

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«Запорізький національний університет»
Міністерства освіти і науки України

Заснований
у 1997 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації
Серія КВ № 15436-4008 ПР,
22 червня 2009 р.

Адреса редакції :
Україна, 69600,
м. Запоріжжя, МСП-41,
вул. Жуковського, 66

Телефони
для довідок:
(061) 228-75-21

В і с н и к

Запорізького національного університету

- Педагогічні науки

№2(25), 2015

Запоріжжя 2015

Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарева Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2015. – № 2 – 224 с.

Затверджено як наукове фахове видання, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ Міністерства освіти і науки України № 528 від 12 травня 2015 р.)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет (протокол засідання вченої ради ЗНУ № 3 від 26.11.2015 р.)

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Локарева Г.В.,	доктор педагогічних наук, професор – головний редактор
Конох А.П.,	доктор педагогічних наук, доцент – заступник головного редактора
Філь О.В.,	кандидат педагогічних наук – відповідальний редактор

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Байкіна Н.Г.	– доктор педагогічних наук, професор
Бльомерс В.	– доктор філософії, професор (Німеччина)
Гура О.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Дріджер О.	– доктор філософії, професор (Канада)
Євтух М.Б.	– доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член АПН України
Іваницький О.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Клопов Р.В.	– доктор педагогічних наук, професор
Маковецька Н.В.	– доктор педагогічних наук, професор
Марушкевич А.А.	– доктор педагогічних наук, професор
Міщик Л.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Надолінська Т.В.	– доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Павленко А.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Полякова О.С.	– доктор педагогічних наук, доцент (Білорусія)
Пахомова Т.О.	– доктор педагогічних наук, професор
Приходько М.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Пономаренко О.В.	– кандидат педагогічних наук, доцент

Зміст

Розділ 1 – загальна педагогіка: теорія та історія

Марушкевич А.А.	
Освітня діяльність Тадеуша Чацького в поглядах М.Ф. Володимирського-Буданова.....	5
Роцін І.Г.	
Школа майбутнього – школа розвитку.	10
Шугайло Я.В.	
Інтернет-залежність та проблема її профілактики серед дітей та підлітків	17

Розділ 2 – теорія та методика виховання

Гончаренко Ю.В.	
Здійснення естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку в процесі хореографічної діяльності на гуманістичних засадах.....	25
Гусарова А.В., Нечепоренко М.В.	
Компаративний аналіз ознак моральної вихованості в європейській та японській культурах	29
Локарева Г.В.	
Соціокультурні компетентності як складова загальної культури творчої особистості.....	36
Рева В.П.	
Обоснование принципів самовоспитання культури музикального восприяття	45
Стрілько В.В.	
Реформування змісту освіти – стратегічне завдання сучасної школи	55
Ягоднікова В.В.	
Організація педагогічної взаємодії суб'єктів інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи	63

Розділ 3 – проблеми педагогіки вищої школи

Козич І.В.	
Вплив науково-дослідної роботи на розвиток креативності студентів вnz.....	69
Короткова Ю.М.	
Проблема підготовки вчителів-менторів у системі післядипломної педагогічної освіти: досвід Греції та республіки Кіпр.....	74
Маковська О.А.	
Освітній моніторинг як інструмент визначення якості вищої освіти	80
Надточій Н.О., Ємельянова В.М.	
Організація процесу формування академічних компетенцій в освітньому середовищі вnz.....	89

Розділ 4 – теорія та практика професійної підготовки

Александрова О.Ф., Александров В.М.	
Психологічні особливості навчання професійно-орієнтованої іноземної мови в дорослому віці	98
Гринь Л.О.	
Структурно-функціональна модель вокальної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру	105

Демір М.І.	
Актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики як педагогічна умова формування інтерпретаційної культури	111
Дерев'яно Н.В.	
Вітчизняний та зарубіжний досвід формування професійного мислення дизайнера у процесі фахової підготовки.....	116
Жигір В.І.	
Складові базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів освіти	125
Нищак І.Д.	
Електронний навчально-методичний комплекс як засіб реалізації інженерно-графічної підготовки студентів: дидактичний аспект.....	135
Ордановська О.І.	
Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі	143
Пишенична О.С.	
Діагностика готовності майбутнього менеджера до застосування інформаційних технологій	153
Чорногор Н.О.	
Тренінгові технології як основа формування комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки менеджерів.....	161
Яблочнікова І.О.	
Професійна компетентність та професійні компетенції: дискусії науковців та професіоналів	167
Розділ 5 – методика навчання	
Андрєєв А.М.	
Роль освіти і виховання у вирішенні проблеми енергозбереження	175
Дехтяренко С.Г., Корж О.П.	
Застосування інформаційних технологій при викладанні природничо-наукових дисциплін у шкільному курсі	183
Козинець І.І.	
Мозковий штурм як метод реалізації інтерактивного навчального процесу	188
Кушнір Т.І.	
Формування граматичної компетентності в учнів 8-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів: психологічний аспект	195
Ружин К.М.	
Використання компаративного підходу для розширення потенційного словника у процесі навчання іноземної мови як другої.....	202
Тернюк М.Е., Шандиба О.В.	
Обґрунтування диференціації змісту інтегральної науково-навчальної дисципліни «Технознавство» для об'єктів системи інженерної освіти.....	210
Вимоги до оформлення статей у «Вісник Запорізького національного університету» за фахом «Педагогічні науки»	220

