми поведінки і засвоєні механізми взаємодії з навколишньою дійсністю. Такою інтегральною характеристикою є цілісна соціально-професійна компетентність інженера.

Велике значення для розробки і теоретичного обґрунтування проблеми формування соціально-професійної компетентності мають праці з методології соціальної обумовленості освіти (Б.С. Гершунський, С.І. Гессен, В.В. Краєвський, В.С. Ледньов, С.Т. Шацький і ін.); концепції соціалізації і виховання соціально-орієнтованої особистості (А.В. Мудрик, В.Ш. Масленнікова і ін.).

Серйозне теоретичне обґрунтування і модельне уявлення соціально-професійної компетентності як єдиної результуючої освіти приведена в дослідженнях І.О. Зимньої [2, 3].

Соціально-професійна компетентність в ідеалізованому модельному уявленні Зимньої І.О. включає декілька блоків: два базових – блок інтелектуальних, розумових дій і блок особистісних якостей людини. Ці два блоки служать базою формування соціально-професійної компетентності; вони мають бути сформовані до професійного навчання,

в якому вони тільки розвиваються. Третій блок моделі є взаємозв'язаною безліччю соціальних і професійних компетентностей [2].

На думку І.О. Зимньої, соціально-професійна компетенція виявляється в діях, діяльності, поведінці, вчинках людини і розглядається як цілісна особистісна якість.

Її точку зору поділяє Татор Ю.Г. Він пропонує виділяти ключові компетентності фахівця з вищою освітою (зокрема, інженера) виходячи з критеріїв побудови кола повноважень. Насамперед, мова йде про його професійні функції і, отже, про компетентність в професійній сфері. [4].

Татор Ю.Г. пропонує включити до переліку ключових компетентностей (разом з компетентністю професійною) компетентність у соціальній сфері. Відповідно до цієї компетентності випускник має бути здатним організовувати своє життя згідно з соціально-значущим уявленням про здоровий спосіб життя; керуватися правами й обов'язками громадянина, цінностями життя, культури, соціальної взаємодії; вибудовувати і реалізувати перспективні лінії саморозвитку (самовдосконалення); інтегрувати знання у процесі придбання і використовувати їх в процесі рішення соціально-професійних задач; співробітничати, керувати людьми і підкорятися; спілкуватися в усній і письмовій формі на рідній і іноземній мовах; знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; знаходити творчі вирішення соціальних і професійних завдань; приймати, зберігати, обробляти, поширювати і перетворювати інформацію [2].

Проте Татор Ю.Г. зазначає, що все менш обґрунтованим стає розширення ключових компетентностей до, наприклад, компетентності в сімейних стосунках, особистому житті, релігії і таке інше. Тобто фахівець не повинен володіти знаннями в межах цих компетенцій на рівні професійної компетентності. Цими знаннями майбутні інженери можуть (і повинні) оволодівати в межах когнітивної складової загальнокультурної компетентності. Виходячи з вищесказаного, сучасний інженер як фахівець і професіонал (в рамках компетентнісного підходу), повинен володіти тими знаннями і уміннями, якими він керуватиметься в своїй подальшій професійній діяльності.

Формування і розвиток компетентностей майбутнього інженера відбувається у вищому технічному навчальному закладі.

Треба відмітити, що і сьогодні зміст і методи вищої технічної освіти продовжують перебувати в межах тих традицій, що склалися під впливом технократичного світогляду. Технічна освіта продовжує бути орієнтованою на придбання спеціальних технічних і технологічних знань, і не сприяє формуванню у студентів соціально-професійної компетентності в зазначеному сенсі.

Виходячи з аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника (ОКХ) інженера-механіка ми можемо зробити наступні висновки.

Якщо професійні компетентності інженера чітко визначені, виходячи з об'єкта його праці і діяльності, і послідовно та чітко формуються в процесі навчання у вищому технічному закладі відповідно до ОКХ (наприклад, напрям підготовки 0902 „Інженерна механіка”, передбачає чотири види професійної діяльності (техніко-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідницька і проектна), то соціальна компетентність повинна формуватися (за Зимньою І.О.) з врахуванням специфіки професійної діяльності і, в основному, виходячи з перерахованих вище умінь соціального блоку, за допомогою дисциплін гуманітарного циклу.

При розгляді переліку дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки інженера, послідовності їх вивчення, обсягу годин, що відводяться для цього, і змісту блоків змістовних модулів (програм) цих дисциплін можна зауважити наступне: перелік дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки вважати недостатньо повним підстав немає. Дисципліни цього циклу підготовки охоплюють практично всі об'єкти гуманітарної і соціально-економічної сфери діяльності. Програми ж цих дисциплін, як здається, зайво спеціалізовані і фактично націлені не на формування соціально-професійної компетентності, а скоріше на формування професійної компетентності фахівців галузей діяльності, однойменних навчальним дисциплінам.

Також при аналізі ОПП (освітньо-професійна програма підготовки) явно простежується тенденція тісного зв'язку блоку природничо-наукової і професійної та практичної підготовки і майже повна відсутність зв'язку між цими блоками і блоком гуманітарних та соціально-економічних дисциплін. Тобто ми бачимо розрив між формуванням професійної і соціальної компетентності. А як ми пам'ятаємо, соціально-професійна компетентність – це „взаємозв'язана безліч соціальних і професійних компетентностей”.

Є підстави вважати, що формування соціально-професійної компетентності майбутніх інженерів буде певною мірою забезпечене, якщо до програм дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки додати блок змістових модулів, що стосуються соціально-професійних аспектів інженерної діяльності. Зазначений блок змістових модулів буде виступати у якості „стикового шлюзу” між циклами дисциплін природничо-наукової і професійної та практичної підготовки і дисциплінами циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

Уведення цього блоку до циклу дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки зумовлює виявлення в гуманітарних науках необхідних матеріалів й підготовки курсу „Соціально-професійна компетентність інженера”.



### **Література**

**1. Исаев В. А.** Образование взрослых: компетентностный подход : монография. — Великий Новгород, 2005. **2. Зимняя И. А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Проф. образование. — 2006. — № 2. — С. 18-21. **3. Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. **4. Татор Ю. Г.** Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

#### **Кузьміченко І. О. Формування соціально-професійної компетентності майбутнього інженера**

У статті розглянуто актуальність і необхідність формування соціально-професійної компетентності інженера. Показано необхідність розробки та запровадження авторського курсу „Соціально-професійна компетентність майбутнього інженера”.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, соціально-професійна компетентність, інженер-механік, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма підготовки.

#### **Кузьмиченко И. О. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего инженера**

В статье рассмотрена актуальность и необходимость формирования социально-профессиональной компетентности инженера. Показана необходимость разработки и внедрения авторского курса „Социально-профессиональная компетентность инженера”.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, социально-профессиональная компетентность, инженер-механик, образовательно-квалификационная характеристика, образовательно-профессиональная программа подготовки.

#### **Kuzmichenko I. O. Forming of socially-professional competence of future engineer**

In the article it is considered the actuality and the necessity of forming of a social-professional competence of engineer. The necessity of development and introduction of author course „Social-professional competence of engineer” is shown.

*Keywords:* kompetentnostnyy approach, socially-professional competence, engineer-mechanic, educationally-qualifying description educationally-professional program of preparation.

УДК 371.13

**Ю. А. Музиченко**

**ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ:  
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД**

Глобалізація суспільного розвитку, зближення націй, народів, держав, освітніх систем, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які базуються на інтелектуальній власності і зумовлюються науковим потенціалом країни – провідні риси сучасного світу.

На практиці це означає цілеспрямований поступ до підвищення освітнього рівня суспільства, забезпечення високої якості освіти майбутніх фахівців.

Важливим кроком на цьому шляху стало підписання в 1999 р. членами Європейського Союзу та іншими державами Болонської декларації про створення європейського освітнього простору вищої освіти. Для України, яка також приєдналася до Болонського процесу (2005 р.), актуалізується проблема вдосконалення вищої педагогічної освіти, яка в загальному вимірі має детермінуватися контекстом європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури.

Цінність педагогічної професії є неперехідною як в умовах стабільності, так і в умовах соціальних змін, хоча зміст, сутність й специфічні її характеристики, безумовно, змінюються. Це створює для вітчизняних науковців широке поле діяльності, спрямованої на пошуки нової парадигми вищої педагогічної освіти, покладаючи в її основу гуманістичні цінності, важливе місце серед яких належить мобільності.

Як інтегративне утворення, мобільність передбачає вміння особистості швидко змінювати свій статус чи становище в соціальному, культурному чи професійному середовищі відповідно до умов, які висуває до неї сучасна цивілізація, і які визначають стиль мислення і діяльності людей, соціальних та етнічних груп [2], самостійно і вільно мислити й оцінювати події, творчо сприймати запропоновану інформацію, здатність критично мислити, знаходити нестандартні рішення в нових ситуаціях, передбачати характер і перебіг змін як у певній галузі, так і в суспільному розвитку загалом [9].

Л.Амірова та З.Багішаєв тлумачать мобільність як „екзистенційну орієнтацію особистості, представлену в її структурі у вигляді ціннісно-змістового конструкта, що продукує в певні моменти життя види, типи, рівні мобілізації, адекватні вимогам середовища” [1, с. 55].

Поняття „особистісний конструкт” (personal construct) було свого часу запроваджено Дж.Келлі для опису психолого-педагогічних явищ.

Особистісний конструкт – це особлива суб'єктивна властивість, особистісний витвір, що створюється самою людиною і перевіряється нею на власному досвіді. За допомогою такого конструкту відбувається диференціація, усвідомлення, пояснення і прогнозування явищ та подій навколишнього світу, вибудова відносин з іншими людьми і соціальними системами.

Оскільки людина сприймає навколишній світ і складає уявлення про нього за допомогою зрозумілих для неї систем і моделей, під ціннісно-змістовим конструктом мається на увазі думка або цінність, змістова особистісна характеристика, що „продукує відносно стійкий спосіб, за допомогою якого людина осмислює якісь аспекти дійсності в термінах схожості і контрасту і відповідним чином реагує на них” [1, с. 57].

На думку М. Шевандріна, особистість „може розглядатися як система конструктів. Вона становить елементарну одиницю нашого сприйняття, ставлення тощо, своєрідну оцінну вісь, в якій поєднані об'єктивні відомості про них і суб'єктивна їх інтерпретація” [8, с. 185].

Розглядаючи мобільність з позиції певного типу (способу) реагування людини на навколишню дійсність, Л. Амірова та З. Багішаєв акцентують на тому, що цей тип реагування є особливим, „оскільки в його основі – інтегративна особистісна якість, детермінована не тільки соціально, а й біологічно заданими, генетично закріпленими факторами, які найбільш яскраво виявляються в стресових і критичних ситуаціях”. Грунтуючись на таких ідеях, дослідники доходять висновку, що поведінка людини вибудовується водночас і як система дій, спрямованих на підтримку „біологічного існування в рамках генетично зумовленої екологічної ніши, і як система специфічно людської діяльності, зміст якої становить доцільне вимірювання і перетворення навколишнього світу на основі освоєння і розвитку наявних форм культури” [1, с. 57 – 58].

Звернення до наукової літератури засвідчує, що більшість дослідників, звертаючись до визначення мобільності, розглядають її як соціальний феномен, що репрезентує певний її тип (соціальну, особистісну, культурну, професійну та ін.). За цього підходу увага переноситься на динамічну складову ключового поняття, що постає як об'єкт або предмет дослідження. У нашому дослідженні таким об'єктом є професійно-педагогічна мобільність майбутнього вчителя.

Питання професійно-педагогічної мобільності майбутніх педагогів вивчаються Л.Аміровою, Б.Багішаєвим, С.Желтовою, В.Струніним, С.Тимкіним та ін. Зовнішніми і внутрішніми детермінантами цього типу мобільності визначено:

- діяльність в умовах багатоваріантності особистісних взаємодій і взаємовідносин;
- ситуацію професійної різнорівневості відносин;
- „віддаленість” результатів педагогічної діяльності у часі;
- посилення національного характеру освіти;

– діяльність у просторі ціннісно-плюралістичного поля та ін. [1, с. 55].

Звідси під поняттям „професійно-педагогічна мобільність” розуміється система, що складається з таких компонентів: професійно-педагогічної діловитості, в основу якої покладається особистісна активність; професійно-педагогічної компетентності; професійно-педагогічної гнучкості, що ґрунтується на адаптивності як особистісній властивості; професійно-педагогічного новаторства, психологічним підґрунтям якого є здатність до творчої діяльності” [1, с.58].

Оскільки важливою складовою професійно-педагогічної мобільності визначено професійно-педагогічну компетентність (В.Адольф, І.Белкін, Р.Богоудінова, С.Желтова, Т.Казарницька, В.Нестеров, Р.Юсупов), уважаємо за необхідне зупинитися на цьому питанні детальніше.

Мета статті – розкрити сутність професійно-педагогічної компетентності як складової мобільності майбутнього вчителя.

Згідно із словником визначення, компетентність (від лат. *competens* – належний, здатний) – це володіння знаннями й досвідом, які дають змогу міркувати про щось; вагома авторитетна думка [3, с.419].

Наявність у людини компетентності забезпечує її ефективне залучення до численних соціальних сфер завдяки засвоєнню основного переліку загальних понять, які „мають бути деталізовані в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей і ставлень за навчальними галузями і життєвими сферами індивіда” [4].

Ґрунтуючись на такому загальному тлумаченні поняття „компетентність”, професійно-педагогічну компетентність можна визначити як особистісне утворення майбутнього вчителя, що включає професійно-педагогічну ерудицію, емоційну культуру і педагогічну прозорливість, культуру спілкування і педагогічний такт, професійну культуру мовлення, володіння навчальними технологіями і методиками, вміннями здійснювати моніторинг і педагогічну діагностику.

У розробленій О.Пупишевою моделі психолого-педагогічної компетентності вчителя виокремлюються такі її складові компоненти:

– теоретичні: знання (особистісно-гуманістична орієнтація; системне сприйняття);

– практичні: вміння, навички (орієнтація в предметній галузі; володіння педагогічними технологіями; здатність співвідносити свою діяльність з тим, що накопичено на рівні світової цивілізації загалом);

– особистісні: професійно-значущі особистісні якості (педагогічне мислення; педагогічний такт; педагогічне ціле покладання; педагогічна спрямованість) [6, с. 6].

О.Онаць в основу визначення професійної компетентності майбутнього педагога покладає зміст освітньо-кваліфікаційних характеристик, що охоплюють чотири функціонально пов’язані аспекти: когнітивний (сукупність знань), операційний (сукупність умінь і

навичок), мотиваційний (сукупність мотивів), особистісний (сукупність особистих якостей) [5, с. 35]. Відповідно до цього, актуалізуються два підходи до формування компетентності майбутніх учителів: змістовий – розширення і поглиблення загальних і спеціальних знань та діяльнісний – удосконалення вмінь, навичок й особистісних якостей, що дають змогу досягти успіху в професійній діяльності, забезпечують набуття індивідом професійної мобільності.

Ю. Калиновський включає до поняття компетентність професійні здатності і вміння:

– фундаментальні (здатність робити аналіз та синтез, володіння теоретичними знаннями основ наук, що забезпечує взаємозв'язок предметних знань з психолого-педагогічними й філософсько-антропологічними смислами; широта і глибина предметних знань);

– інформаційні (здатність орієнтуватися в інформаційному просторі й використовувати інформаційні технології);

– дослідницькі (здатність і вміння організувати педагогічну рефлексію);

– практичні (здатність знаходити правильне рішення на основі багатоманітності умов, приймати оптимальні рішення);

– інтегральні (здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі);

– комунікативні (соціальний інтелект і толерантність);

– управлінські [2].

Таким чином, особистість учителя з позицій компетентнісного підходу розглядається в її внутрішній цілісності, де професійне й особистісне „я” тісно пов'язані системою цінностей. Учитель постає як людина, що орієнтована на добровільне виконання певних соціально-моральних функцій у суспільстві, як індивідуальність у всій багатоманітності своїх можливостей і здібностей. Звідси професійно-педагогічною компетентністю можна вважати максимально адекватну, пропорційну сукупність професійних, комунікативних, особистісних властивостей педагога, що дають йому змогу досягати якісних результатів у педагогічній діяльності.

Приєднання України до Болонського процесу змінює підходи до формування змісту вищої педагогічної освіти, актуалізуючи включення до провідних умінь і навичок, що їх має опанувати майбутній учитель, наступні їх види:

– проектувати навчально-виховний процес, конструювати навчальний матеріал, моделювати педагогічні ситуації;

– перетворювати наукову інформацію в навчальний матеріал;

– сприймати психологічний стан учнів, визначати особливості відносин у класному колективі;

– ставити коректні завдання, координувати діяльність школярів, співпрацювати в навчально-пізнавальному процесі;

– виробляти гнучке мислення в пошуках оптимального вибору

форм і методів навчально-виховної діяльності;

– володіти новими науково-технічними знаннями, передовими, здебільшого нетрадиційними й нестандартними методами регулювання відносин з колегами, батьками учнів;

– здійснювати емоційний вплив на учнів;

– проводити моніторинг навчання, виховання та розвитку учнів;

– встановлювати міру ефективності власної діяльності;

– творчо переосмислювати досвід практиків [5, с. 36].

Водночас хочемо зауважити, що належне опанування майбутніми вчителями означених умінь і навичок неможливе без освоєння, засвоєння та інтеріоризації відповідних теоретичних знань. Важливість цього аспекту зумовлена тим, що характерне для сьогодення паралельне існування „антропологічного, екзистенціального, комуністичного та інших поглядів на сутність, сенс і цінності людського життя свідчить про наявність різних педагогічних методологій у межах різних парадигм” [7, с. 36].

Перехід до варіативної освіти висуває перед майбутніми вчителями важливе завдання: розібратися в неосяжній множині вітчизняних і зарубіжних педагогічних систем, моделей, технологій, методик навчання і виховання, які почасти не тільки не схожі одна з одною, а й ґрунтуються на протилежних підходах, суперечливих методологічних засадах.

Переоцінка і переосмислення раніше безперечних ідей, положень має спричинити відмову від формулювання загальних норм та універсальних теорій у педагогіці. Однак реалізація цієї відмови має здійснюватися на засадах зваженої оцінки відомих парадигм і визначення найбільш оптимальних способів переходу від тих із них, що втратили свою цінність до більш прогресивних та дієвих. Причому дієвих як для вчителя, так і для учнів. У цьому контексті не можемо не погодитися зі словами М.Сметанського, який стверджує, що „бездумне впровадження гуманістичних тенденцій в освітній процес нерідко супроводиться загостренням суперечностей із традиційними способами його організації, що передбачає зовсім інші механізми впливу на особистість”. Тому на практиці подібне запровадження „не тільки не сприяє розвитку освітнього процесу, а нерідко й спричиняє появу негативних явищ” [7, с. 36].

Набуття професійно-педагогічної компетентності як передумови формування професійної мобільності актуалізує необхідність навчання майбутнього вчителя адекватно оцінювати новітні теорії, системи і технології, визначати їх можливості та межі застосування. Цього можна досягти лише за умов репрезентації вищою педагогічною школою своєї „системи координат”, яка забезпечувала б дієву орієнтацію в нескінченному потоці інновацій. Однак невважений підхід до створення такої „системи” загрожує поверненням до авторитарної педагогіки, яка не тільки не передбачає будь-яких типів мобільності, а й може призвести

до повного її нівелювання. Тому доцільним вважаємо широке запровадження в зміст формування у майбутнього вчителя професійно-педагогічної компетентності проблемно-порівняльного, дискусійного підходу. У практичному сенсі це означає відмову від жорсткого відбору змісту педагогічних знань та їх структурування, створення можливостей для проведення викладачами і студентами спільного пошуку, аналізу різних поглядів, концептуальних позицій, що активно наповнюють в останні десятиліття педагогічну теорію. Лише за таких умов можна вести мову про ефективне набуття майбутніми вчителями професійно-педагогічної компетентності, а отже, і професійної мобільності.

Проведений аналіз наукових джерел дав змогу зробити висновок, що професійно-педагогічна компетентність як складова професійної мобільності передбачає наявність у майбутнього вчителя ґрунтовних психолого-педагогічних знань, сформованість професійних умінь, здатності не лише проектувати свою діяльність, а й керувати педагогічним процесом, творчо сприймати й оцінювати освітні системи, моделі, технології, методи, застосовувати ті з них, які найбільшою мірою відповідають тим завданням, що висувуються сьогодні перед загальноосвітніми навчальними закладами як з боку суспільства загалом, так і з боку конкретних споживачів освітніх послуг – учнів та їхніх батьків.

### **Література**

- 1. Амирова Л.** Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования / Л.Амирова, З.Багишаев // ВВШ. – 2004. – № 1. – С. 55 – 60.
- 2. Калиновский Ю. И.** Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук / Юрий Иванович Калиновский. – Омск, 2001. – 46 с.
- 3. Новейший** словарь иностранных слов и выражений. – Мн. : Харвест, М. : ООО „Изд-во АСТ”, 2001.
- 4. Овчарук О.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К. : КІС, 2003. – С.19 – 22.
- 5. Онаць О.** Практика формування професійної компетентності молодого вчителя // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 34 – 39.
- 6. Пупышева Е. Л.** Профессиональная компетентность будущего учителя как общее условие формирования профессионально значимых личностных качеств / Е.Л.Пупышева // Наука и школа. – 2003. – № 6. – С. 5 – 8.
- 7. Сметанський М.** Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів / Микола Сметанський // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 36 – 39.
- 8. Шевандрин Н. И.** Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин // Социальная психология в образовании : учеб. пособие. – М. : ВЛАДОС, 1995. – С. 1. – 544 с.
- 9. Шрейдер.** Что значит быть интеллигентом? // ВВШ. – 1989. – № 4. – С. 13 – 20.

**Музиченко Ю. А. Професійна мобільність майбутнього вчителя: компетентнісний підхід**

У статті розглянуто основні підходи до визначення професійно-педагогічної компетентності як важливої складової професійної мобільності майбутнього вчителя в контексті провідних загальноєвропейських гуманістичних цінностей.

*Ключові слова:* професійна мобільність, компетентнісний підхід, вчитель.

**Музыченко Ю. А. Профессиональная мобильность будущего учителя: компетентностный подход**

В статье рассматриваются основные подходы к определению профессионально-педагогической компетентности как важной составляющей профессиональной мобильности будущего учителя в контексте приоритетных общеевропейских гуманистических ценностей.

*Ключевые слова:* профессиональная мобильность, компетентностный подход, учитель.

**Muzychenko J. A. Professional mobility of future teacher: competence approach**

The article deals with the basic approaches to determination of professionally-pedagogical competence as important constituent of professional mobility of future teacher in the context of the leading European values of humanisms.

*Keywords:* professional mobility, kompetentnostnyy approach, teacher.

УДК 37.013

**Т. В. Отрошко**

**ПІДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ  
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – СОЦІАЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ,  
ОБУМОВЛЕНЕ ІНФОРМАТИЗАЦІЄЮ СУЧАСНОГО  
СУСПІЛЬСТВА**

Комп'ютерне навчання несе в собі величезний мотиваційний потенціал. За умови правильно складеної програми комп'ютер може допомогти викладачеві індивідуалізувати й диференціювати навчальний процес, збільшити активний час навчання кожного студента. Враховуючи компетентнісний підхід в освіті, підготовка майбутніх учителів інформатики повинна бути спрямована на формування у них, перш за все, технічної компетентності.



Осмилення сучасних процесів глобалізації, особливостей переходу від індустріального до постіндустріального, інформаційного суспільства, впровадження новітніх інформаційних технологій, їхнього впливу на особистість, на розвиток інтеграційних тенденцій у міжнародному освітньому просторі стало предметом досліджень вітчизняних учених: О. Гальченка, Д. Дюжева, В. Куценка, Є. Макаренка, В. Нечитайла, О. Ральчука, В. Цимбалюка, А. Чорноброва, С. Дорогунцова, О. Шевчука, О. Голобуцького, О. Орехова та закордонних дослідників: П. Дракера, А. Елякова, М. Кастельса, М. Кристофера, К. Коліна, І. Мелюхіна, Н. Моїсеєва, Л. Мясникової, С. Смірнова, Р. Абдеєва, Э. Тоффлера, Д. Белла, А. Чернова, Х. Тоффлера; питанням запровадження компетентісного підходу в освіті приділяють увагу науковці: А. Хуторський, О. Чумакова, О. Смолянінова, А. Андріїв, А. Забарна, І. Зимня.

Мета статті – розкрити принципи організації навчання за допомогою інформаційних технологій та шляхи забезпечення комп'ютерними програмами навчального процесу. Наголосити на необхідності формування в майбутніх учителів інформатики технічної компетентності, як запоруки підготовки спеціаліста, здатного до застосування набутих знань на практиці.

Розвиток сучасного суспільства, його глобальна інформатизація й трансформація, зміна форм господарювання, впровадження сучасних інтенсивних методів виробництва потребують розробки принципово нових і адекватних часу підходів до підготовки фахівця. Такі підходи тісно пов'язані з інформаційними технологіями.

Широке впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес породжує низку проблем, які стосуються змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, гуманітаризації освіти та гуманізації навчального процесу, інтеграції навчальних предметів і фундаменталізації знань, підготовки та удосконалення кваліфікації педагогічних кадрів.

Розробляючи принципи організації навчання за допомогою інформаційних технологій, необхідно брати до уваги, з одного боку, дидактичні властивості й функції навчання самих засобів інформаційних технологій, як основи навчання, з іншого боку, концептуальні напрямки дидактичної організації такого навчання, як елемента загальної системи освіти на сучасному рівні.

Насамперед, необхідно представити переваги комп'ютерного методу із психологічної точки зору. Комп'ютерне навчання несе в собі величезний мотиваційний потенціал. За умови правильно складеної програми комп'ютер може допомогти викладачеві індивідуалізувати й диференціювати навчальний процес, а студенти будуть відчувати постійну присутність доброзичливого інструктора – машини.

Комп'ютер гарантує конфіденційність. У тому випадку, якщо не ведеться запис результатів для викладача, тільки студент знає, які

помилки він допустив, і не боїться, що викладач дізнається про його результати. Таким чином, самооцінка студента не знижується, а на занятті створюється психологічно комфортна атмосфера. Комп'ютер забезпечує більший ступінь інтерактивності навчання постійною та прямою реакцією машини на відповіді в ході виконання вправи. Оскільки студенти самі визначають темп роботи, комп'ютерне навчання відповідає принципам індивідуального навчання.

Вирішальним фактором успішного впровадження інформаційних технологій у навчальний процес є готовність і здатність викладачів освоїти засоби інформаційних технологій і запропонувати нові методики навчання з використанням цих засобів.

Із застосуванням відповідних методик навчання мультимедійні навчальні програми можна використовувати при проведенні аудиторних занять, на факультативних заняттях, для самостійної роботи студентів у позааудиторний час.

Варто виділити ряд істотних позитивних факторів, що підвищують ефективність навчання студентів. Використання інформаційних технологій дозволяє індивідуалізувати навчання, підвищує активність студентів, допомагає інтенсифікувати навчання, підвищує мотивацію навчання, створює умови для самостійної роботи, сприяє виробленню самооцінки в студентів, створює комфортну атмосферу навчання.

Ці ефекти досягаються зануренням студента в принципово нове інформаційно-технологічне середовище, що забезпечує розширену інтерактивну взаємодію, максимально наближену до природної.

Глобальне використання інформаційних ресурсів, що є продуктом інтелектуальної діяльності найбільш кваліфікованої частини працездатного населення суспільства, визначає необхідність підготовки в молодому поколінні творчого активного резерву. Через це стає актуальною розробка певних методичних підходів до використання засобів нових інформаційних технологій для реалізації ідей розвиваючого навчання, розвитку особистості студента. Зокрема, для розвитку творчого потенціалу індивіда, формування вміння здійснювати прогнозування результатів своєї діяльності, розробляти стратегію пошуку шляхів і методів рішення завдань – як навчальних, так і практичних.

Не менш важливе завдання – забезпечення психолого-педагогічними й методичними розробками, спрямованими на виявлення оптимальних умов використання засобів нових інформаційних технологій з метою інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності та якості.

Ураховуючи компетентнісний підхід в освіті, можна сформулювати мету навчання учителів інформатики як формування в них інформаційно-комунікаційних компетентностей через здобуття ними теоретичних знань та практичних навичок з використання інформаційно-

комунікаційних технологій для опрацювання результатів наукових досліджень, розв'язування практичних задач із різних сфер діяльності людини. Серед ключових компетентностей, які визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу в Україні, визначається навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча (здоров'язберігаюча) та громадянська. Незалежно від класифікації ключових компетентностей [1; 2] компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій є інваріантною в українських та закордонних програмах, присвячених компетентнісному підходу в освіті.

Спираючись на основні види узагальненої діяльності (пізнавальну, комунікативну, художню, перетворюючу та фізичну), учені формулюють такі основні компетентності, які мають бути сформовані в студентів у процесі навчання [3]: компетентність у сфері інформаційно-аналітичної діяльності; компетентність у сфері пізнавальної діяльності; компетентність у сфері комунікативної діяльності; технологічну компетентність; компетентність у сфері соціальної діяльності та спадковості поколінь.

Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей інформаційних технологій, реалізація яких створює передумови для небувалої в історії педагогіки інтенсифікації освітнього процесу, а також створення методик, орієнтованих на розвиток особистості. Перелічимо ці можливості: негайний зворотний зв'язок між користувачем й інформаційними технологіями; комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ, що як реально протікають, так і „віртуальних”; архівне зберігання досить великих обсягів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу та обігу користувача до центрального банку даних; автоматизація процесів обчислювальної інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагмента або самого експерименту; автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного керування навчальною діяльністю та контролю за результатами засвоєння.

Програмні продукти для навчального процесу найчастіше – це електронні варіанти наступних навчально-методичних матеріалів: комп'ютерні презентації ілюстрованого характеру; електронні словники, довідники та підручники; лабораторні практикуми з можливістю моделювання реальних процесів; програми-тренажери; тестові програми; електронні підручники.

Програмні засоби для сучасних інформаційних технологій мають як правило, широкі функціональні можливості, розвинутий користувальницький інтерфейс і можуть вирішити проблеми навчання й інтенсифікувати навчальний процес за рахунок підвищення темпу,

індивідуалізації навчання, моделювання ситуацій, збільшення активного часу навчання кожного студента, посилення наочності.

Інформаційні технології використовуються для досягнення таких педагогічних цілей:

1. Розвиток особистості студента, підготовки його до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства, що включає (крім передачі інформації й закладених у ній знань): розвиток конструктивного, алгоритмічного мислення завдяки особливостям спілкування з комп'ютером; розвиток творчого мислення за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності; розвиток комунікативних здатностей на основі виконання спільних проектів; формування вміння приймати оптимальні рішення в складній ситуації (у ході комп'ютерних ділових ігор і роботи із програмами-тренажерами); розвиток навичок дослідницької діяльності (при роботі з моделюючими програмами й інтелектуальними навчальними системами); формування інформаційної культури, вміння обробляти інформацію (при використанні текстових, графічних і табличних редакторів, локальних і мережних баз даних).

2. Реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства: підготовка фахівців в галузі інформаційних технологій; підготовка засобами педагогічних й інформаційних технологій до самостійної пізнавальної діяльності.

3. Інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу: підвищення ефективності та якості навчання за рахунок застосування інформаційних технологій; виявлення та використання стимулів активізації пізнавальної діяльності (можливе використання більшості перерахованих технологій – залежно від типу особистості студента); поглиблення міжпредметних зв'язків у результаті використання сучасних засобів обробки інформації при рішенні завдань з різних предметів (комп'ютерне моделювання, локальні й мережні бази даних).

Конструювання педагогічної технології майбутнього навчання означає системну проєктувальну діяльність, що дозволяє запрограмувати освітні ситуації, діяльність суб'єктів навчання, а також зі значним ступенем імовірності гарантувати бажані результати. Слід зазначити, що компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій передбачають здатність студентів орієнтуватися в інформаційному просторі, володіння ними знаннями з інформатики та інформаційних технологій, вміння оперувати інформаційними ресурсами відповідно до потреб ринку праці. Вони пов'язані з якостями технічно та технологічно освіченої людини, яка розуміє принципи роботи, характеристики і обмеження технічних пристроїв, призначених для автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів; уміє оцінювати клас задач, які можуть бути розв'язані із застосуванням конкретного технічного пристрою залежно від його основних характеристик; а також розуміє суть технологічного підходу до організації діяльності; знає особливості автоматизованих технологій інформаційної діяльності; уміє

виявляти основні етапи та операції у технології розв'язування задач, зокрема за допомогою засобів автоматизації; володіє навичками виконання операцій, що складають основу різноманітних інформаційних технологій, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства [4].

Таким чином, освіту, що стала „атрибутом людського існування й прогресу”, слід переорієнтувати на нові загальнолюдські принципи й цінності, що відповідають новій цивілізаційній парадигмі. Для рішення завдань керування освітніми установами та галуззю необхідна реалізація програми розвитку освіти, розвитку ідей інформатизації освіти, підготовка компетентісного учителя інформатики та перепідготовка педагогічних кадрів в області ІКТ, створення системи Інтернет-порталів сфери освіти, створення інтегрованої автоматизованої інформаційної системи сфери освіти.

### **Література**

**1. Стратегія** реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С, 2003. – 296 с. **2. Хуторский А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. **3. Кузнецов А. А.,** Бешенков С. А., Ракитина Е. А. Современный курс информатики: от элементов к системе // Информатика и образование. – 2004. – №1. – С. 2-8. **4. Триус Ю. В.** Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики : монографія. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.

### **Отрошко Т. В. Підготовка компетентних фахівців у галузі інформаційних технологій – соціальне замовлення, обумовлене інформатизацією сучасного суспільства**

У статті визначено, що програмні засоби мають широкі функціональні можливості, вони можуть інтенсифікувати навчальний процес за рахунок підвищення темпу, індивідуалізації навчання, моделювання ситуацій, збільшення активного часу навчання кожного студента, посилення наочності.

*Ключові слова:* інформаційні технології, інформаційно-технологічне середовище, програмні засоби, компетентність.

### **Отрошко Т. В. Подготовка компетентных специалистов в сфере информационных технологий – социальный заказ, обусловленный информатизацией современного общества**

В статье определено, что программные средства имеют широкие функциональные возможности, они могут интенсифицировать учебный процесс за счет повышения темпа, индивидуализации обучения,

моделирование ситуаций, увеличения активного времени обучения каждого студента, усиления наглядности.

*Ключевые слова:* информационные технологии, информационно-технологическая среда, программные средства, компетентность.

**Otroshko T. V. The way of realization social order, which have been influenced by morden computer society, preparing teachers in the society of morden technologies**

The author in this article says that program means of morden technology have wide functional abilities, develop functional interface and they can solve educational problems and can intensify the process of learning using individualization of learning, training morden situations, increase student's active time and using helping materials.

*Keywords:* informational technologies, information society, programs meaning.

УДК 371.134:8

**С. В. Перова**

**МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ  
СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

Майбутнє сучасної цивілізації визначається особистістю, яка є спроможною вирішувати найвишльовіші соціально-економічні проблеми. Особливості економічного та соціального розвитку сучасної держави зумовлюють принципово нові завдання для вищої школи – підготовку компетентного спеціаліста. Переорієнтація змісту соціального замовлення на спеціалістів нового типу передбачає науковий пошук технологій навчання у вищій школі, розрахованих на розвиток ключових компетентностей студентів. Це в повній мірі стосується й підготовки майбутніх учителів-філологів.

Проблема розвитку та формування компетентностей особистості ретельно висвітлюється у вітчизняній та іноземній педагогічній літературі. Зокрема, різні її аспекти розкрито в працях таких авторів, як А.В. Хуторський, А.Н. Дахін, І.О. Зимня, В.В. Краєвський, А.Н. Шадриков, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, Л.І. Парашенко, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачева, В.А. Козирєв, Н.Ф. Радіонова, Mark K. Smith, R. Barnett, P. Hodkinson, M. Issitt, T. Nyland.

Метою статті є окреслення моделі розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Суспільно-економічні зміни, що відбуваються в Україні за останні десять років, змушують по-новому підходити до проблем формування особистості майбутнього вчителя-словесника. В умовах розбудови молодшої Української держави одним з пріоритетних завдань у галузі народної освіти є виховання нового покоління педагогічних працівників, підвищення загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу вчителя-філолога, що відповідає б його ролі в суспільстві.

Необхідність звернення до розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін зумовлена низкою обставин: по-перше, націленість держави в питаннях вищої професійної освіти на пошук нових шляхів підготовки компетентних учителів-філологів; по-друге, розробка та впровадження в освітню практику програм, розрахованих на розвиток ключових компетентностей студентів-філологів та цілеспрямовану підготовку молодого спеціаліста до майбутньої професійної діяльності; по-третє, недостатнє врахування можливостей предметів соціально-гуманітарного циклу для розвитку ключових компетентностей особистості; по-четверте, недостатнє програмно-методичне забезпечення розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін.

Уведення компетентності в нормативну та практичну складову вищої педагогічної освіти дозволяє вирішувати проблему, яка є типовою для української держави та взагалі всієї системи освіти, коли студенти можуть добре оволодіти набором теоретичних знань, але стикаються зі значними труднощами в діяльності, яка потребує використання цих знань для вирішення конкретних (типових) життєвих завдань або проблемних ситуацій. В своєму дослідженні ми тлумачимо компетентність як оволодіння студентом відповідною компетенцією, включаючи його особисте відношення до неї та до предмета діяльності. Компетентність – вже сформована якість особистості (сукупність якостей) студента та мінімальний досвід діяльності в заданій сфері. У контексті нашої роботи, ключові компетентності – ті, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми.

Однією з основних відмінностей компетентнісного спеціаліста від кваліфікованого є те, що перший не лише володіє певним рівнем знань, умінь та навичок, але й здатний реалізовувати їх у роботі. Це означає, що випускник вищої школи крім професійних знань, умінь та навичок, повинен мати розвинутий творчий потенціал, бути мобільним у

широкому розумінні слова, повинен уміти вчитися протягом усього життя.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя-філолога закладено в чинних навчальних планах, програмах, підручниках, науково-методичних посібниках за напрямом “Філологія”. Реалізація компетентнісного підходу обумовлена галузевими стандартами вищої освіти України. За визначенням В. І. Байденко, „освітній стандарт – образ освіти в її сутнісних параметрах, що віддзеркалює цілі та цінності освіти, її зміст та результати (вимоги до рівня підготовки), основні характеристики освітніх програм, нормативну структуру освітнього процесу, його об’ємну та часову структуру з орієнтацією на поетапне та підсумкове діагностування ступенів досягнення цілі, рівнів освіти та освіченості в масштабах країни та її адміністративних територій, на можливість порівняння і зіставлення їх в масштабі країни” [1, с. 311].