РОЗДІЛ 1 – ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ

УДК 371

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ТАДЕУША ЧАЦЬКОГО В ПОГЛЯДАХ М.Ф. ВОЛОДИМИРСЬКОГО-БУДАНОВА

Марушкевич А.А., д. пед.н., професор

*Київський національний університет ім. Тараса Шевченка,
вул. Володимирська, 60, м. Київ, Україна*

pedagogika@ukr.net

У статті висвітлені погляди дослідника історії Київського університету М.Ф. Володимирського-Буданова щодо освітньої діяльності Тадеуша Чацького та розкриття граней його особистості; наведені підтвердуючі позицію ученого факти стосовно діяльності польського візитатора (ревізора) шкіл Волинської, Подільської та Київської губерній.

Ключові слова: Т. Чацький, М.Ф. Володимирський-Буданов, польський візитатор, комісія народної освіти, освіта, періоди, південно-західні території.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАДЕУША ЧАЦКОГО В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЗГЛЯДАХ М.Ф. ВЛАДИМИРСКОГО-БУДАНОВА

Марушкевич А. А.

*Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко,
ул. Владимирская, 60, г. Киев, Украина*

pedagogika@ukr.net

В статье освещены взгляды исследователя истории Киевского университета М.В. Владимирского-Буданова относительно деятельности Тадеуша Чацкого в сфере образования и раскрытия граней его личности; представлены подтверждающие позицию учёного факты относительно деятельности польского визитатора (ревизора) школ Волинской, Подольской и Киевской губерний.

Ключевые слова: Т. Чацкий, М.В. Владимирский-Буданов, польский визитатор, комиссия народного образования, образование, периоды, юго-западные территории.

TADEUSH CHATSKKYI'S EDUCATIONAL ACTIVITY IN M. F. VOLODYMYRSKYI- BUDANOV'S VIEWS

Marushkevych A. A .

*Kyiv national university named by Taras Shevchenko,
Volodimirska str., 60, Kyiv, Ukraine*

pedagogika@ukr.net

The researcher of the history of Kyiv university M. F. Volodymyrskyi-Budanov's views concerning Tadeush Chatskkyi's educational activity and features of his activity have been described in this article; facts that confirm the scientist's position about the Polish visitor (auditor) of schools in Volynska, Podilska and Kyivska provinces have been revealed.

Key words: T. Chatskkyi, M. F. Volodymyrskyi-Budanov, Polish auditor, National Education Commission, education, periods, South Western territories.

Постановка проблеми. Сучасна молодь потребує культурно-економічного, професійного, інтелектуального зростання і тому враховує реалії сьогодення: зміни у виробничій, культурній, науковій, освітній сферах. Під впливом інформатизації суспільства вона змінює ставлення до оточуючого світу та причинно-наслідкових зв'язків між історичними подіями в розвитку країни. Погіршення економічного і соціального становища в державі, збільшення

ризиків у реалізації власних ідей викликають зрушення у її ціннісно-мотиваційній сфері. Прогресуючі в суспільстві невдоволення, матеріальна скрута змінюють характер ціннісних орієнтацій молоді. Найчастіше "зіткнення" старого з новим, того, що превалює на сучасному етапі розвитку суспільства і було переконливим у недалекому минулому, спостерігається в галузі освіти. Виникає потреба у зіставленні новозапропонованих ідей із тими, що реалізовувались у діяльності науково-педагогічних працівників та освітян минулого. Для цього потрібно розглядати освітню діяльність та науково-педагогічну спадщину не лише українців, а й представників народів, які мали відношення до історичних та суспільно-політичних процесів в Україні. Серед таких представників знаходимо ім'я Тадеуша Чацького. Воно відоме в Україні передусім як ім'я організатора Кременецької гімназії (лицею), яка своїм функціонуванням сприяла розвитку світської освіти і виховання у регіоні.

Метою публікації є висвітлення поглядів дослідника історії Київського університету М.Ф. Володимирського-Буданова щодо освітньої діяльності Тадеуша Чацького. *Завданням* – розкриття через призму поглядів М.Ф. Володимирського-Буданова на різні грані особистості Тадеуша Чацького, який свого часу був візитатором (ревізором) шкіл Волинської, Подільської та Київської губерній.