Галузевий стандарт ВО України за напрямом „Філологія” перебуває в стані розроблення, натомість діють стандарти вищої освіти (ВО) вищих навчальних закладів, які містять складові: перелік спеціалізацій, варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників ВНЗ (ОКХ), варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки (01111), варіативні частини засобів діагностики вищої освіти (ЗД) та програми навчальних дисциплін. Н. М. Остапенко зазначає, що вищий навчальний заклад, розробляючи стандарти, враховує принципи побудови системи стандартів вищої освіти:

– *цілеспрямованості* – послідовної реалізації вимог законодавчих актів за всіма компонентами нормативного й навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців потрібного освітньо-кваліфікаційного рівня;

– *прогностичності* – формування змісту освіти, що забезпечує здатність індивіда виконувати завдання діяльності, які можуть виникнути в майбутньому, та передбачення можливості засвоєння змісту навчання індивідом щодо його соціально-генетичних здібностей;

– *технологічності* – забезпечення безперервності й послідовності реалізації етапів розробки нормативної та навчально-методичної документації, за якою результати робіт на попередньому етапі є похідними для роботи на наступному;

– *діагностичності* – забезпечення можливості вимірів рівня досягнення та ефективності, сформульованих в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й реалізованих на основі освітньо-професійної програми цілей освітньої та професійної підготовки [2].

Стандарти ВО вищих навчальних закладів, орієнтуючись на мету освіти, визначену Законом „Про освіту”, – „... усебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих



моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору” [3], повинні передбачати результати університетської підготовки як формування системи певних компетенцій випускника ВНЗ, що складе основу його професійної компетентності.

Як відомо, однією з ключових позицій загальноєвропейського освітнього простору є введення двоциклового навчання – бакалаврського та магістерського циклів, які розглядаються як освітні та кваліфікаційні рівні. В Україні все ще існує й освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста. Механізми функціонування цих рівнів передбачають наявність у студентів здатності до професійного самовизначення, чіткого уявлення про свої професійні бажання та спрямування, усвідомлення бажаного рівня оволодіння професією, з тим, щоб уже на молодших курсах студент міг визначити, чи закінчить він навчання, отримавши ступінь бакалавра, спеціаліста, чи продовжить навчання з метою отримання ступеня магістра. Ми зробимо спробу розглянути модель розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін на рівні бакалавра.

Згідно з документом “Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейській освітній простір” зміст соціально-гуманітарної підготовки передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування [4]. Отже, до циклу соціально-гуманітарних дисциплін при підготовці майбутніх бакалаврів філології входять такі: іноземна мова (за професійним спрямуванням), філософія, політологія, культурологія, соціологія, основи права, основи економічної теорії, історія України, фізичне виховання.

Загально відомим є той факт, що цикл соціально-гуманітарних дисциплін – освітня галузь, яка включає систему базових дисциплін та навчальних курсів, які відповідають потребам особистості, суспільства та держави. Тому на основі вивчення саме цього циклу ми зробимо спробу розробити модель розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів.

Перед тим як розглянути питання структурно-рівневої моделі розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів, слід дефінувати та наповнити педагогічним змістом поняття „модель”.

В узагальненому філософському розумінні „модель – це зображення, схема, опис якогось об’єкта чи системи” [5], який відображає в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки, відношення між елементами досліджуваного об’єкта й полегшує процес отримання інформації про нього. Модель застосовується в тих випадках, коли з якихось причин важко чи неможливо вивчати оригінал у природніх умовах, коли необхідно полегшити процес дослідження того чи іншого об’єкта. Вона необхідна

для оптимального спрощення структурно-логічних зв'язків об'єкта, відсівання випадкових і несуттєвих елементів. У дослідженні модель виконує функції схематичного відображення явища, являє собою результат абстрактного узагальнення практичного довіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт та емпіричних знань про нього.

Зазначимо, що сам метод моделювання був розроблений у середині ХХ століття й первісно використовувався в галузі управління різними соціосистемами. Подальший його розвиток призвів до уніфікації й повсюдного використання практично в усіх галузях знань, у тому числі в педагогіці.

У педагогічних дослідженнях у якостях моделей, як правило, виступають знакові чи штучні системи, здатні представляти систему, що вивчається, у певних відношеннях, отримувати про неї інформацію, перевіряти істинність отриманих даних. Найважливішим завданням і властивістю педагогічної моделі є зняття протиріччя між емпіричним та теоретичним матеріалом і уявленням про цілепокладання. Якщо на емпіричному рівні цільовий компонент педагогічного явища може бути викривлений через особливості ситуації, то на теоретичному рівні є можливість його моделювання, виходячи з глибинних сутнісних характеристик явища.

Працюючи над дослідженням та вибудовуючи структурно-рівневу модель розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, ми виділили ті механізми та принципи, які стануть основними для її розробки: комплексності, динамічності, системності та спадковості.

Усвідомлення моделі, на основі якої відбувається розвиток ключових компетентностей, дозволяє раціонально визначити як набір компетентностей, так і форми їх проявлення (індикатори). У структурі моделі розвитку ключових компетентностей ми виділили п'ять складових: інформаційна компетентність; міжкультурна компетентність; соціально-правова компетентність; компетентність самовдосконалення; компетентність діяльності. Змістовна характеристика кожної компетентності в нашій моделі представлено індикаторами. Для кожної з ключових компетентностей нами визначено форму її прояву в навчальній діяльності.

В організації навчального процесу індикатор має відбивати міжпредметні зв'язки, які формують один і той же вид ключової компетентності вчителя-філолога. Індикатор по суті є навігатором розвитку кожної ключової компетентності в комплексі дисциплін навчального плану.

Компетентність ми розглядаємо як систему, а компетенції як її елементи, як узагальнені характеристики компетентності, які мають її конкретизувати. У свою чергу, первинними для компетентності є індикатори, як дії, що забезпечують реалізацію кожної ключової компетенції. Індикатори можна уявити у вигляді "атома" в "молекулі"

компетентності. Такі уявлення дають змогу визначити анатомію навчального плану майбутнього вчителя-філолога.

Теоретичне усвідомлення проблеми дослідження підтвердило нашу думку про те, що при конструюванні моделі розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах головна мета полягає в тому, щоб, користуючись у сукупності та цілісності різними методами, забезпечити гнучкість системи, зробити її здатною швидко реагувати, пристосовуватися до умов, які постійно змінюються. Уважаємо, що компоненти моделі розкривають власне внутрішню організацію процесу розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах та відповідають за постійне здійснення взаємодії між елементами цього процесу.

Розроблена модель розглядається нами з позицій системного та особистісно-діяльнісного підходів як сукупність функціонально пов'язаних компонентів, які складають певну цілісну систему. Вирізнення компонентів у моделі дозволило розділити її на блоки (цілепокладання, змістовний, організаційний, рівневий, результативний), які дозволяють чіткіше уявити процес розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Таким чином, ми пропонуємо здійснити розвиток ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін на основі структурно-рівневої моделі, яка складається з взаємопов'язаних структурних блоків та дозволяє забезпечити можливість уявлення про процес такого розвитку. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці представленої моделі та розробці методичних рекомендацій щодо її впровадження в практику роботи при підготовці майбутніх учителів-філологів.

### **Література**

**1. Байденко В. И.** Образовательный стандарт. Опыт системного исследования : монография / Байденко В.И. – Новгород : Нов. ГУ им. Я. Мудрого, 1999. – 440 с. **2. Остапенко Н. М.** Аналіз чинних навчальних планів, програм підручників, науково-методичних посібників зі спеціальності „Українська мова і література” у контексті компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / Остапенко Н. М. - Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu/N120/N120p008-013.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N120/N120p008-013.pdf). **3. Закон** України „Про освіту” №100/96 – ВР // Відомості Верховної Ради України. — 1996. — №21. — 84 с. **4. Концептуальні** засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita-ua.net/legislation/Vishya\\_osvita/3145](http://osvita-ua.net/legislation/Vishya_osvita/3145). **5. Савченко С. В.**

Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05 / Сергій Вікторович Савченко. – Луган. націон. пед. університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 455 с. **6. Модель компетенцій.** [Електронний ресурс]. Режим доступу: [www.vvsu.ru/UserFiles/File/pmo/corp\\_education/kompetenchiya.ppt](http://www.vvsu.ru/UserFiles/File/pmo/corp_education/kompetenchiya.ppt). **7. Болотов В. А.,** Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-12. **8. Семенов О. М.** Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Семенов Олена Миколаївна. – К., 2005. – 476 с.

**Перова С. В. Модель розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін**

Статтю присвячено обґрунтуванню моделі розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, визначенню її компонентів та функцій.

*Ключові слова:* ключові компетентності, модель, індикатор.

**Перова С. В. Модель развития ключевых компетентностей будущих учителей-филологов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин**

Статья посвящена обоснованию модели развития ключевых компетентностей будущих учителей филологов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, определению её компонентов и функций.

*Ключевые слова:* ключевые компетентности, модель, индикатор.

**Perova S. V. The model of the development of future teachers-philologists' key competences while studying the social subjects and the humanities**

The article deals with the grounds of the model of the development of future teachers-philologists' key competences while studying the social subjects and the humanities, with the definition of its structural components and functions.

*Keywords:* key competences, model, indicator.

УДК 378.14

**І. О. Пінчук**

### **ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У період демократизації, гуманізації та стандартизації сучасного українського освітнього простору особливо зростає роль технологізації процесу підготовки спеціалістів, професійно компетентних у своїй галузі. Засвоєння знань, накопичення особистісного досвіду творчої діяльності, розкриття особистісних потенціалів і функцій студента та формування його фахової компетентності за найкоротші строки при оптимальних затратах сил і різноманітних засобів є актуальною проблемою сьогодення. [1, с. 4]

Протягом останніх років в Україні та за її межами з'явився ряд праць, пов'язаних з підготовкою майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, зокрема теоретико-методичними засадами фахової підготовки вчителя початкової школи займалися Бібік Н.М., Бондар В.І., Савченко О.Я., Хомич Л.О., Шапошнікова І.М. та ін.; інтенсифікацією процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов – Бігич О.Б., Китайгородська Г.О., Ніколаєва С.Ю., Плахотник В.М., Редько В.Г., Склярєнко Н.К. та ін.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми виявлення сутності моделі формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів у сучасній освіті та її ролі в становленні майбутнього вчителя як професіонала показав, що розробка основ і механізмів функціонування моделі має важливе значення в реалізації задач вищої педагогічної освіти.

Зважаючи на це, нами була розроблена, теоретично обґрунтована та впроваджена у практику ВНЗ модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мов початкових класів.

У нашому дослідженні цільовим компонентом моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів є його фахова компетентність. Виходячи з переконання про призначення моделі, метою якої є конструювання структури та логіки педагогічного процесу [2, с.11], можна теоретично припустити наступну її структуру, як взаємозв'язок таких компонентів:

➤ пріоритетні цілі, на які орієнтується викладач вищого навчального закладу (підготовка фахівця з іноземної мови в початковій школі, компетентного в наукових, психолого-педагогічних і предметних знаннях, який може творчо здійснювати власну іншомовну, професійно-методичну діяльність);

➤ організація навчального матеріалу (зміст навчання) (відбір і структурування найбільш значимого інтегрованого мовного, психолого-педагогічного та методичного навчального матеріалу у вигляді проблемних лінгво-педагогічних задач та ситуацій, націлених на розкриття особистості майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів його творчого потенціалу, формування його фахової компетентності);

➤ вибір форм, методів і засобів організації навчального процесу (лекція, семінар, спецкурс, відео уроки, аудіо уроки, рольові ігри, дискусії, комунікативно-педагогічні ситуації, лінгво-педагогічні задачі, самостійна поза аудиторна робота, моніторинг, корекція);

➤ логічна структура навчального процесу на рік та його конструювання у межах однієї навчальної теми з іноземної мови та педагогіки;

➤ умови для особистісної та навчальної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу;

➤ діагностика досягнутого рівня фахової компетентності, що відрізняється певною процедурністю, параметризацією (замірами), достатністю, гарантованістю результатів.

Вивчення об'єктивних характеристик різних рівнів сформованості фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів в сучасних умовах, а також виходячи із специфіки факультету, механізмами формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів для нас стали:

1) інтеграція філософських, психолого-педагогічних та лінгвістичних знань в єдине ціле особистісне утворення;

2) когнітивна орієнтація студентів у лінгво-педагогічних задачах, проблемах;

3) навчання студентів компетентнісним основам проектування власної (авторської) професійно-методичної діяльності;

4) діалогізація процесу оволодіння студентами комунікативною, дидактичною та особистісною компетенціями;

5) творчо-ігровий напрямок процесу оволодіння студентом своїм фахом;

6) рефлексія студентами результатів власної педагогічної діяльності і рівня особистісного становлення як фахівця.

Ці засоби вносять значні зміни у процес формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів.

Критеріально-результативна основа дослідно-експериментальної роботи пов'язана із стимулюванням активності учасників у педагогічному процесі через комунікативну взаємодію.

Викладача ми розглядали як суб'єкт рівнопартнерського співробітництва і фасилітатора діяльності студентів. Саме викладач створював умови для творчої діяльності студента, надавши йому максимум самостійності. Тому до особистості викладача пред'являлись

високі вимоги щодо його педагогічної культури, професійної компетентності, загальної культури поведінки.

Навчаючи студентів, ми намагалися бути не лише коректними, але й думали про розвиток розумового процесу студентів. Завдання з елементами творчості були націлені на реалізацію особистісної індивідуалізації до тої чи іншої проблеми, допомогли студенту реалізувати своє „Я”, виразити особистісну оцінку тієї чи іншої ситуації, отже, творчість і особистість в навчанні стали невід’ємними поняттями. [3, с.43] Цей взаємозв’язок дав можливість організувати дискусії з педагогічних тем, навіть іноземною мовою, використовуючи рольові ігри, читання, обговорення художніх творів та літератури із спеціальності.

З метою розвитку різних типів мотивації проводились тренінги як українською, так і англійською мовами, а саме:

- ✓ Тренінг мотивації досягнень.
- ✓ Тренінг креативності, мета якого – розвиток творчого мислення і уяви, навиків нестандартної поведінки, вміння знаходити рішення у змінюваних ситуаціях професійної та соціальної взаємодії.
- ✓ Тренінг психічної саморегуляції і самокорекції, мета якого – навчити майбутнього вчителя управляти самопочуттями, способами їх утворення, саморегуляції.

У студентів спостерігалось усвідомлення співвідношень своїх мотивів та цілей, а також передбачення соціальних результатів і наслідків досягнення поставлених цілей. Позитивні емоції упевненості в можливостях, стійкий оптимістичний внутрішній настрій в результаті тренінгу мотивації досягнень вплинули на якість процесу навчання. Тренінгові заняття зі студентами потребували від викладача прояву ентузіазму, живості викладу, емоційності та інтересу до змісту, що викладається.

У ході навчання студенти детально познайомилися з лексичним мінімумом, необхідним для здійснення формування фахової компетентності і методичним рекомендаціями, які націлені допомогти студентам навчитися розуміти і оцінювати фахову компетентність і відповідно аналізувати власну компетентність. На цьому етапі студенти отримали уявлення про правильну організацію комунікативної взаємодії на практичних заняттях. Слід особливо підкреслити психотерапевтичну функцію викладача, зокрема іноземної мови. На заняттях іноді виникають ситуації взаємного непорозуміння з причини обмеженості іншомовного комунікативного досвіду студентів, з другого боку – ці заняття склали гарні модельні умови для виконання функції комунікативної взаємодії, для корекції різних умінь, необхідних для формування фахової компетентності, для пояснення і демонстрації, наскільки залежить психічний стан від зовнішніх проявів. Наприклад, нерішуча поза і тихий голос підсилюють загальний стан невпевненості, напруження м’язів обличчя, корпусу, метушливі рухи посилюють

хвилювання та незібраність, інтонація прохання та жалібна міміка пригнічено діють як на самого мовця, так і на слухача, що заважає ефективній комунікативній взаємодії [4, с. 45].

Тому, роль викладача заключалась в тому, щоб допомогти кожному студенту в прагненні до успіху під час формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів.

Виявлення особливостей моделі формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів у підходах вітчизняних та зарубіжних учених допомогли нам визначити принципи побудови моделі, якими стали:

– системність і структурованість, згідно з якими модель навчання повинна в інтегрованому вигляді представляти систему цілей, змісту, методів, засобів, форм, умов навчання, забезпечуючи тим самим реальне функціонування та розвиток конкретної дидактичної системи і формування особистості студента;

– цілісність, яка проявляється в завершеності, ефективності, соціальної цінності моделі, націленої на особистісну орієнтацію навчального процесу і такої, яка відновлює життєві функції та родові властивості індивіда;

– діагностично націлена освіта (В.П. Безпалько), що передбачає націленість всього процесу підготовки студента у ВНЗ на досягнення певного рівня фахової компетентності, вибір способів діагностики даної особистісної якості, фіксацію її змін, оцінку поставлених цілей і результатів навчання [5, с.74] ;

– інтеграція спеціальної (лінгвістичної), загальнокультурної і психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, завдяки педагогізації його професійних знань і досвіду на методологічному, теоретичному і практичному рівнях;

– динамічність засобів навчання (інтенсивність, достатність, доступність), що означає високу швидкість засвоєння, застосування та ефективності використання вчителем альтернативних та нових інформаційних технологій у будь-якій предметній галузі;

– якісна оцінка і експертиза результатів протікання навчального процесу, можливість управляти ним, що передбачає можливість постійного оперативного зворотного зв'язку, постійно орієнтованого на певні цілі;

– відтворюваність, що має на меті доступність і можливість повторення будь-яким учителем моделі;

– відкритість, орієнтована на застосування інноваційних психолого-педагогічних підходів у навчальному процесі, на вибір індивідуалізованих програм навчання, свободу і творчість.

Виявляючи роль моделі у становленні вчителя як професіонала ми прийшли до висновку, що володіння вчителем вищезазначеною моделлю полегшує, мінімізує, раціоналізує його педагогічну працю, дозволяє науково, у вигляді системи уявити проект майбутнього



дидактичного процесу, реалізувати гуманістичний, диференційований підходи у навчанні через нормалізацію навчальних навантажень, створити умови вибору студентами стратегій власної навчальної діяльності, скоротити витрати часу і зусиль суб'єктів навчального процесу за рахунок організації оптимальних умов, творчої міжособистісної взаємодії, а також розширити і оволодіти вчителем новими професійними функціями (управлінською, прогностичною, проектною, рефлексивною та ін.)

### **Література**

**1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /** Наук. редактор укр. видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 4. **2. Болотов В. А., Суриков В. В.** Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14. **3. Петренко О. П.** У пошуках творчих ідей для навчання англійської мови в початковій школі // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 43-44. **4. Данилова Ю. С.** Совершенствование подготовки будущих учителей иностранного языка к коммуникативному взаимодействию с учащимися младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тульский. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2006. – 226 с. **5. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

#### **Пінчук І. О. Основні принципи створення моделі фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів**

Стаття присвячена дослідженню моделі формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів. У статті розглянуто основні структурні компоненти та принципи побудови запропонованої моделі.

*Ключові слова:* фахова компетентність, учитель іноземної мови початкової школи, модель формування.

#### **Пинчук И. А. Основные принципы создания модели профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в начальных классах**

Статья посвящена исследованию модели формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в начальных классах. В ней рассматриваются основные структурные компоненты и принципы построения предложенной модели.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, учитель иностранного языка начальной школы, модель формирования.

#### **Pinchuk I. O. The main principles of construction of the professional foreign primary teachers' competence**

The article deals with the research of the model of forming professional foreign primary teachers' competence. The main structural components and principles of the model construction are examined in it.

*Keywords:* professional competence, foreign primary teacher, the model of forming.

УДК 37.091.2-057.86:005

**М. А. Радзивилова**

### **ГЕНДЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА**

Гендерный подход в образовании исходит из того, что в образовательные учреждения приходят не бесполое дети, а мальчики и девочки со своими социокультурными представлениями, личностными запросами, потребностями и определенным багажом гендерных стереотипов поведения. Гендерное образование и воспитание нацелено на помощь им в том, чтобы справиться с проблемами социализации, важной составной частью которой является идентификация личности мальчика или девочки. Внедрение гендерного подхода в педагогическую теорию и практику активизировало развитие новой отрасли педагогических знаний – гендерной педагогики.

Гендерная педагогика – это наука о воспитании и обучении мальчиков и девочек, развитии их гендерного самосознания и ценностных ориентаций, полоролевого поведения, реализуемого в общении и деятельности посредством активного усвоения и воспроизведения социального опыта и культуры. Важнейшим условием эффективного гендерного воспитания мальчиков/девочек является профессионально-педагогическая готовность педагогов к данной деятельности. Следовательно, внедрение гендерного подхода в образование требует наличия у педагога гендерной компетентности.

Под гендерной компетентностью мы понимаем динамическое образование личности (студента/специалиста), включающее представления о предназначении мужчин и женщин в обществе, особенностях собственной женской/мужской индивидуальности, образе Я, знания о гендерных особенностях субъектов педагогического взаимодействия; ценностное отношение к представителям обоих полов, их взаимоотношениям.

Вопрос о структуре гендерной компетентности в психолого-педагогической литературе в настоящее время носит полемический характер. Поэтому перед нами стояла задача очертить круг проблем, с которыми сталкиваются воспитатели в процессе гендерного воспитания девочек и мальчиков. Стандартное фокус-групповое исследование позволило выделить ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги-

практики и студенты-стажеры: неумение правильно реагировать (рефлектировать) в конфликтной ситуации в ходе гендерной социализации детей; строгая ориентация на гендерные стереотипы поведения; недостаточное развитие способности к диагностированию и коррекции гендерного поведения мальчиков и девочек; уход от острых (каверзных) вопросов и выдача неверных ответов.

С помощью экспертов нами были вычленены 3 группы составляющих гендерной компетентности: когнитивный, мотивационный и операциональный.

Когнитивный компонент предполагает наличие у педагогов системы гендерных знаний, соотнесенных с педагогической деятельностью, современной реальностью и индивидуальными особенностями мальчика/девочки, социальными условиями жизни ребенка. В состав когнитивного компонента входят знания в области гендерной психологии и педагогики: закономерности психосексуального развития личности ребенка; особенности гендерной социализации девочек и мальчиков; сущности гендерной дифференциации и идентификации личности.

Мотивационный компонент характеризует уровень осмысленности в реализации гендерного подхода в образовании, стремление к осознанию собственной гендерной роли в рамках педагогической деятельности, творческому применению гендерных норм и уход от стереотипов полоролевого поведения во взаимодействии с воспитанниками и коллегами, гуманистическую ориентацию на ребенка как представителя конкретного пола.

Операциональный компонент оценивается через степень практической готовности к работе по гендерному воспитанию: сформированности умений по организации типичных и проблемных педагогических ситуаций в процессе гендерной социализации и навыков структурирования и упорядочения педагогических ситуаций; умениями согласовывать педагогические усилия с реальными ситуациями и индивидуальными особенностями, социальными условиями жизни ребенка.

Исходя из того, что любая модель компетентности должна содержать перечень характеристик, требующихся для того, чтобы выполнять ту или иную работу, нами сделана попытка составить перечень специальных знаний, умений и навыков, необходимых педагогам дошкольных образовательных учреждений для организации гендерного воспитания мальчиков и девочек. Показателями выраженности гендерной компетентности стали следующие апрейзеры: индивидуально-творческий, нормативно-творческий и нормативный.

Для индивидуально-творческого уровня гендерной компетентности характерно: наличие знаний, умений и навыков, способствующих активно проводить работу по гендерному воспитанию девочек и мальчиков на основе диалогово-развивающих, игровых

технологій; представленість власних технологій (зміст, засоби, середовище, методи, прийоми) і методик як системи логічно пов'язаних педагогічних дій, орієнтованих на гендерне виховання дошкільників; організація роботи з батьками з метою зміни їх позиції в питаннях гендерного виховання і розвитку дитини в ході сімейного виховання.

Нормативно-творчий рівень характеризується наявністю у педагогів наступних умінь і навичок: вміння структурувати педагогічні ситуації в процесі гендерної соціалізації дівчаток і хлопчиків в умовах їх життєдіяльності в ДДУ; навички узгодження педагогічних зусиль з реальними ситуаціями, індивідуальними особливостями дитини; навички застосування різноманітних форм і методів гендерного виховання хлопчиків і дівчаток; вміння проведення діагностики і корекції гендерного поведіння дітей дошкільного віку.

Для нормативного рівня готовності педагога до роботи з гендерним вихованням ми віднесли наступний перелік показників: знання про норми чоловічого поведіння, емоційно-ціннісне ставлення до себе як представителю конкретного статі; знання про закономірності психосексуального розвитку дітей дошкільного віку; знання про особливості гендерної соціалізації; вміння і навички організації типових педагогічних ситуацій в процесі гендерної соціалізації дівчаток і хлопчиків.

Мінімальні параметри знань і умінь, що визначають нормативний рівень гендерної компетентності, пред'являються до всіх вихователів.

Під педагогічними ситуаціями ми розуміємо сукупність умов і обставин, які вимагають від педагога прийняття рішення, в основі якого лежать розуміння і довіра, повага до гідності дитини, його внутрішніх почуттів і переживань; узгодженість педагогічних зусиль, соціальних умов життя дитини з індивідуальними його особливостями.

Організація типових педагогічних ситуацій сприяє накопиченню дитиною позитивного гендерного досвіду, засвоєнню норм культурного поведіння („Поведіння хлопчиків”, „Поведіння дівчаток”, „Чарівні слова” і т.д.). Структурування педагогічних ситуацій передбачає рішення проблемних педагогічних ситуацій дівчатками/хлопчиками, проявленню їх індивідуальності в ігровій діяльності і життєвих ситуаціях в ході гендерної соціалізації („Про жіночі і чоловічі професії”, „Сім'я”, „Мій друг / Моя подруга”). Упорядкування процесу гендерної соціалізації – надання індивідуальної допомоги хлопчикам і дівчаткам в реальних життєвих ситуаціях переходу від ситуативної залежності до внеситуативної саморегуляції гендерного поведіння.

В ходе исследования была предложена модель формирования гендерной компетентности студентов психолого-педагогического факультета (ГОУ ВПО МГГУ им. М.А. Шолохова) в ходе общей психолого-педагогической подготовки на 1-3 курсах, факультативных занятий и элективных дисциплин на 4-5 курсах („Гендерология и феминология”, „Гендерная педагогика и психология”). Данный подход предполагает проводить подготовку будущих специалистов с учетом их индивидуальных гендерных особенностей на основе современных квалификационных требований.

Для изучения уровня гендерной компетентности нами был составлен опросник, а для установления индивидуальных гендерных характеристик и степени выраженности фемининности, маскулинности, андрогинности применялась методика Сандры Бэм (опросник BSRI).

Самодиагностирование студентов показало, что условно их можно разделить на две группы: „самостоятельные” и „зависимые”. Для анализа уровней готовности студентов к работе, учитывающей гендерные особенности (характеристики) воспитанников применяется опросник Б.Д. Парыгина, позволяющий измерить индекс эффективной самостоятельности студентов с самостоятельным и зависимым стилями саморегуляции гендерного поведения.

Более глубокое изучение студентов с зависимым стилем деятельности показало, что препятствует развитию их самостоятельности в выборе форм и методов работы по гендерному воспитанию дошкольников:

- неадекватное отношение к себе в форме заниженной самооценки своих возможностей;
- неумение правильно реагировать (рефлектировать) в конфликтной ситуации в связи с рестриктивным гендерным воспитанием;
- строгая ориентация на гендерные стереотипы и отсутствие навыков гендерного поведения, соответствующего социальным ожиданиям и ориентированного на совершенствование мужской/женской индивидуальности;
- недостаточное развитие способности к диагностированию и коррекции гендерного поведения.

Опросник С. Бэм позволил выявить степень выраженности маскулинных и фемининных характеристик студентов, а также определить тип личности: маскулинный, фемининный, андрогинный.

Как показал наш опыт работы, для формирования профессиональной компетентности необходимо создание такой социокультурной среды вуза, которая бы способствовала повышению адаптационных возможностей юношей/девушек к новым социальным условиям жизни, эффективности личностного самоопределения, выбора идеалов и жизненных ценностей с учетом гендера. Для этого необходимо

создание гендерно-сбалансированного учебно-воспитательного пространства высшей школы:

1) расширение перечня гендерных дисциплин („Гендерная психология”, „Гендерная педагогика”, „Гендерные исследования”), которые способствовали бы снятию барьеров традиционного восприятия социально-психологических характеристик и социальных ролей мужчин и женщин;

2) организация социально-коммуникативных тренингов, ролевых игр, упражнений по расширению сознания и самоактуализации студентов, а также создание реальных практик, влияющих на гендерные характеристики юношей/девушек, создающие условия для тренировки гендерной чувствительности;

3) гендерное просвещение молодежи, оказание консультационной помощи девушкам и юношам в реальных жизненных ситуациях, возникающих в процессе их гендерной социализации.

Конструирование нового опыта целенаправленной подготовки студентов к работе по гендерной проблеме позволяет индивидуализировать обучение и включить в этот процесс не только наиболее активных студентов, но и всех обучающихся на курсе, изменяя мотивацию образования, формируя основы профессионального мастерства, общую культуру и гендерную компетентность.

Можно констатировать, что на этапе профессионального становления и выстраивания будущей карьеры продолжается формирование гендерной идентичности и, наряду с данным процессом, формируются основные паттерны полоролевого поведения, апробируется и закрепляется выбранная гендерная роль, которая в будущем повлияет на становление гендерной компетентности.

### **Литература**

**1. Парыгин Б. Д.** Основы социально-психологической теории. – М., 1971. — 320 с.

#### **Радзівілова М. А. Гендерна компетентність педагога**

У статті розглянуто гендерний підхід в освіті і становлення нової галузі педагогічних знань – гендерної педагогіки. Гендерний підхід в освіті вимагає наявності в педагога гендерної компетентності, структура якої представлена в статті.

**Ключові слова:** гендерний підхід, гендерна педагогіка, гендерна компетентність.

#### **Радзивилова М. А. Гендерная компетентность педагога**

В статье рассматривается гендерный подход в образовании и становление новой отрасли педагогических знаний – гендерной педагогики. Гендерный подход в образовании требует наличия у

педагога гендерной компетентности, структура которой представлена в статье.

*Ключевые слова:* гендерный подход, гендерная педагогика, гендерная компетентность.

**Radzyvylova M. A. Gendernaya competence of teacher**

Gendernyy approach in education and becoming of a new field of pedagogical knowledges – gendernoy pedagogics are examined in the article. Gendernyy approach in education requires a presence at the teacher of gendernoy competence, the structure of which is represented in the article.

*Keywords:* gendernyy approach, gendernaya pedagogics, gendernaya competence.

УДК 378.147

**Н. Е. Седова, Л. Н. Бобкова**

**РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА – ЗАЛОГ  
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА**

Высшее профессиональное образование сегодня – это система, стремительно развивающаяся при устойчиво изменяющихся глобальных условиях, к которым можно отнести быстрое устаревание технологий, рост объёма научной и технической информации и наукоёмких производств, превращение мобильного и высококвалифицированного человеческого капитала в основной ресурс развития экономики, наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности и др. Очевидно, что указанные условия ставят перед высшим профессиональным образованием проблему подготовки новой комплексной модели компетентного специалиста, который владеет не только специальными сведениями и навыками, но и способен адаптироваться к быстро меняющимся глобальным тенденциям, выявлять и преодолевать непредвиденные ситуации, решать нестандартные задачи, а также осуществлять творческую самостоятельную познавательную деятельность, направленную на его самосовершенствование. Ориентация на подготовку такого специалиста означает переход от академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников с ориентацией на её рыночную стоимость, т.е. с возможностью трудоустройства. Таким образом, адекватной реакцией на социальный заказ является переход к компетентностно-ориентированному образованию.

Совершенствование российского высшего профессионального образования связано, во-первых, с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года. Во-вторых, с реализацией принципов Болонской декларации и переходом на многоуровневую систему образования. В-третьих, в связи с введением государственных образовательных стандартов нового поколения, учебное время студента делится поровну на аудиторские занятия и самостоятельную работу. В-четвёртых, произошла замена предметно-знаниевой модели образования на компетентностную, что нашло своё подтверждение в документах Совета Европы. В-пятых, произошла „смена главного заказчика и потребителя выпускников высших учебных заведений” [4, с. 214,]. Государство предоставило возможность многочисленным бизнес-организациям совместно „определять содержание и ориентацию профессиональной подготовки спросом на конкретные компетенции” [4, с. 214,] и компетентности выпускников вузов, оставив за собой право внедрения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, основанных на компетентностном подходе.

Компетентные специалисты играют немаловажную роль в создании устойчивых конкурентных преимуществ в бизнесе, усиливая потенциальную ценность фирм и удовлетворяя динамично развивающиеся потребности рыночной экономики. Приобретая особую значимость, компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности и успешного профессионального роста специалиста и предполагают „постоянное обновление знаний и успешное применение их в конкретных условиях, а также владение новой информацией” [7, с. 216]. Поэтому, на наш взгляд, очень важно „научить” студентов „учиться” [4, с. 73]. Другими словами, важно развивать у студентов компетентность в самостоятельной познавательной деятельности, являющуюся одним из индикаторов качества высшего профессионального образования.

В связи с подписанием Болонской декларации целью современной образовательной политики России является выведение российских вузов на международный рынок образовательных услуг и предоставление возможности отечественным студентам повышать свой образовательный уровень за рубежом. Для достижения поставленной цели необходим комплекс мер, а именно: приведение системы российского высшего образования в соответствие стандартам международных образовательных систем, а также совершенствование подготовки специалистов в высших учебных заведениях в русле „диверсификации” образования. Последнее продиктовано требованиями современного общества к выпускнику. Сегодня на рынке труда востребованы молодые высококвалифицированные кадры, способные адаптироваться к быстро меняющимся социальным, политическим и экономическим условиям: они должны знать



иностранный язык, владеть новой техникой интеллектуальной работы, повышать свой профессиональный уровень, а также совершенствовать такие способности и качества, которые необходимы для „образования через всю жизнь”. В образовательном процессе приоритетным является не простая передача знаний, умений и навыков, а подготовка мобильной, самостоятельной личности, которая творчески мыслит при принятии решений, поэтому мы ставим задачу развивать у студентов компетентность в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка в экономическом вузе.

В рамках разрабатываемой нами концепции мы разграничиваем понятия „компетентность” и „компетенція” (хотя, возможно, некоторым учёным это покажется неуместным), несмотря на их общее происхождение от английского „competence (competency)”, которое означает 1) способность, умение; 2) компетентность; 3) компетенция [74,139]. В этом вопросе мы опираемся на „Стратегию модернизации высшего образования”, в которой определено, что компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности – одна из компетентностей, которые должны быть представлены в структуре ключевых компетенций.

Обобщив имеющиеся знания по вопросу компетентности, мы придерживаемся мнения, что компетентность – это синтез двух компонентов:

2) обладание обучающимся определённым набором компетенций (здесь компетенция рассматривается как „заранее заданное, социальное требование (норма) к обязательной подготовке ученика, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности” в определённой сфере [195,242]);

3) сложившееся личностное качество человека, завершившего образование определённой ступени, в котором ярко выражена „способность результативно действовать, достигать результата – эффективно решать проблему” [178, 240] и мобильность специалиста на рынке труда.

Исходя из данного определения, *компетентность в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка* будет нами рассматриваться в целом как развиваемое в рамках изучения иностранного языка личностное качество, основанное:

- на хорошем овладении учебно- познавательной, информационной, коммуникативной компетенциями и компетенцией личностного саморазвития, позволяющей адекватно решать профессиональные задачи;
- на сознательном стремлении обучающегося к развитию своего интеллектуального потенциала посредством самостоятельно выбранных средств и направленное на успешное достижение определённых личностных и(или) общественно значимых целей (таких

как удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов, духовного саморазвития и повышения профессиональной квалификации), позволяющее специалисту приобрести мобильность в профессиональной деятельности;

- на готовности применять полученную информацию в конкретных, зачастую нестандартных, профессиональных ситуациях и последующей самооценке результатов деятельности.

В нашем исследовании развития у студентов компетентности в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка в экономическом вузе мы опираемся на каноны личностно-ориентированной педагогики. Отрицая насилие над личностью в процессе учения и развития человека, личностно-ориентированная педагогика ставит перед собой задачу не ломать развивающуюся личность во имя достижения современного государственного заказа в сфере образовательной подготовки специалиста, а оказать помощь обучающемуся в образовательном самоопределении, социальном и профессиональном становлении. Мы уверены, что в деятельности преподавателя по развитию компетентности в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка не должно быть места всякого рода давлению, так как только в этом случае деятельность студента приобретает свободный характер и превращается в средство его самореализации и самоактуализации. Создаваемая преподавателем на занятии атмосфера открытости и готовности оказать содействие позволяет студенту испытывать положительные эмоции при выполнении познавательной задачи, вследствие чего развивается творческая активность личности, „поведение студента приобретает свойства свободного, а не вынужденного действия, становится...гибким, легко трансформируется” [188,57], усиливается положительная мотивация к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности, что ведёт к усилению сознательности при овладении новыми знаниями.

Главный принцип „Не навреди себе и другим” [82,5] отражает необходимость создания педагогических условий для развития у студентов компетентности в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка в экономическом вузе, при которых личность развивается в целом, свободно определяет приоритеты в процессе индивидуального образовательного маршрута, а также опирается на „собственное, личностное восприятие изучаемого содержания” [83,20], а именно:

- разрабатываются и внедряются в учебный процесс методические разработки, стимулирующие студентов к самостоятельному изучению иностранного языка;

- проводится учёт индивидуальных психологических особенностей студентов, а именно определяется тип темперамента, НЛП, динамика психических процессов;

– проектируется процесс обучения иностранному языку, включающий проблемные методы обучения, нацеливающий студентов на достижение ситуации успеха.

Заметим, что личность студента экономического вуза изменяется, когда попадает в ситуацию, в которой ей предстоит мобилизоваться при преодолении трудностей образовательного характера в процессе самостоятельной познавательной деятельности и получить моральное удовлетворение от успеха, осознать свою значимость в рамках образовательного процесса, приобрести конкурентоспособность в современных условиях стремительно развивающейся экономики.

Мы считаем, что реализовать указанные условия возможно в рамках личностно-ориентированной педагогики, ценностью которой является признание её приоритета как „создателя своей жизни, реализующей право на раскрытие собственных способностей и творческого потенциала” [90,12]. Личностно-ориентированная педагогика трансформирует педагогическое мастерство преподавателя в гуманистическую технологию, поскольку „преподаватель превращается в режиссёра реализации творческого замысла, технолога гуманистической процедуры обретения знаний и информации, созидания студентом образа мира в себе самом” [98,4]. Развивая у студентов компетентность в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка в экономическом вузе, важно предоставить обучающемуся возможность целостно-личностной самореализации в активной самостоятельной познавательной деятельности, так как в рамках личностно-ориентированной педагогики обучение представляется как процесс смысловтворчества, при котором происходит индивидуализация учебного процесса и сотворчество студентов и преподавателей. Идея сотворчества субъектов образовательного процесса находит своё отражение в работе Е. Н. Ильина, который наряду с этим признаёт наличие определённой дистанции. „Но это не стена и не барьер, которые нельзя перешагнуть, а более высокая ступенька, на которую тебя подняли сами ученики, и, встав на которую, ты протягиваешь руку тем, кто идёт за тобою, вернее поднимается” [92,69]. Мы считаем, что успех в приобретении студентами компетентности в самостоятельной познавательной деятельности в образовательном процессе экономического вуза зависит от педагогической деятельности преподавателя. Его общая эрудированность, глубина владения предметом, мобильность мышления, наличие потребности в неформальном общении со студентами и оказание содействия в адаптации к изменяющимся условиям и специфическому характеру образовательной деятельности в вузе способствуют формированию позитивного имиджа преподавателя со сформированной студенто-центрированной направленностью профессиональной деятельности. Он становится „фасилитатором”,

который, опираясь на личностно-деятельностный подход, видит самостоятельную познавательную деятельность студента с позиции „от обучающегося”, предоставляя обучающемуся инициативу в её организации и планировании. Такой преподаватель „решает проблему создания отношений, в которых ученик сможет раскрыть свой потенциал и „принять” знания как элемент собственного опыта, чтобы затем использовать их для продуктивного ...профессионального роста” [221,24].

Мы уверены, что развитие у студентов компетентности в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка в экономическом вузе будет проходить более успешно, если в педагогический процесс внедряется модифицированная модель подготовки конкурентоспособного специалиста, основанная на широко применяемой в практике модели Н. Е Седовой [11]. Наша модель включает шесть взаимосвязанных компонентов: когнитивный, операциональный, личностный, мотивационный, „Профессиональная направленность” и „Процессы „Само””. Каждый компонент имеет критериально-уровневую шкалу развития у студентов исследуемого нами феномена, что позволяет нам видеть сильные и слабые стороны каждого студента, участвующего в педагогическом эксперименте. Таким образом, разработка нашей концепции будет осуществляться с позиций гуманистической направленности компетентностного подхода, поскольку приоритет отдаётся ценностно-смысловой, личностной составляющим образования, и, следовательно, комплексное исследование студента экономического вуза в рамках предложенной модели позволяет нам рассматривать его как гармонически саморазвивающегося человека, способного креативно мыслить и самостоятельно определять вектор своей познавательной деятельности.

В данной статье нам бы хотелось уделить внимание личностному компоненту. Проводя констатирующий эксперимент, мы обнаружили, что в „Государственном образовательном стандарте ВПО” экономического профиля практически отсутствуют требования к формированию личностных качеств (личностный компонент) будущего специалиста, владеющего компетентностью в самостоятельной познавательной деятельности, в том числе при изучении иностранного языка в экономическом вузе. Основное требование к выпускникам – обладание высокой работоспособностью. Нами был предложен блок анкеты, в котором студентам предлагалось определить важность ряда личностных качеств, необходимых для развития исследуемого нами феномена.

Анализ пилотажных результатов анкеты показал, что самыми важными качествами в развитии компетентности в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка в экономическом вузе студенты (в том числе экспериментальной и контрольной группы) считают инициативность – 74%, любознательность

– 74%, самостоятельность мышления – 82%, настойчивость – 85%, упорство – 85%, обязательность – 65%, волю – 62%, творческую направленность – 51%, трудолюбие – 85%. Это говорит о том, что будущие специалисты ясно осознают, к каким внутренним механизмам необходимо апеллировать, обогащаясь новыми знаниями. Однако недооцениваются такие важные, на наш взгляд, качества, как смелость – 48%, пунктуальность – 42% и аккуратность – 51%. Мы делаем вывод, что студентам, видимо, не хватает внутренней самоорганизации, ответственности, которую они должны нести, осуществляя самостоятельную познавательную деятельность. Кроме того, студенты привыкли в образовательном процессе идти по пути наименьшего сопротивления. Зачем искать что-то новое, неординарное, если, чтобы получить „отлично”, можно всего лишь выучить то, что дано преподавателем? К тому же, чтобы аргументированно высказать *свою* точку зрения по изучаемой проблеме, необходимо обладать смелостью, так как в этом случае студент становится настоящим субъектом деятельности. Таким образом, мы определили психологический портрет специалиста, компетентного в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка.

Констатирующий эксперимент показал, что, по мнению студентов, в образовательном процессе преподаватели в разной степени оказывают влияние на развитие личностных качеств, необходимых для осуществления самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка. Согласно полученным данным пилотажного обследования, единственными качествами, развиваемыми преподавателями на высоком уровне, являются обязательность (48%) и пунктуальность (42%) – качества, которые не считаются важными обследуемыми студентами. Развитие остальных качеств находится в зоне среднего уровня, а именно: инициативность (57%), смелость (69%), любознательность (66%), самостоятельность мышления (57%), нестандартность мышления (66%), общая эрудированность (54%), настойчивость (69%), упорство (57%). Особое внимание необходимо уделять укреплению воли, одного из самых важных качеств, побуждающих человека к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности, которое на высоком уровне развивают только 14% преподавателей нашего вуза.

Получив такие данные, мы попросили студентов дополнительно ответить на вопрос, как к ним относятся преподаватели, в том числе иностранного языка, с целью выяснить, какова реальная позиция студентов в образовательном процессе. Результаты показали, что 31% от общего числа опрошенных студентов считают, что к ним относятся как к личности, имеющей право аргументированно высказывать свою точку зрения (60% студентов отметили, что такое же к ним отношение имеют преподаватели иностранного языка). 29% студентов считают, что все преподаватели, включая по иностранному языку, относятся к ним как к

равноправным партнёрам образовательного процесса, знающим и умеющим немного меньше. Ведомой личностью, подчиняющейся манипуляции извне, считают себя 20% студентов и 3% опрошенных чувствуют такое отношении со стороны преподавателей иностранного языка. Затруднились определить отношение преподавателей 20% студентов, отношение преподавателей иностранного языка – 8% опрошенных.

Полученная картина заставляет задуматься, почему каноны гуманизации образования не в полной мере применяются при работе со студентами? На наш взгляд, проблемой экономического вуза является то, что большинство преподавателей – это специалисты экономического профиля, которые, обучаясь в вузе, не имели педагогической подготовки, в отличие от преподавателей иностранного языка. Будучи преподавателями, им приходилось приобретать педагогическое мастерство либо самостоятельно, либо на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Таким образом, подтвердился наш тезис о взаимосвязи успеха в приобретении студентами компетентности в самостоятельной познавательной деятельности и педагогической деятельности преподавателя.

В процессе констатирующего эксперимента мы выяснили, как студенты относятся к возможности в процессе обучения самостоятельно выбирать дисциплины учебного плана. Считают, что им было бы интересно выстраивать свою образовательную траекторию 74% студентов (59% ЭГ, 100% КГ), не уверены, что сделали бы правильный выбор 23% (35% ЭГ), затруднились ответить 3% (6% ЭГ). Это несколько противоречит данным, которые представили смелость как личностное качество, имеющее значение в развитии компетентности в самостоятельной познавательной деятельности, так как именно смелый человек способен к свободному волеизъявлению, а также нести ответственность за свой выбор. Мы делаем вывод, что студенты испытывают некоторый психологический дискомфорт в образовательном процессе, вероятно, вызванный давлением со стороны преподавателей и возможными конфликтами внутри студенческой группы.

Нам было важно выяснить, насколько студенты ответственны при подготовке к занятиям. Из опрошенных студентов – 8,6% респондентов (11,8% ЭГ) ответили, что бывают часто не готовы к занятиям, так как их не интересует то, что преподаётся на их специальности, 17,1% (11,8% ЭГ, 33,3% КГ) – часто не готовы из-за занятости на работе, большинство студентов 71,4% (70,5% ЭГ и 66,7% КГ) признались, что иногда, когда задают слишком много, и только 2,9% и 5,9% ЭГ студентов всегда готовятся к занятиям, так как хотят освоить свою будущую профессию досконально. Следовательно, мы делаем вывод, что индивидуальная образовательная траектории позволит студентам рационально обучаться, так как они смогут не только

выбирать интересующие их дисциплины, но и совмещать обучение с работой, а это, как нам кажется, – способ приобретения профессиональной мобильности.

Таким образом, мы делаем вывод, что при подготовке конкурентоспособного специалиста, владеющего компетентностью в самостоятельной деятельности при изучении иностранного языка, необходимо не только учитывать психологические особенности студентов, но и организовывать образовательный процесс с предоставлением возможности изучения дисциплин по индивидуальной образовательной траектории в рамках Государственного образовательного стандарта по специальности. Мы полагаем, что данный подход позволит студенту приобрести личностно-значимые знания, которые он будет применять в своей профессиональной деятельности. Помимо этого, обязана поменяться позиция преподавателя. Современный преподаватель – это фасилитатор, способствующий стимулированию у студентов потенций к самостоятельной познавательной деятельности и создающий ситуацию успеха для их проявления.

#### **Литература**

- 1. Белухин Д. А.** Основы личностно-ориентированной педагогики. Курс лекций. Часть 2. / Д.А. Белухин. – Москва – Воронеж : 1997. – 304 с.
- 2. Вербицкий А. А.** Преподаватель и новые педагогические технологии / А. А. Вербицкий // в кн. Педагогические технологии в условиях многоуровневого образования: Тезисы Российского семинара, 24-26 октября 1994 г. – Рязань : Изд-во РГПУ, 1994. – 150 с.
- 3. Вербицкий А. А.,** Ларионова О. Г. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции // Альма-матер. Вестник высшей школы. — 2006. – №5. – С. 19 – 25.
- 4. Вяткин Л. Г.,** Кармаев А. А., Капичникова О. Б. Механизм реализации личностно ориентированного образовательного процесса : монография / Л. Г. Вяткин, А. А. Кармаев, О. Б. Капичникова. — Балашов : Изд-во БГПИ, 1999. – 100 с.
- 5. Девисов В. А.** Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата: вопросы структуры и содержания // Высшее образование сегодня. – 2008. – №9. – С. 18 – 22.
- 6. Звонников В. И.,** Райченко А. В. Что нужно работодателю? // Высшее образование сегодня. – 2008. – №7. – С. 4 – 7.
- 7. Каргополов В. П.** Профессиональное становление студента гуманитарного вуза (Теоретические аспекты) / В.П. Каргополов. – Хабаровск. : Изд-во ХКИППКПК, 1994. – 152 с.
- 8. Колкер Я. М.,** Устинова Е. С., Енашева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Енашева. – М. : Издательский центр „Академия”, 2000. – 264 с.
- 9. Молокова А. В.** Реализация компетентностного подхода в условиях информатизации образования // Философия образования. 2006. – №1. – С. 239 – 243.

**10. Новый** англо-русский словарь / Мюллер В. К., Дашевская В. Л. и др. – 3-е изд., стереот. – М. : Рус. яз. – 1996. – 880 с. **11. Седова Н. Е.** Новые подходы к подготовке учителя : учебное пособие по спецкурсу для педагогических вузов в двух частях. Часть 1. / Н. Е. Седова. – Комсомольск-на-Амуре : Изд-во КНАГПУ, 2003. – 254 с. **12. Сериков В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М. : Изд-во „Логос”, 1999. – 272 с. **13. Чебоненко Н. И.** Формирование ключевых компетенций профильно-ориентированного обучения английскому языку // сб. материалов III Всероссийской научно-практической конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск : ЦРНС – Изд-во СИБПРИНТ, 2008. – 287 с.

**Седова Н. Є., Бобкова Л. М. Розвиток компетентності в самостійній пізнавальній діяльності при вивченні іноземної мови – умова конкурентоспроможності молодого фахівця**

Стаття присвячена проблемі конкурентоспроможності молодого фахівця на ринку праці, рішення якої ми бачимо в розвитку компетентності в самостійній пізнавальній діяльності при вивченні іноземної мови. Зроблений акцент на особовому компоненті моделі підготовки студентів, оскільки мобільна особа – це відповідь на сучасне соціально-економічне замовлення суспільства.

*Ключові слова:* компетентність, пізнавальна діяльність, конкурентоспроможність, молодого фахівця.

**Седова Н. Е., Бобкова Л. Н. Развитие компетентности в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка – залог конкурентоспособности молодого специалиста**

Статья посвящена проблеме конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда, решение которой мы видим в развитии компетентности в самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранного языка. Сделан акцент на личностном компоненте модели подготовки студентов, так как мобильная личность – это ответ на современный социально-экономический заказ общества.

*Ключевые слова:* компетентность, познавательная деятельность, конкурентоспособность, молодого специалиста.

**Sedova N.E., Bobkova L. M. Development of competence in independent cognitive activity at the study of foreign language is mortgage of konkurenosposobnosty young specialist**

This article is devoted to the problem of employee's competitive advantage. We consider the solution of the problem to be the development of autonomous learning competence of the students while learning some foreign



language. An accent is done on the personality component of model of preparation of students, because mobile personality is an answer for the modern socio-economic order of society.

*Keywords:* competence, cognitive activity, konkurenosposobnost', young specialist.

УДК 37.016:94

**О. Ф. Турянська**

### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІЙ ШКІЛЬНІЙ ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ**

Проведене нами експериментальне дослідження було спрямовано, у тому числі, і на пошук і визначення тих критеріїв і показників, за якими можливо б було судити про ефективність історичної освіти як засобу розвитку та становлення особистості в базовій школі. Це питання має в методичній науці свою історію. Слід відмітити, що його вирішення завжди було пов'язано з ступенем вирішення таких методичних проблем, як спрямованість і цілі шкільної історичної освіти, її зміст і методи навчання.

Найбільш близьку нам наукову позицію з цього приводу висловлював Ф.П. Коровкін. Сутність її полягає у тому, що результати навчання він поділяє у відповідності до дидактичних завдань і, у зв'язку з цим, виокремлює критерії сформованості знань, розвитку учнів та критерії перевірки виховного впливу історії. Щодо критеріїв, які висуває Ф.П. Коровкін, то, на наш погляд, вони відповідають завданням комуністичного виховання засобами історії, і являються не прийнятними для сучасної історичної освіти в Україні. Але саме ідея про відповідність результатів навчання до завдань історичної освіти висловлена автором найбільш конкретно і переконливо.

Так, до критеріїв сформованості *знань* він відносить їх усвідомленість, тривалість, оперативність. До критеріїв *розвитку* учнів – „здатність і вміння учнів самостійно пояснювати явища суспільного життя з позицій марксизму-ленінізму, самостійно придбати історичні знання з різноманітних джерел...”. До критеріїв *комуністичної вихованості* – „засвоєння марксистсько-ленінських світоглядних ідей”, до яких автор відносить: ідеї радянського патріотизму, соціалістичного інтернаціоналізму, науковості і партійності, наступаючого атеїзму, класового характеру моральних норм [1, с. 183 – 193]. Такий підхід до вирішення проблеми перевірки результативності навчання знайшов відбиток не тільки в його теоретичних наукових трудах, а і в шкільному навчальному посібнику з історії стародавнього світу, автором якого він

був. Підручник витримав понад двадцять три видання за першою редакцією, і ще понад вісім видань – за останньою [2.].

У сучасній шкільній історичній освіті в Україні кінцевим результатом навчальної діяльності, за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів, вважається сформованість їхньої компетенції, що базується на знаннях і вміннях, набутих завдяки навчанню, тобто „саме оперування цими знаннями, способами діяльності мають бути визнані показниками результативності навчання” [3, с. 8].

Технологію оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії у контексті компетентнісного підходу викладено у посібнику „Методика навчання історії в школі”. Автори першого в Україні посібника з методики, доктор педагогічних наук, професор О.І. Пометун і к.п.н., доцент Г.А. Фрейман, наголошують на необхідності приділяти більше уваги поточному оцінюванню роботи учнів під час уроку (а також оцінюванню домашніх робіт), а ніж тестам у кінці семестру. Ми поділяємо таку точку зору. Цілком слушна і та технологія оцінювання, яку вони пропонують. За цією технологією вчитель повинен перш за все визначитись з метою оцінювання, виявити об’єкт оцінювання на даному уроці, а потім встановити показники, за якими буде здійснюватись оцінка і тільки після цього перейти до оцінки навчальних досягнень учнів у балах. З цією метою учитель обирає прийоми і засоби перевірки, встановлює шкалу оцінювання. Отже, у даній технології оцінювання навчальних досягнень учнів вказується на об’єктивні закономірні зв’язки, що існують між метою навчання і реальними його результатами, а також наголошується на наявності зв’язків між об’єктами і критеріями перевірки і тими прийомами і засобами, які вчитель використовує для їх проведення. „Якщо ми матимемо уявлення про критерії оцінювання, легко визначити і як, якими прийомами можна скористатися у процесі оцінювання”.

Відповідно до теорії компетентнісно орієнтованого навчання важливим показником якості освіти, рівня освіченості „стає не наявність в індивіда внутрішньої організації чогось (знань, якостей, здібностей), а можливість використання та застосування всього нагромадженого: знань, умінь, ставлень, досвіду – у навчальних чи життєвих ситуаціях” [4, с. 60].

За твердженням О.І. Пометун, компетентнісний підхід „є спрямованістю освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості” [5, с. 9].

На думку вченої організація компетентнісно орієнтованого (орієнтованого на заздалегідь відомий результат) навчання починається з чіткого усвідомлення учителем цього результату для кожного уроку. У зв’язку з цим слід прагнути до формулювання зрозумілих, реальних, вимірюваних результатів як окремого уроку, так і вивчення теми, розділу чи курсу, що є обов’язковою і важливою процедурою, оскільки без неї ефективно застосування тієї чи іншої моделі навчання (форм, методів,

технологій, засобів тощо) і оцінювання якості освіти неможливе. „Треба перетворити урок на певний завершений цикл навчання: від планування результатів до отримання і перевірки їх” стверджує О. І. Пометун [Там само]. Ми цілком з цим погоджуємося.

Але на нашу думку, наданий у статті перелік предметних компетенцій (хронологічні, просторові, інформаційні, мовленнєві, логічні, аксеологічні), формування і розвиток яких передбачається на уроках історії даним підходом, слід пов'язати не тільки з особливостями шкільного предмету „історія” як об'єктом засвоєння, але і з психологічними і духовними потребами, які ми, вчителі, маємо актуалізувати і розвивати засобами шкільної історичної освіти, спрямовуючи учнів на шлях особистісного зростання і становлення.

Тому питання співвідношення результатів навчання з потребами і можливостями учнів, постає як дуже значуще і з теоретичної, і з практичної точки зору. Це пов'язано з тим, що за твердженням американських психологів „компетентність – це не просто володіння знаннями, але і *спроможність* їх гнучкого застосування. Останнє залежить від аналітичних, творчих і практичних *навичок*. ...Аналітичні, творчі і практичні *здібності*,... ми можемо розглядати як форми компетентності, що розвивається” [6, с.19]. Як бачимо, компетентність виступає у різних формах: і як навички, і як здібності, і як спроможність. При цьому Стенбергом визначаються і види компетентності: аналітичні, практичні, творчі. Він співвідносить ці види компетентності з відповідними видами інтелекту: аналітичним, практичним, творчим (креативним). Ми б додали до цих видів інтелекту ще соціальний та емоційний, що визначаються деякими західними психологами. Так, Торндайк (Thorndaike, 1920) визначив поняття соціального інтелекту як загальну *здібність* розуміти інших і діяти, або вчиняти мудро по відношенню до інших людей. Вернон визначає соціальний інтелект як *здатність* мати справу з оточуючими, легко зходитися з людьми, *вміти* ставати себе на їх місце, розуміти їх відчуття, настрої, мотивацію (Vernon, 1933). Селавей і Майер (Salovey & Mayer, 1990) зв'язують емоційний інтелект з особистими факторами, такими як теплота і чуйність. Вони визначають поняття емоційного інтелекту як *здібність* людини усвідомлювати смисл емоцій і використовувати ці знання, з тим, щоб визначати причини виникнення проблем і вирішувати ці проблеми. Факторами, що визначають емоційний інтелект, є процеси сприйняття, розуміння та управління емоціями. Саме у тому, як людина здатна сприймати, розуміти емоції та керувати ними і виявляється емоційний інтелект. Головні якості особистості, що співвідносяться з соціальним і емоційним інтелектом є відкритість і емоційне переживання. Саме ці якості учнів ясно проявляються в ході навчання і саме вони мають стати основою розвитку соціальної і емоційної компетентності підлітків.

З огляду на все вищезазначене ми маємо визначитись ще раз з категорією компетентність. У роботах Гринспена (Greenspan, 1981),

Гринспена и Дрискола (Greenspan & Driscol, 1997) персональна компетентність розглядається як конструкт, узагальнюючий знання і навички, що задіяні у досягненні мети і рішенні проблем.

Науковці розробили власну модель, яка описує чотири області компетентності людини: фізіологічну, емоційну, академічну, повсякденну (практичну). За їх твердженнями фізіологічна компетентність – це функціонування органів, систем організму, здатність рухатися (сила, координація, швидкість). *Емоційна* компетентність – це функціонування емоційної сфери, темперамент, характер, комунікабельність і соціальна зорієнтованість людини. Повсякденна (практична) компетентність – це практичний інтелект (здатність усвідомлювати і розуміти повсякденні проблеми) і соціальний інтелект (здібність осмислювати, усвідомлювати і розуміти соціальні проблеми). Академічна компетентність включає в себе здатність осмислювати і сприймати завдання академічного, абстрактного характеру і мовлення (здатність розуміти і спілкуватися) [Там само, с. 91].

Порівнюючи ці ключові компетенції з тими наскрізними, що були визначені вченими АПН України, а саме: навчальна, культурна, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, підприємницька, ми бачимо, що вони за головних ознак співвідносяться між собою: фізіологічна – зі здоров'язберігаючою, академічна – з навчальною, емоційна – з соціальною, повсякденна (практична) – з підприємницькою...

У сучасній методиці історії існує наукова позиція, згідно з якою визначаються предметні компетенції, яких учень „має досягти” в навчанні: хронологічна, просторова, логічна, інформаційна, мовленнєва, аксіологічна. На наш погляд, вона досить чітко виявляє зв'язок компетенцій з характером предметної інформації, але не повністю відбиває у своєму переліку ту систему психологічних потреб і здібностей, емоційно-ціннісних відносин учнів, на актуалізації яких і треба будувати навчальний процес.

З огляду на це ми пропонуємо власну модель компетенцій особистості підлітка, яка має бути розвинена засобами базової історичної освіти. До неї, на нашу думку входять наступні компетенції:

*академічна* – здатність до абстрактного пізнання, до сприйняття і засвоєння інформації, до її розуміння, узагальнення, розпізнання і визначення значущої для вирішення пізнавальних завдань, її систематизування в єдину логічно побудовану цілісність (розповідь), здатність до засвоєння системної інформаційної єдності з даної галузі науки;

*практична* – уміння хронологічні (орієнтуватися в історичному часі); локальні (орієнтуватися в історичному просторі); розумові або логічні (аналіз, порівняння, співставлення, виявлення головного, доказ, аналогія, синтез, узагальнення тощо на історичному матеріалі); уміння конкретно-історичні (уявляти події минулого, визначати причини подій

по наслідкам, розуміти сутність історичних подій, явищ, процесів і т. ін.); мовленнєві (описувати, розповідати, висловлювати думки та судження, надавати характеристику і та ін. на історичному матеріалі). Цей вид компетентності відповідає за більш-менш автоматичний спосіб дії у ситуаціях, пов'язаних з рішенням практично-розвиваючих завдань. У вітчизняній педагогіці в роботах В. Ф. Паламарчук, в методиці – у роботах Н. І. Запорожец, О. І. Бахтіної визначені головні етапи, засоби і прийоми формування даного виду компетентності. За твердженням П. В. Гори, практичні досягнення учнів мають бути відбиті в матеріалізованій формі (наприклад, результатом виконання хронологічних завдань буде створення лінії часу, або заповнення хронологічних, або синхроністичних таблиць, тощо);

*креативна* – а) *пошукова*, що означає здатність учнів розпізнати наявність проблеми, визначити стратегію і засоби її вирішення, сформулювати гіпотезу, відшукати факти, що доводять її, або спростовують, провести аналіз прийнятого рішення шляхом рефлексії;

б) *творча*, що означає здатність учнів до „відтворення” уявних історичних образів і подій у художній формі (малюнок, літературно оформлений твір, макет архітектурної споруди, скульптурна композиція з пластиліну чи глини, вишивка, створення вистави чи фільму на історичну тему тощо).

*аксіологічна (емоційно-ціннісна)* – це здатність особистості до адекватного емоційного переживання морально-естетичних смислів історичних подій, сприйняття і розуміння почуттів історичних постатей, їхньої поведінки і мотивації. Яка представлена здатністю сприймати адекватно і толерантно різноманітність життєвих і ціннісних орієнтирів як людей у минулому, так і у сьогоденні. Здатність свідомо підходити до оцінки подій минулого з різноманітних світоглядних (філософських, наукових, конкретно-історичних, моральних, естетичних, політичних, національних, тощо) позицій, у тому числі і з точки зору власної системи духовних і життєвих цінностей;

*соціальна (комунікативна)* – представлена умінням особистості вирішувати власні проблеми у процесі взаємодії з іншими людьми, переживаннями приязні до інших людей, умінням комфортної і ефективної взаємодії, розумінням процесу спілкування як життєвої необхідності, яка підпорядковується особливим нормам, конструюється за допомогою спеціальних прийомів. Комунікативна компетентність визначається також знанням „секретів”, норм, традицій спілкування людей як у минулі часи, так і в умовах існування ЗМІ.

Чому ми у якості головних компетенцій, які учень набуває на уроках історії, визначили саме ці?

По-перше тому, що саме вони відповідають тим психологічним та духовним потребам особистості, на актуалізації і задоволенні яких будується ефективний процес навчання, зокрема історії, в школі. Так, психологічну основу формування *академічної* компетенції (академічного

інтелекту) складає актуалізована пізнавальна потреба особистості, що проявляється в емоційно зафарбованому переживанні пізнавального ставлення до дійсності. Відповідно, основу формування практичної компетенції – актуалізована дійова потреба (потреба в активних діях), що проявляється в емоційно напруженому переживанні дієвого, активного, практичного ставлення до дійсності. Основу творчої (креативної) компетенції складає актуалізована творчо-пошукова потреба, що проявляється в яскравому переживанні творчого, або пошукового ставлення. Комунікативна або соціальна компетенція будується на основі актуалізації потреби у виявленні власної значущості для інших, та інших для себе, яку учні переживають в момент інтеракції.

По-друге, кожна з цих компетенцій має закономірно відповідний до неї спосіб (метод) формування, який характеризується єдністю мети, засобів, прийомів і результатів. Наприклад, засобом розвитку академічної компетенції є пізнавальна діяльність, засобом розвитку практичної компетенції – практична діяльність, креативної компетенції – творчо-пошукова діяльність, аксіологічної (емоційної) – ціннісно-смилова або оціночна діяльність, соціальної компетенції – інтерактивна (комунікативна) діяльність.

Таким чином, першою головною умовою формування і розвитку галузевих компетенцій як інтегральних якостей особистості в школі є процеси актуалізації психологічних і духовних потреб та емоційно-ціннісних ставлень учнів, бо без глибинного внутрішнього поштовху до знань, до успіху в практичній діяльності, до творчості, до самовизначення, або спілкування, без такого усвідомленого і емоційно насиченого прагнення не може бути і мови про те, що учень „має досягти” на кінець навчального року. Отже, якщо історична інформація не „зустрілася” з підлітком, не вразила його емоційно, не здивувала, не зацікавила, а пройшла осторонь, то марно сподіватися, що вона стане засобом розвитку галузевих компетенцій.

Другою головною умовою є системна організація різних видів навчальної діяльності, бо, як стверджують психологи (Ericsson, 1996), засобом формування компетентності є *усвідомлена практика* індивіда. При цьому представниками психологічної науки підкреслюється, що витоком компетентності усвідомлена практика стає тільки в тому разі, за тих умов, що рівень трудності задачі (завдання) *відповідає рівню індивіда*, забезпечуючи зворотній зв'язок інформації з індивідом, надаючи можливість повторення і дозволяючи виправляти помилки [Там само, с. 17]. Саме на цьому наголошуємо ми в особистісно орієнтованому навчанні: рівень трудності завдань *відповідає* рівню індивіда, а не йде „у зоні ближнього розвитку”, тобто не підвищується штучно. Але при цьому він і не занижується, щоб забезпечити активне просування учнів на шляху особистісного психологічного й духовного розвитку.

Третя головна умова розвитку особистісних компетенцій учнів спирається на той загально відомий факт, що учні, особливо підліткового

віку, тривало, цілеспрямовано й активно спроможні займатися тільки тією діяльністю, у якій досягають успіху, тобто у тій, до якої вони здібні, яка забезпечує досягнення високих результатів, надає можливість відчути успіх, повагу з боку однолітків та самоповагу. Зважаючи на те, що рівень академічних, практичних, креативних, емоційних, комунікативних здібностей в учнів 6 – 9 класів різний, ефективним в напрямку розвитку компетенцій особистості ми можемо вважати тільки той процес, що надасть можливість успішної самореалізації для кожного учня в тому виді навчальної діяльності (пізнавальній, практичній, творчо-пошуковій, ціннісно-смісловій, комунікативній), у тому виді усвідомленої практики, у якому, завдяки здібностям, учень без зайвих, але, докладаючи необхідних і достатніх (для нього) зусиль, сягає успіху. Тобто, якщо спосіб діяльності відповідає здібностям учня, він сягає кращих результатів у навчанні, а потім далі докладає зусилля для того, щоб підтвердити свій успіх знов і знов. Це пов'язано з тим, про що психологами стверджується, що „тільки дуже талановиті люди, щоб досягти високого ступеня компетентності, не оставляють свою усвідомлену практику. Талант стимулює їх старатися” [Там само, с. 18].

Таким чином, особистісно орієнтоване навчання історії в базовій школі є таким, що забезпечує успішну самореалізацію учням з різними здібностями, надаючи їм можливість обирати для себе відповідний до їх здібностей спосіб самореалізації. Сягаючи успіху в конкретному виді діяльності, учень пізнає свою силу, замість того, щоб постійно стикатися зі своїми слабостями та невдачами там, де його свідомо практика далека від його психологічних можливостей і розумових здібностей. Таким чином, ми надамо учням можливість компенсувати свої вади в одних видах діяльності за рахунок досягнення успіху в інших. При цьому учень стає суб'єктом навчального процесу, бо маючи свободу вибору засобів самореалізації, він несе і всю повноту власної відповідальності за отриманий результат.

Щоб забезпечити в організації навчального процесу ті умови, про які йшлося, учитель розробляє до кожного уроку, кожної теми, розділу, курсу систему навчальних завдань, що є засобом організації різних видів навчальної діяльності. Так, пізнавальна діяльність організовується за допомогою пізнавальних завдань репродуктивного характеру, практична діяльність на уроках історії організовується за допомогою практичних завдань репродуктивного характеру, творчо-пошукова діяльність – за допомогою проблемних і творчих завдань, ціннісно-смістова діяльність – за допомогою оціночних завдань, а комунікативна – інтерактивних.

Так, наприклад, на уроці за темою „Переможні битви початку Національно-визвольної війни” у 8 класі учитель надає учням низку завдань, спрямованих на розвиток усіх видів вище зазначених компетенцій.

Завдяки в такій системі завдань учні з різними здібностями і видами інтелекту зможуть проявити себе на уроці історії успішними, набути і продемонструвати певну компетенцію в тому чи тому виді діяльності. Тільки за таких умов, на нашу думку, ми маємо впроваджувати в шкільну історичну освіту компетентністний підхід, надавши йому особистісно орієнтованої спрямованості.

<b>Види компетенцій</b>	<b>Види і зміст завдань</b>
<b><u>Академічна</u></b>	<b><u>Пізнавальні завдання репродуктивного характеру.</u></b>
здатність до абстрактного пізнання, до сприйняття і засвоєння інформації, до розуміння, узагальнення, розпізнання і визначення значущості для вирішення пізнавальних завдань, здатність до засвоєння системної інформаційної єдності з даної галузі науки;	<p><b><u>Початковий рівень.</u></b></p> <p><b>1. Прочитавши текст підручника, оберіть правильний варіант відповіді:</b></p> <p>1) Готуючись до тривалої війни з Річчю Посполитою, Б. Хмельницький вирішив заручитися підтримкою:</p> <p>а) московського царя б) молдавського володаря в) кримського хана</p> <p>2) Після звільнення Запорозької Січі козаки обрали Б. Хмельницького:</p> <p>а) кошовим отаманом б) гетьманом в) князем українським</p> <p>3) Під час переговорів з представниками Польщі на першому етапі війни Б. Хмельницький вимагав:</p> <p>а) заміни польського короля б) зміни політичної системи Речі Посполитої в) відміни „Ординації” 1638 р. та повернення Війську Запорозькому давніх прав і привілеїв</p> <p><b>2. Чи згодні ви з таким твердженням (так чи ні):</b></p> <p>1) Бахчисарай – це столиця Турції 2) Кодак – це фортеця на березі Дніпра</p> <p><b>3. З приведених визначень оберіть правильне:</b></p> <p>Микитин Ріг – це:</p> <p>а) місце першої перемоги поляків над Хмельницьким б) місце розташування Запорізької Січі в часи</p>



<p><b><u>Академічна</u></b> <b>що виявляється</b> <b>через</b> <b><u>мовлення</u></b></p> <p>здатність до репродуктивного відтворення знань в процесі монологічного мовлення, їх систематизування у єдину логічно побудовану цілісність (розповідь, пояснення).</p>	<p>Визвольної війни в) резиденція коронного гетьмана Миколая Потоцького</p> <p><b>4. Дайте відповідь на питання:</b> 1) У формі якої геометричної фігури будувався козацький табір? 2) В якому році відбулась битва під Корсунем? 3) Кому поляки доручили ведення переговорів з Хмельницьким після перших перемог українського гетьмана? 4) Хто командував польськими військами в битві під Жовтими водами?</p> <p><b><u>Середній рівень</u></b> <b>1. Поясніть</b>, чому Московське царство становило загрозу для Б. Хмельницького. <b>2. Розкажіть</b>, чому реєстрові козаки вбили І. Барабаша та І. Караїмовича. <b>3. Поясніть</b>, з якою метою Б. Хмельницький у 1648 р. прибув до Бахчисарая. <b>4. Розкажіть</b>, чому М. Кривоносу не вдалося здобути м. Кам'янець-Подільськ. <b>5. Поясніть</b>, чому козаки хотіли розірвати союз з кримськими татарами. <b>6. Дайте визначення понять:</b> кошовий атаман, військові клейноди, коронний гетьман, авангард, посполите рушення.</p> <p><b><u>Достатній рівень.</u></b> <b>1. Розкажіть</b> про початок Визвольної війни та перші перемоги Б. Хмельницького (битви під Жовтими Водами і Корсунем). <b>2. Охарактеризуйте</b> зміст польсько-українських переговорів та <b>розкажіть</b> про розгортання бойових дій на українських землях (до битви під Пілявцями). <b>3. Розкажіть</b> про битву під Пілявцями та розгортання бойових дій після неї (до укладення перемир'я).</p>
---	--

<p><b><u>Практична компетенція:</u></b> здатність до застосування вмінь <b>Просторова</b></p>	<p><b><u>Практичні завдання репродуктивного характеру.</u></b></p>
<p><b>Хронологічна</b></p>	<p><b><u>Початковий рівень</u></b> <b>1. Скориставшись картою в підручнику або атласом, виконайте завдання:</b> <b>Запишіть</b> назви історико-географічних об'єктів (зі сходу на захід), якими проходив шлях переможного війська Богдана Хмельницького у 1648 р. [Власов В., Данилевська О. Зошит до підручника з історії України для 8 класу. – К., 2008. – С. 36]</p>
<p><b>Хронологічна, розумова (визначати головне у тексті)</b></p>	<p><b><u>Середній рівень</u></b> <b>1. Розташуйте уривки з джерел, присвячених битвам Національно-визвольної війни 1648 р., в хронологічній послідовності, вписавши цифри у віконця. Назвіть події.</b></p> <p><b>А.</b> „І травня на 16 день з ранку в гетьмана Миколая Потоцького з татарами і козаками був бій. І татари, і козаки навмисно почали буцімто від тих ратних людей бігти, а гетьман Потоцький зі своїм військом кинувся за ним. І гетьмана і польських ратних людей в тих тісних місцях всіх побили і в полон забрали”.</p> <p><b>Б.</b> „Польських ратних людей свавільні козаки, з'єднавшись разом з татарами, всіх побили, а інших в полон захопили, а гетьманського сина, Потоцького, взяли в полон живим. І реєстрові козаки перейшли до тих же свавільних козаків і татар”.</p> <p><b>В.</b> „Доки радились, корогви з полка воеводи брацлавського почали нападати на орду. Здійнялась така паніка, що в полі залишилась єдва половина війська. Інші невідомо куди поділись. Після цієї горячності у війську воцарилась така байдужість, що деякі ніяк не хотіли йти в бій: одні – на підставі відсутності наказів від полковників, другі – через малочисельність війська під корогвами, треті – не бажаючи битись без своїх ротмістрів, яких не було при корогвах”.</p>

<p><b>Просторова</b></p>	<p>[Власов В., Данилевська О. Зошит до підручника з історії України для 8 класу. – К., 2008. С. 35-36]</p> <p><b>2. Скориставшись підручником, зробіть короткий конспект у формі таблиці:</b></p> <table border="1" data-bbox="625 544 1278 808"> <thead> <tr> <th data-bbox="625 544 826 689">Дата битви</th> <th data-bbox="826 544 1082 689">Назва битви, її хід (головні події)</th> <th data-bbox="1082 544 1278 689">Ітоги та значення</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="625 689 826 730"></td> <td data-bbox="826 689 1082 730"></td> <td data-bbox="1082 689 1278 730"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="625 730 826 770"></td> <td data-bbox="826 730 1082 770"></td> <td data-bbox="1082 730 1278 770"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="625 770 826 808"></td> <td data-bbox="826 770 1082 808"></td> <td data-bbox="1082 770 1278 808"></td> </tr> </tbody> </table> <p><b><u>Достатній рівень</u></b></p> <p><b>1. Намалюйте за власним бажанням:</b></p> <p>1) схему битви під Жовтими Водами, або</p> <p>2) схему битви під Корсунем, або</p> <p>3) схему битви під Пилявцями.</p>	Дата битви	Назва битви, її хід (головні події)	Ітоги та значення									
Дата битви	Назва битви, її хід (головні події)	Ітоги та значення											
<p><b><u>Креативна компетенція:</u></b></p> <p>здатність учнів розпізнати наявність проблеми, визначити стратегію і засоби її вирішення, сформулювати гіпотезу, відшукати факти, що доводять або спростовують гіпотезу, провести аналіз прийнятого рішення шляхом рефлексії;</p>	<p><b>Творчо-пошукові завдання:</b></p> <p><b>1.</b> У чому, на ваш погляд, полягає історичне значення битви під Жовтими Водами? <b>Обґрунтуйте свою точку зору.</b></p> <p><b>2.</b> Як ви вважаєте, чому Б. Хмельницький, здобувши великі перемоги, пройшовши зі своїм військом до самої Вісли, раптово повернув назад, не скориставшись внутрішніми протиріччями в Польщі для здобуття остаточної перемоги над поляками? <b>Обґрунтуйте свою точку зору.</b></p> <p><b>3.</b> У чому, на ваш погляд, полягає історичне значення битви під Корсунем? <b>Обґрунтуйте свою точку зору.</b></p> <p><b>4.</b> Чому, на вашу думку, Іслам-Гірей погодився вступити в союз з козаками? Які засоби тиску на кримського хана мав при собі Б. Хмельницький? <b>Обґрунтуйте свою точку зору.</b></p> <p><b>5.</b> У чому, на ваш погляд, полягає історичне</p>												

	<p>значення битви під Пілявцями? <b>Обґрунтуйте свою точку зору.</b></p> <p><b>6.</b> Яку мету ставив перед собою Б. Хмельницький на першому етапі визвольної війни? Чи відповідала вона інтересам українського народу? <b>Дайте розгорнуту відповідь.</b></p> <p><b>7.</b> Як ви вважаєте, у чому полягала запорука успішних бойових дій Б. Хмельницького на початковому етапі Визвольної війни? <b>Дайте розгорнуту відповідь.</b></p>
<p><b><u>Аксеологічна компетенція:</u></b> здатність особистості до адекватного емоційного переживання морально-етичних смислів історичних подій, сприймати адекватно і толерантно різноманітність життєвих і ціннісних орієнтирів як людей у минулому, так і у сьогоденні. Здатність свідомо підходити до оцінки подій минулого з різноманітних світоглядних (філософських, наукових, конкретно-історичних, моральних, естетичних, політичних, національних, тощо) позицій, у тому числі і з точки зору власної системи цінностей.</p>	<p><b>Оціночні (ціннісно-сміслові) завдання:</b></p> <p><b>1.</b> Чим, на ваш погляд, був викликаний масовий героїзм козаків та їх готовність боротися з поляками? <b>Дайте розгорнуту відповідь.</b></p> <p><b>2.</b> Розпочавши війну проти одного ворога – поляків, Б. Хмельницький вступив у союз з іншим ворогом – кримськими татарами. Останні, не зважаючи на союзні умови, грабували українські землі, вбивали людей, збирали ясир. Козаки хотіли розірвати союз, але Хмельницький не дав цього зробити. Як ви оцінюєте такі дії українського гетьмана? <b>Дайте розгорнуту відповідь.</b></p> <p><b>3.</b> Як ви вважаєте, чи був Богдан Хмельницький гідний того, щоб очолити національно-визвольну боротьбу? Які якості, на ваш погляд, зробили його лідером українського повстання? <b>Дайте розгорнуту відповідь?</b></p>

### **Література**

**1. Методика** обучения истории в средней школе : пособие для учителей. В 2-х ч. — Ч. 1. / отв. ред. Ф. П. Коровкин. — М. : 1978. — С. 183–193. **2. Коровкин Ф. П.** История древнего мира. — М. : 1984. **3. Баханов К.** Державний стандарт історичної освіти: в пошуках оптимального варіанту / Історія в школах України. — 2003. — №2. — С. 8. **4. Власов В. С.** Методика тематичного контролю навчальних досягнень учнів 5 – 7 класів з історії України : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Власов Віталій Сергійович. — К., 2007. **5. Пометун О. І.** Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті // Історія в школах України. — 2007. — № 6. — с. 3 – 12. **6. Практический интеллект** / Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.

#### **Турянська О. Ф. Компетентнісний підхід в особистісно орієнтованій шкільній історичній освіті**

Автором статті визначено умови формування й розвитку галузевих компетенцій як інтегральних якостей особистості в школі, а саме процеси актуалізації психологічних і духовних потреб та емоційно-ціннісних ставлень учнів і системна організація різних видів навчальної діяльності.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, особистісно орієнтована освіта, шкільна історична освіта.

#### **Турянская О. Ф. Компетентностный подход в личностно ориентированном школьном историческом образовании**

Авторами статьи определены условия формирования и развития отраслевых компетенций как интегральных качеств личности в школе, а именно процессы актуализации психологических и духовных потребностей и эмоционально-ценностных отношения учеников, а также системная организация разных видов учебной деятельности.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, личностно ориентированное образование, школьное историческое образование.

#### **Turyanskaya O. F. Competent approach in the personality oriented school historical education**

By the authors of the article the terms of forming and development of particular a branch jurisdictions as integral qualities of personality at school are certain, namely processes of actualization of psychological and spiritual necessities and emotionally-valued relations of students, and also system organization of different types of educational activity.

*Keywords:* competent approach, personality oriented education, school historical education.

УДК 378.14

**А. А. Харківська**

### **ІНТЕГРАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

Основною метою педагогічної освіти сьогодні є підготовка педагога відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентної та відповідальної людини, що вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних областях знань, здібної до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готової до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Компетентність випускника вищого навчального закладу визначається багатьма чинниками, оскільки компетентності є „такими індикаторами”, що дозволяють визначити готовність студента-випускника до професійної діяльності, його подальшого особистого розвитку й до активної участі у житті суспільства [1, с. 7].

Складність розв'язання проблеми якісної підготовки визначається суперечностями, які існують у системі навчання та виховання в інституті, а саме: між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутніх педагогів та недостатньою розробкою теоретичних і технологічних засад навчального процесу; необхідністю виховання студентів як професіоналів і недостатньою розробленістю педагогічних методик, що враховували б психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності; наявним рівнем практичної підготовки студентів і здатністю реалізувати набуті знання, уміння та якості в професійній діяльності.

Тому зараз, особливо гострою є проблема формування професійної компетентності сучасного педагога. Ця проблема пов'язана з бурхливим розвитком інформаційних і комунікаційних технологій, з перетворенням нашого суспільства в інформаційне, тобто таке суспільство, у якому більшість працівників зайняті одержанням, обробкою, зберіганням і надсиланням інформації.

Практична реалізація будь-яких реформ неможлива без теоретичного підґрунтя. Останнім часом проблемою отримання якісної об'єктивної інформації в галузі ефективності та якості освітньої діяльності зацікавилися педагогічна спільнота, громадськість, фахівці й управлінці різних рівнів. Серед науковців та практиків, що працюють у сфері розробки цієї тематики, можна назвати Л. Забродську, Н. Крупеніну, Т. Лукіну, А. Орлова, С. Подмазіна, С. Шишова, М. Берещука, Г. Стадника, В. Некоса, К. Левківського, Ю. Сухарнікова, А. Хуторського.

Аналіз наукової літератури свідчить про постійний інтерес науковців до проблем професійної підготовки майбутнього вчителя в

аспектах: професійної підготовки та діяльності вчителя (А. Алексюк, Н. Андрієвська, Л. Арчажникова, Н. Ничкало, О. Пехота та інші); теоретичних основ формування особистості вчителя у процесі професійної підготовки (Ф. Гоноболін, М. Кухарев, Н. Кузьміна, Г. Пономарьова та інші); формування особистості вчителя (Н. Кичук, Л. Кондрашова, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші); шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (О. Абдуліна, В. Євдокимов, та інші).

Мета статі – теоретично обґрунтувати модель професійної компетентності майбутнього педагога у вищих навчальних закладах.

Поняття „професійна компетентність” ширше знань, умінь і навичок, не є їхньою сумою, тому що включає всі сторони діяльності: навчальну, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну тощо. Більшість дослідників під терміном „компетентність” розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати певну діяльність, причому мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність у цілому.

Для розділення загального й індивідуального відрізнятимемо часто синонімічно використовувані поняття „компетенція” і „компетентність”:

Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особове відношення до неї і предмету діяльності [2].

Академік А.В. Хуторський пропонує трирівневу ієрархію компетентності:

- 1) ключові компетентності – відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти;
- 2) загальнонаочні компетентності – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей;
- 3) наочні компетентності – приватні по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування у рамках навчальних предметів [2].

Ключові компетентності складаються з компетенції у сфері пізнавальної діяльності, компетенції у сфері професійної діяльності, компетенції у сфері комунікативної діяльності, компетенції в області технічних знань (технічна компетенція), компетенції у сфері соціальної діяльності і спадкоємності поколінь.

Базуючись на численних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів в області компетентнісного підходу до підготовки фахівця у ВНЗ, зокрема, у працях В. И. Байденко [3; 4] та Ю.Г. Татура [5], [6]. Приведемо узагальнену структурну модель професійної компетентності фахівця (див. рис. 1).

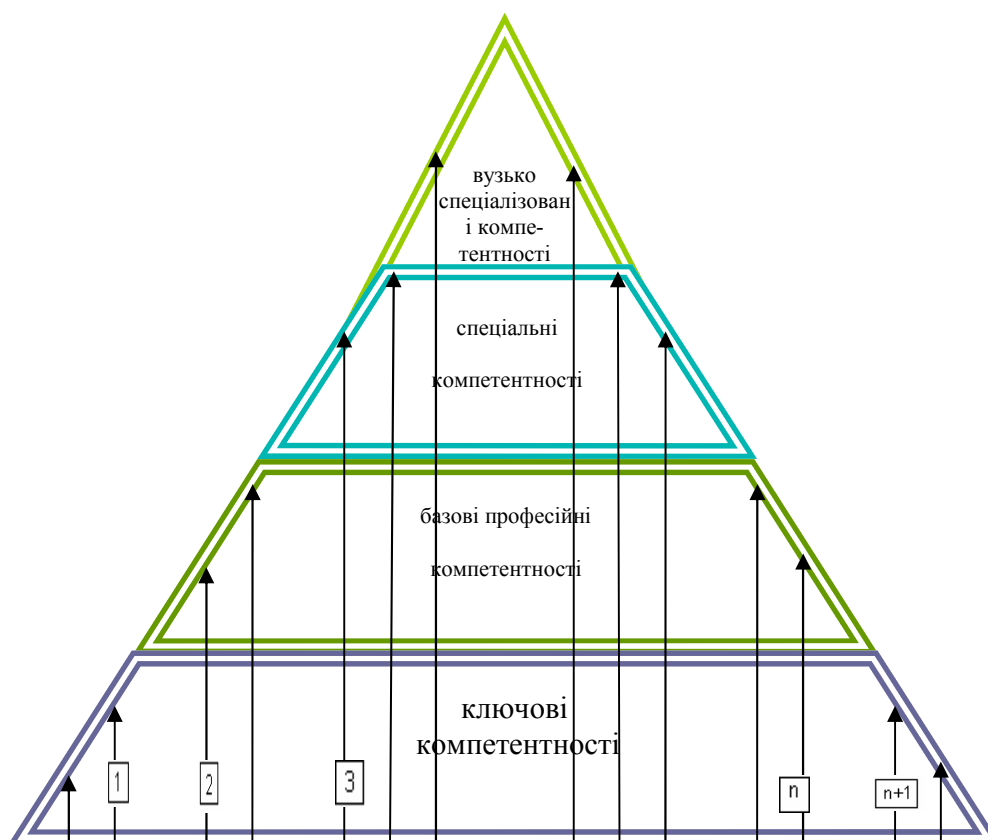


Рис.1. Структурна модель професійної компетентності фахівця, де 1,2,3...n,n+1 – компетенції, що складає та чи інша компетентність.

Таким чином, підготовка майбутнього фахівця будь-якого профілю згідно з компетентністним підходом зводиться до того, що професійна компетентність майбутнього фахівця при його підготовці:

- на ключовому рівні (ключова професійна компетентність) розвивається на базі сформованих раніше ключових компетентностей, якими повинні володіти випускники вищих навчальних закладів і майбутні фахівці сучасного суспільства;
- на базовому рівні (базова професійна компетентність) формується на основі ключової професійної компетентності;
- на спеціальному рівні (спеціальна професійна компетентність) формується на основі розвиненої базової компетентності та відображає специфіку діяльності фахівців різноманітних профілів.

При побудові структурної моделі професійної компетентності необхідно виходити з того, що професійна компетентність є сукупністю компетентностей у різних галузях науки і техніки, крім того, необхідно фіксувати професійні та наочні галузі, у яких фахівець будь-якого профілю вирішує професійні проблеми й типові професійні завдання.



Описана вище модель відображає не тільки структуру професійної компетентності, а й результат підготовки у ВНЗ фахівця (або його профіль) згідно з компетентністним підходом.

Підводячи підсумок, можна припустити, що для кожного напрямку професійної підготовки фахівця (для кожної конкретної спеціальності певного профілю) можна побудувати свою діаграму професійної компетентності (структурну модель результатів навчання фахівця згідно з компетентністним підходом).

Таким чином, у процесі свого дослідження ми проаналізували і узагальнили визначення поняття професійної компетентності, розробили інтегральну модель професійної компетентності педагога. Вважаємо, що професійна компетентність педагога є інтегральним утворенням, яке складається з ключових, базово-професійних та спеціально-професійних компетентностей. В основу цього утворення покладені теоретичні знання, практичні вміння, особистісні якості та досвід, що зумовлюють здатність майбутнього вчителя до виконання педагогічної діяльності.

### **Література**

- 1. Овчарук О. В.** Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. Ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С”, 2004.– С. 6 – 15. **2. Доповідь** від 23 квітня 2002 р. на відділенні філософії освіти і теоретичної підготовки РАО, д.п.н. А. В. Хуторського на тему „Визначення загальнонаочного змісту і ключових компетенції як характеристика нового підходу до конструювання освітніх стандартів”.
- 3. Байденко В. И.** Компетентністний підхід до проектування державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (методологічні і методичні питання) : методична допомога. — М., 2005 – с. 35. **4. Байденко В. И.** Концептуальна модель державних освітніх стандартів у компетентністному форматі (дискусійний варіант) : матеріали до другого засідання методологічного семінару. — М. : Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2004 – 203 с. **5. Татур Ю. Г.** Компетентністний підхід в описі результатів і проектуванні стандартів вищої професійної освіти : Матеріали до другого засідання методологічного семінару. — М. : Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2004. – 203 с.. **6.** [http://www.pcti-kettrin.blogspot.com/2009/03/blogpost\\_17.html](http://www.pcti-kettrin.blogspot.com/2009/03/blogpost_17.html).

### **Харківська А. А. Інтегральна модель професійної компетентності педагога**

У статті розглянуто процес формування інтегральної моделі професійної компетентності педагога у педагогічному ВНЗ. Автором висвітлено сутність та взаємодію компонентів системи професійної компетентності майбутнього фахівця.

*Ключові слова:* професійна компетентність, ключова компетентність, педагог, модель.

**Харьковская А. А. Интегральная модель профессиональной компетентности педагога**

В статье рассматривается процесс формирования интегральной модели профессиональной компетентности педагога в педагогическом вузе. Автор освещает сущность, взаимодействие компонентов системы профессиональной компетентности будущего специалиста.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, ключевая компетентность, педагог, модель.

**Kharkovskaya A. A. Integral model of professional competence of teacher**

In the article the process of forming of integral model of professional competence of teacher is examined in the Pedagogical Institute of higher. An author lights up essence and co-operate components of the system of professional competence of future specialist.

*Keywords:* professional competence, key competence, teacher, model.

УДК [614.2:378]:159.955

**І. О. Черних**

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ**

Сучасна професійна підготовка вимагає від випускників вищих навчальних закладів бути мобільними на ринку праці, здатними робити особистий духовно-світоглядний вибір, мати необхідні знання та навички для інтеграції в суспільство на різних рівнях, здатними навчатися впродовж життя.

Будь-яка професія – це різновид суспільно необхідної, постійно виконуваної діяльності на основі набутих і розвинених знань, навичок, умінь, особистих якостей. Професійна діяльність фахівців з вищою освітою – це діяльність інтелігентів у різних галузях суспільної праці. Модель професії лікаря – це не тільки висока професійна підготовка, а й високий рівень мовленнєвої підготовки.

Для того щоб були сформовані всі якості фахівця з вищою освітою, лікаря, необхідно враховувати психологічні особливості студента, його здатність до оволодіння мовленнєвою компетентністю.

У сучасній педагогіці, психології досить докладно вивчено психологічні особливості школярів та умови їх навчання. Не достатньо вивчено можливості психічних процесів, станів і властивостей студентів.

Мета статті – визначити вікові особливості студентів як суб'єктів навчальної діяльності, з'ясувати можливості психічних процесів цього вікового періоду для розвитку мовленнєвої компетентності.

Вік студентів, що навчаються у вищих навчальних закладах, охоплює період 17-23 роки. Цей віковий період за більшістю вікових періодизацій (І.Шаповаленко, Д.Ельконін, І.Кулагіна, В.Коліуцький, В.Мухіна, Д.Бромель, Е.Еріксон, В.Бунік) відноситься до періоду юності. І.Зимня називає цей період „студентським віком”.

У психології період юності характеризується як час вибору життєвого шляху, робота за обраною спеціальністю (пошук її), навчання у вищому навчальному закладі [1, с. 164], вік переходу до самостійності, набуття психічної, ідейної та громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості та самосвідомості [2, с. 264], час максимального розквіту особистості, найбільш плідний для формування багатьох психічних функцій і особливо для розвитку інтелектуальних можливостей людини [3, с. 78]. Головною діяльністю цього вікового періоду визначається навчально-професійна діяльність (Д.Ельконін, О.Леонтьєв, О.Дарвіш, М.Гамезо, Е.Петрова, Л.Орлова).

Студент – це представник специфічної соціальної категорії людей, які готуються до виробничої праці [4, с. 33].

Студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти. Студентство включає людей, які цілеспрямовано, систематично оволодівають знаннями та професійними вміннями [5, с. 183].

М. Дьяченко характеризує особистість студента як „особистість молодої людини, яка готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця в тій чи іншій галузі трудової діяльності” [4, с. 33].

У цей період людина визначає свій майбутній життєвий шлях, оволодіває професією та починає випробовувати себе в різних галузях життя; самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень та дій. У цьому віці складаються світогляд, етичні й естетичні уподобання на основі синтезу знань, життєвого досвіду, самостійного обдумування та дій.

В. Лозова в змістовій структурі особистості студента виділяє систему цінностей, які утворюють його внутрішній світ і виступають орієнтиром поведінки й формування життєвих і професійних установок. До цієї системи цінностей вона відносить : когнітивні цінності (цінності-знання, котрі є підвалинами професійної діяльності (фахові, культурологічні, моральні, правові, психологічні), які зумовлюють формування моральної, правової, економічної культур особистості); технологічні цінності (уміння, що дозволяють користуватися знаннями в стандартних і нестандартних, проблемних ситуаціях – інтелектуальні, комунікативні, рефлексивні); цінності-властивості, котрі виявляються в навчальній та позааудиторній діяльності – спрямованість

(цілеспрямованість, відданість справі, громадянськість), якості (вимогливість, товариськість, повага до людини, працелюбство [6].

Над проблемою студентства як особливою соціальною та віковою категорією працював Б.Ананьєв та його школа. Його дослідження дозволяють характеризувати студента як особливого суб'єкта навчальної діяльності з соціально-психологічних та психолого-педагогічних позицій.

У процесі навчання викладачам необхідно усвідомити, від яких психічних процесів, станів і властивостей залежить досягнення головної мети, як використовувати навчальний матеріал та умови навчання для всебічного розвитку студентів, їх теоретичної та практичної підготовки.

Переутворення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування певних здатностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого – виділяють цей вік центральним періодом становлення характеру й інтелекту.

Студентські роки – це період досить високого розвитку пізнавальних процесів.

На основі власних досліджень Б.Ананьєв приходить до висновку, що лише в 14,2% людей віком 18-35 років спостерігаються періоди застою в психологічному розвитку, причому їх тривалість не перевищує 2-3 роки. Для переважної більшості – це вік інтенсивного розвитку.

Це важливий етап розвитку розумових здібностей. Суттєво розвиваються теоретичне мислення, уміння абстрагувати, робити узагальнення.

М.Дьяченко, ґрунтуючись на дослідженнях Б.Ананьєва, характеризує студента як людину певного віку, якій притаманні найменші величини латентного періоду реакцій на прості, комбіновані та словесні сигнали, оптимум абсолютної та відмінної чуттєвості аналізаторів, найбільша гнучкість у створенні складних психомоторних та інших навичок. У юнацькому віці відмічається найвища швидкість оперативної пам'яті та переключення уваги, вирішення вербально-логічних завдань[4, с. 33].

І. Зимня на основі досліджень школи Б. Ананьєва приходить до висновку, що „студентський вік – це пора найскладнішого структурування інтелекту”[5].

Інтелектуальний розвиток виражається в схильності до узагальнень, пошуку закономірностей та принципів, які стоять за окремими фактами. У молодості інтелектуальний розвиток передбачає вихід на якісно новий рівень, який пов'язаний з розвитком творчих здібностей.

І. Високодворський, співвідносячи період юності з ранньою зрілістю, доводить, що за розвитком інтелекту перший макроперіод (18-25 років) ранньої зрілості характеризується безперервною пульсацією та ритмічністю в розвитку так званих інтелектуальних функцій та інтелекту в цілому. Він наводить дані, що в цьому макроперіоді особливо помітна

пульсація в мисленні та пам'яті. Спади в мисленні безперервно змінюються підйомами приблизно через три роки. Піки в розвитку мислення припадають на 20,23,25 років, спади – на 22,24 роки. Зміни пам'яті теж носять ритмічний характер, але коливання не такі значні, як у мисленні. Піки в розвитку пам'яті припадають на 19,23 та 24 роки, спади – у 21,25,26 років. Зміни уваги теж носять коливальний характер. У перші чотири роки (18-21 рік) рівень уваги досить стабільний, а в наступні чотири (22-25 років) – коливання значно виражені. Піки в розвитку уваги спостерігаються у 22,24 роки, а спади – у 23,25 років. І. Високодворський приходить до висновку, що 18-25 років – це період відносно високого рівня розвитку мислення та пам'яті, та відносно низького рівня розвитку уваги. Таким чином, період від 18 до 25 років, пізня юність, або рання зрілість, характеризується найбільшими змінами при високих показниках розвитку інтелектуальних функцій. Оптимальні точки розвитку інтелекту припадають на 19,22,25 років. Причому в період ранньої зрілості велику роль відіграє вербальне запам'ятовування довготривалої пам'яті, а практичне мислення вказує на зв'язки з логічним мисленням.

Уже в ранній юності всі якості, які необхідні для повноцінного мовленнєвого спілкування, досягають досить високих рівнів розвитку. Саме в цей час молоді люди стають більш комунікабельними, у них з'являється легкість у спілкуванні з людьми й виникає потреба в переконаннях та розширеному світогляді [7, с. 33].

За допомогою мовлення студенти вивчають навчальний матеріал, спілкуються, впливають один на одного, а також впливають на себе. Чим активніше студенти вдосконалюють усне, писемне, монологічне та інші види мовлення, свій професійний словник, тим вище рівень їх пізнавальних можливостей та культури.

На основі досліджень Л.Виготського та О.Леонт'єва, А.Маркова виділяє періоди мовленнєвого розвитку людини. В основу цієї періодизації покладені такі позиції:

- 1) спілкування – це діяльність з вирішення завдань соціальних зв'язків;
- 2) кожний віковий ступінь розвитку пов'язується з попереднім і з наступним;
- 3) розвиток мовлення людини (дитини) на кожному ступені визначається головним видом діяльності;
- 4) у періодизації співвідносяться факти загального психічного й мовленнєвого розвитку;
- 5) розвиток мовлення йде за принципом диференціації функцій мовлення на тому чи іншому ступені періодизації.

За періодизацією мовленнєвого розвитку людини студентський вік (17-23 роки) відноситься до періоду зрілості (від 18 років і далі). Соціально-психологічний склад людини переносить фундаментальні зміни, тому А.Маркова в цьому періоді виділяє три підперіоди : від 18 до

27-30 років – входження у сферу обраної професійно-соціальної діяльності, оволодіння прийнятими в ній способами предметного аналізу та спілкування; від 30 до 55-60 років – реальне творче пригадування, тобто збагачення та можлива перебудова індивідом суспільно-історичного досвіду предметної діяльності та спілкування; від 60 років і далі – узагальнення індивідуального досвіду [8;21].

Таким чином, цей віковий період (17-23 роки) є сприятливою умовою розвитку мовленнєвої компетентності тому, що за періодизацією мовленнєвого розвитку в цей час формуються професійні здатності спілкування; у віці 17-23 роки спостерігаються високі показники розвитку інтелектуальних функцій; студенти-медики готуються до висококваліфікованого виконання функцій фахівця, зокрема до спілкування з пацієнтами.

### **Література**

**1. Дарвиш О. Б.** Возрастная психология : учеб. пособие для вузов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003 **2. Шаповаленко И. В.** Возрастная психология : учебник. – М. : Гардарики, 2004. – 349 с. **3. Высокодворский И. А.** Возрастная периодизация зрелости / Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студентов университета. — Изд-во Ленинградского университета, 1972. – 311 с. **4. Дьяченко М. И.** Психология высшей школы : учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Тесей, 2003. – 352 с. **5. Зимняя И. А.** Педагогическая психология : учебник для вузов. — Изд. 2, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 384 с. **6. Лекції з педагогіки вищої школи :** навчальний посібник / За ред. В. І. Лозової. – Харків : „ОВС”, 2006. – 496 с. **7. Бирюкова Т.** Речевое развитие юношества : Социальные требования и потенциальные возможности // *Alma mater*. – 2007. – №11. – с. 32–35. **8. Маркова А. К.** Психология усвоения языка как средства общения. — М. : „Педагогика”, 1974. – 240 с.

### **Черних І. О. Психологічні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів**

У статті визначено вікові особливості студентів як суб'єктів навчальної діяльності, з'ясовано можливості психічних процесів у цього вікового періоду для розвитку мовленнєвої компетентності.

*Ключові слова:* психологічні умови, мовленнєва компетентність, майбутній лікар.

### **Черных И. А. Психологические условия развития речевой компетентности будущих врачей**

В статье определено возрастные особенности студентов как субъектов учебной деятельности, выяснить возможности психических процессов в данном вековом периоде для развития речевой компетентности.

*Ключевые слова:* психологические условия, речевая компетентность, будущий врач.

**Chernyh I. O. Psychological terms of development of linguistic competence of future doctors**

In the article the age features of students are certain as subjects of educational activity, to find out possibilities of psychical processes in this age-old period for development of linguistic competence.

*Keywords:* psychological terms, linguistic competence, future doctor.

УДК 37.013.2

**М. В. Яковенко**

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

В умовах глобальної інтеграції культур різних країн, розширення сфери зайнятості, особистих контактів, розвитку туризму знання іноземної мови стає життєвою потребою, тому проблема розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови набуває особливого значення. Нові підходи до розв'язання проблем освіти, у тому числі й у галузі викладання іноземних мов, висувають нові вимоги до підготовки вчителя, його кваліфікаційної характеристики, де на перший план виходить вміння реалізувати саме комунікативно-навчальну функцію. Водночас перед учителем іноземної мови постає проблема подолання мовного бар'єру, що вимагає від нього особливих умінь комунікативної поведінки.

Поняття „компетентність” визначається як характеристика особистості, що володіє знаннями, котрі уможливають судити авторитетно про щось. Компетентність визначається переважно як сполука психічних якостей, що надає змогу діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції. Педагогічний підхід до розгляду поняття „компетентність” наближений до соціологічного. Термін „компетентність” у педагогіці найчастіше характеризується як міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності задач та проблем, що виконуються й розв'язуються цими особами. Як зазначає Л.Я. Бірюк, “комунікативна компетентність – здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленевої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання” [1, с.68].

Компетентність формується на основі оволодіння компетенціями. “Комунікативна компетентність складається з мовленевої компетенції

(уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їхнього поєднання), прагматичної компетенції (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення)” [1, с.68]. Крім того, треба виділити ще соціокультурну компетенцію.

Мовну компетенцію розуміють як певну суму знань про систему іноземної мови і сформовану на цій основі мовні вміння (фонетичні, орфоепічні, графічні, лексичні, морфемні, словотворчі, морфологічні, синтаксичні, стилістичні та навички правопису), що уможлиблює дотримання мовних норм у процесі побудови власних висловлювань, наявність корекційних умінь щодо правильності вживання мовних форм. Це перший щабель комунікативної компетентності, який забезпечує перший рівень мовленнєвої здатності – правильності, і деякою мірою рівень насиченості мовлення лексичними й граматичними формами.

Мовленнєва компетенція містить певні знання про особливості усного й писемного мовлення, його діалогічну та монологічну форми, ознаки й будову тексту й жанри мовлення, трансформовані в уміння створювати власні висловлювання, адекватні ситуації спілкування. Створення власних висловлювань у свою чергу вимагає сформованості інформаційно-змістових, структурно-композиційних, лексико- та граматико-стилістичних умінь, умінь удосконалювати написане (редагування), а також орієнтуватися в мовленнєвій ситуації (усвідомлювати зв'язок оформлення тексту й екстралінгвістичних чинників, використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування). Саме вміння орієнтуватися в ситуації спілкування дає змогу продукувати монологічні висловлювання, підтримувати розмову (вести діалог).

Формування соціокультурної компетенції відбувається при роботі з текстами й поняттями, які стосуються реалій культури країн, мову яких вивчають.

Оволодіти комунікативною компетенцією іноземної мови нелегко, перебуваючи поза межами країни, мова якої вивчається. Тому важливим завданням викладача є створення уявних та реальних ситуацій спілкування.

Основна мета комунікативного навчання полягає в тому, щоб навчати студентів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя. Зниження інтересу до предмета виявляється через недостатнє врахування фактора реальної комунікації в процесі навчання. Комунікативна модель освіти повинна будуватися тільки на активному спілкуванні, оскільки комунікативна спрямованість навчального процесу є головною складовою сучасної теорії навчання.

Наближення процесу навчання до потреб комунікації можливе тільки за умови організації матеріалу навколо мовленнєвих ситуацій, мовленнєвих завдань, функцій. Засвоївши матеріал для виконання



одного мовленнєвого завдання, студент оволодіє одним із “вузлів” загального механізму системи мовлення й може не чекати наступного завдання, а з партнером відпрацьовувати подібне чи видозмінене завдання, чи брати участь в аналізі мовленнєвої діяльності студентів групи. “Просуваючись в оволодінні комунікативною компетенцією (за рахунок розширення сфер спілкування і ситуацій, з одного боку, та постійного їхнього концентричного поглиблення з наступною рефлексією, з іншого), майбутній учитель на кожному етапі процесу навчання зможе почувати себе компетентним мовним партнером. Ці вміння згодом будуть реалізовані в майбутній професійній діяльності” [1, с.181].

Комунікативна компетенція є необхідною, але недостатньою передумовою ефективного мовленнєвого спілкування. Формуючись у носія мови в основному процесі соціалізації, комунікативна компетенція дає йому можливість регулювати свою мовленнєву поведінку відповідно до норм, прийнятих у даній мовній спільноті. Комунікативна поведінка охоплює як вербальний компонент (певні мовні формули, кліше, підбір лексики та граматичних структур, інтонаційні характеристики мовлення), так і невербальний компонент (міміка, жести, пози, дистанція між учасниками спілкування).

Вивчення норм, характерних для носіїв мови при спілкуванні в типових ситуаціях, є формуванням у студентів комплексу етикетних мовленнєво-поведінкових моделей комунікації. Ці компоненти будь-якої мовно-поведінкової моделі є (як і сама модель) обумовленими. О.Б. Гарнополский та Л.С. Дімова виділяють чотири таких соціально-обумовлені фактори. Першим є культурно-історико-традиційний фактор, зумовлений історією даної мовної спільноти або окремих груп усередині її.

Другим фактором є ситуативно-взаємовідносинний фактор (ситуації спілкування і взаємодії, а також стосунки учасників спілкування в них), що теж зумовлений насамперед соціально. Однак на його вплив накладають чималий відбиток і особистісні риси самих комунікантів, не лише наявні незалежно від них ситуації спілкування, але й ситуації, цілеспрямовано створені або всіма комунікантами разом, або кимось із них.

Третій фактор – мотиваційно-цільовий (мотиви, цілі спілкування і взаємодії). Він також значною мірою є соціально детермінованим, але більшою мірою визначається особистісними інтересами, цілями й потребами комунікантів. Четвертим є індивідуально-суб’єктно-особистісний фактор, дія якого цілком визначається особистісними, суб’єктивними й індивідуальними особливостями самих комунікантів.

Компетентність майбутнього вчителя визначає цілий спектр його особистісних якостей: когнітивну, мотиваційну, етичну, соціальну, світоглядну й поведінкову. Зауважимо, що “викладач іноземної мови є головним, а найчастіше і єдиним представником іншомовної культури для своїх учнів, тому для того щоб створити в класі або в студентській

аудиторії повноцінну атмосферу іноземної мови, культури та спілкування, що є однією з головних вимог реалізації комунікативного підходу, необхідно, щоб він поведився відповідно, як поводить у адекватній ситуації викладач-носії мови, яка вивчається” [2, с.23].

Розвиток комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови ґрунтується на сукупності загальних принципів цілісного педагогічного процесу. До принципів розвитку комунікативної компетентності відносять наступні: міждисциплінарна координація (інтеграція), принцип особистоорієнтованого напрямку навчання, принцип свідомості й активності студентів у навчанні. Міждисциплінарна координація розглядається як узгодження наукового змісту навчальних дисциплін. В основі принципу особистоорієнтованого напрямку навчання лежить рівноправна взаємодія всіх учасників навчального процесу. Принцип свідомості й активності студентів у навчанні відображає активну роль студентів у навчанні.

Таким чином, формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови є важливою складовою їх професійної підготовки.

### **Література**

**1. Бірюк Л. Я.** Формування професійної комунікативної компетенції майбутнього вчителя початкових класів / Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К., Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 175–184. **2. Тарнопольский О. Б.,** Димова Л. С. Обучение этикету повседневного, педагогического и делового общения в языковом вузе: предисловие к исследованию // Иноземні мови. – 1999. – №1. – С. 29–31.

### **Яковенко М. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови**

У статті розглянуто сутність формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, яка спрямована на забезпечення студентів комунікативними знаннями, розвиток практичних умінь іноземного міжособистого та міжкультурного спілкування.

*Ключові слова:* комунікативна компетентність, компетенція, комунікативна поведінка.

### **Яковенко М. В. Формирование коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка**

В статье рассматривается сущность формирования коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка, которая направлена на обеспечение студентов коммуникативными знаниями, развитие практических умений иноязычного межличностного и межкультурного общения.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, компетенция, коммуникативное поведение.

**Yakovenko M. V. Development of the communicative competence of future teachers of foreign language**

In the article attention is paid to communicative competence of future teachers of foreign language.

*Keywords:* communicative competence, communicative behavior.

**Відомості про авторів**

**Бахов Іван Степанович** – доктор філософії в галузі психології, доцент кафедри іноземних мов Міжрегіональної академії управління персоналом, Почесний професор Міжнародної кадрової академії (м. Київ).

**Безгодова Надія Семенівна** – старший викладач кафедри української філології та загального мовознавства ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Бобкова Леся Миколаївна** – старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної ділової комунікації Хабаровської державної академії економіки й права (Росія, м. Хабаровськ).

**Богданова Ганна Степанівна** – аспірантка кафедри теорії і методики фізичного виховання ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Волкова Н. П.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

**Димарський Яків Михайлович** – доктор фізико-математичних наук, професор кафедри математичного аналізу та статистики ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Клочкова Дарина Миколаївна** – магістр права, викладач Луганського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом.

**Ковальчук Олена Антонівна** – аспірантка кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Кузьміченко Інна Олегівна** – старший викладач кафедри гуманітарного та фізичного виховання Інституту хімічних технологій Рубіжанського факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Лігус Сергій Олексійович** – викладач кафедри фізичного виховання ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Масалова О. Ю.** – кандидат педагогічних наук, доцент Смоленського гуманітарного університету (Росія, м. Смоленськ).

**Музиченко Юлія Анатоліївна** – аспірантка Інституту педагогіки АПН України (м. Київ).

**Нестеренко Лідія Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри початкової та дошкільної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Несторенко Світлана Миколаївна** – кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри ґрунтознавства та агрономії Луганського національного аграрного університету.

**Онопченко Світлана Володимирівна** – асистент кафедри інформаційних технологій та систем, аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Отрошко Тамара В’ячеславівна** – декан факультету педагогічної освіти, доцент кафедри математики та фізики Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

**Павленко Максим Анатолійович** – кандидат технічних наук, старший викладач кафедри Харківського університету Повітряних Сил.

**Панченко Любов Феліксівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної інформатики ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Перова Світлана В’ячеславівна** – викладач кафедри іноземних мов, аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Пінчук Ірина Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов Глухівського державного педагогічного університету імені О. Довженка.

**Продан Ірина Володимирівна** – асистент кафедри дизайну, аспірантка ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Прошкін Володимир Вадимович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-дослідного відділу з організації наукових досліджень ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Птахіна Ольга Миколаївна** – асистент кафедри фінансів, здобувач кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Радзівілова М. А.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та реклами філіалу РДСУ (Росія, м. Анапа).

**Разорьонова Марина Валентинівна** – викладач кафедри практики мовлення ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Рибіна Валентина Миколаївна** – кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри ґрунтознавства та агрономії Луганського національного аграрного університету.

**Рижиков Вадим Степанович** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціально-гуманітарних наук Кіровоградського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом.

**Руденко Владислав Миколайович** – кандидат технічних наук, старший викладач кафедри АСУ Харківського університету Повітряних Сил.

**Сергєєв Сергій Миколайович** – кандидат медичних наук, доцент кафедри соціально-економічних і педагогічних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії (м. Стаханов).

**Сєваст’янова Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Сєдова Наталія Єфимівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та інноваційних освітніх технологій Амурського гуманітарно-педагогічного державного університету, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, Кавалер медалі ім. К. Д. Ушинського (Росія, м. Комсомольск-на-Амурі).

**Силко Роман Миколайович** – аспірант кафедри естетичного виховання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

**Сичов Геннадій Савелійович** – асистент кафедри економічної теорії ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Сорокін Андрій Олександрович** – кандидат педагогічних наук МОУ ВПО „Московський міський педагогічний університет”, академік Академії педагогічних соціальних наук (АПСН) (Росія, м. Москва).

**Сташевська Інна Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Ткаченко Микола Андрійович** – студент IV курсу спеціальності „Переклад” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Турянська Ольга Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Усачов Олександр Михайлович** – кандидат технічних наук, старший викладач кафедри Харківського університету Повітряних Сил.

**Філатов С. В.** – Московський державний інститут радіотехніки, електроніки та автоматики (Росія, м. Москва).

**Фіногєєва Тетяна Євгенівна** – асистент кафедри соціально-економічних, педагогічних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії (м. Стаханов).

**Фоменко Віра Степанівна** – викладач психологічних дисциплін Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Хабарова Ганна Борисівна** – асистент кафедри гуманітарного та фізичного виховання Інституту хімічних технологій Рубіжанського факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Харківська Алла Анатоліївна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

**Хмель Валерій Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Інституту економіки та бізнесу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Черних Ірина Олександрівна** – старший викладач кафедри українознавства і гуманітарних дисциплін Луганського державного медичного університету.

**Чернуха Ганна Сергіївна** – викладач кафедри політології Міжрегіональної академії управління персоналом (м. Київ).

**Чернуха Надія Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, Генеральний директор наукового інституту міжнародної освіти та проблем управління МАУП (м. Київ), член-кореспондент МАНПО.

**Чибишева Олена Володимирівна** – асистент кафедри психології, аспірантка, молодший науковий співробітник Інституту післядипломної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Чигирин Олена Миколаївна** – асистент кафедри теорії і методики музичної освіти Інституту дошкільної, початкової і мистецької освіти Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка

**Чижова Марія Сергіївна** – кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри ґрунтознавства та агрономії Луганського національного аграрного університету.

**Шегута Михайло Андрійович** – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри Української інженерно-педагогічної академії (м. Стаханов), академік МАНПО.

**Шестопалова Ірина Олександрівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Міжнародної академії управління персоналом (м. Київ).

**Ширіна Ольга Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов, аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**Яковенко Марина Вікторівна** – викладач кафедри практики та фонетики англійської мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Яновський Михайло Іванович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Донецького національного університету.



Наукове видання

**ВІСНИК**  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**Відповідальний за випуск:**  
к. ф. н., доц. Сердюкова Т. І.

**Коректор:**  
Онопченко С. В.

---

Здано до склад. 25.08.2009 р. Підп. до друку 25.09.2009 р. Формат 60x84 1/8.  
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 34,41. Наклад 200 прим. Зам. № 119.

---

**Видавництво Державного закладу**  
**«Луганський національний університет**  
**імені Тараса Шевченка»**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20  
e-mail: [mail@luguniv.edu.ua](mailto:mail@luguniv.edu.ua)