Виклад основного матеріалу. Граф Т. Чацький був багатосторонньою особистістю. Протягом життя він проявив себе як таємний радник, історик, письменник, візитатор (ревізор) шкіл Волинської, Подільської та Київської губерній. Відомий в Україні та за її межами діяч народився 28 серпня 1765 року в м. Порицьк (нині Павлівка недалеко від Володимира-Волинського) [2, с.219]. Життєвий шлях Т. Чацького був складним і наповненим багатьма історичними подіями, а звідси і змінами в професійній діяльності, ставленням до політичних процесів тощо. Його мати померла ще молодою, а батько був покараний засланням до Брусилова, а пізніше Бродів і Полонного, тому довелося разом із братом проживати у дядька в Данцінгу. З дев'ятнадцятирічного віку Тадеуш Чацький перебував на державній службі та самостійно навчався: освоював юриспруденцію та політичні науки. За свою працю отримав нагороди – орден св.Станіслава та Білого Орла [2, с.221].

Діяльність Тадеуша Чацького привернула увагу одного з дослідників історії Київського університету М.Ф. Володимирського-Буданова, який, прагнучи якнайповніше висвітлити питання створення Київського університету, проникся проблемами освіти, організацією Кременецького лицю і участі у цих процесах названого польського освітнього діяча. В автора «Історії імператорського Університета св. Владимира ...» було, на нашу думку, досить суперечливе бачення впливу на стан тогочасної освіти в нашому краї Тадеуша Чацького. Учений відзначав, що про минуле освіти в існуючій літературі написано мало, у ній не викладено єдиної думки з приводу ключових подій і тому хвилюючі моменти з її минулого варто розглянути, здійснюючи більш переконливі обґрунтування.

М.Ф. Володимирський-Буданов акцентував увагу на характеристиці Т.Чацького першим Київським попечителем Е.О. фон Брадке, який називав його людиною знатною, багатою, поважною, надзвичайно освіченою і до фанатизму відданою освіті, здатною знаходити кошти для її розвитку, клопотати перед потрібними людьми про забезпечення учнів необхідними виданнями тощо [1, с.2], але вважав голосливими запевнення окремих сучасників щодо колонізації населення правого берега Дніпра не Люблінською і Берестейською уніями в XVI столітті, не політикою Юрія Хмельницького і Виговського у XVII столітті, не нищенням козаччини у XVII- XVIII столітті, а школами Т.Чацького у XIX столітті.

М.Ф. Володимирський-Буданов вивчив погляди на постать Т.Чацького відомого дослідника історії Київського університету В.Я.Шульгіна. В.Я.Шульгін, на його думку, зважаючи на турботи Т. Чацького про освіту, не помітив у діях останнього політичних мотивів. Історіограф Київського університету, аналізуючи освітню діяльність Т.Чацького, доводив, що проблеми в освітній галузі виникли пізніше, після завершення його праці [1, с.3]. Згодом він висловив думку про діяння польського візитатора, назвавши його людиною, яка

займалась полонізацією і латинізацією південно-західних земель. Потім В.Я.Шульгін вказав, що ніби-то до Т.Чацького у південно-західних губерніях існувало всього 5 шкіл, а той заснував 150 і зібрав для їх розвитку велику суму грошей. Школи ці займались полонізацією і довго не можливо було подолати наслідків їх діяльності [1, с.4]. Для виявлення істинно достовірних фактів освітньої праці візитатора та перевірки факту полонізації краю через його школи, учений вирішив звернутись до архіву останнього. Це дозволило йому дійти висновку про те, що процес полонізації через народну освіту розпочався задовго до початку освітньої діяльності Т.Чацького та едукаційної комісії. Т. Чацький лише концентрував завдання цієї комісії створенням Кременецької гімназії (лицею). М.Ф. Володимирський–Буданов довів, що роботу Т. Чацького і його однодумця А. Чарториського з полонізації південно-західних земель краю відкрито підтримували своїми діями представники російських політиків та уряду того часу. Він вказував на факт переконання Т.Чацького в тому, що південно-західні землі краю є частиною Польщі. Загальною метою його діяльності (крім основної: поширення освіти), була підтримка відродження Речі Посполитої взагалі і, зокрема, у південно-західному краї.

М.Ф. Володимирський–Буданов, аналізуючи архівні документи, звернув увагу на факт висловлення Т.Чацьким в офіційних записках та мемуарах думок щодо цілей і змісту освіти на вказаній території [1, с.5]. У мемуарах Т.Чацький подав цінні, з погляду М.Ф. Володимирського–Буданова, історико-порівняльні дані про стан народної освіти на південно-західних територіях у три різні періоди: *часи польського правління до 1793 року*; *в перехідний період 1795-1803 років* і *в період своєї освітньої діяльності* (візитаторства). Проте інформація з цих мемуарів, на думку М.Ф. Володимирського–Буданова, засвідчує лише погляди Т.Чацького, тому має бути перевірена і уточнена за допомогою джерел як польського, так і іншого походження. Період для аналізу стану освіти на південно-західних територіях у 1775-1792 роки польського правління Т.Чацький мотивував тим, що саме в ці роки Польща стала на шлях реформ, засвоївши основи просвітительської філософії XVIII століття, і приступила до втілення їхніх ідей раніше, від окремих держав. Наприклад, принцип, за яким загальна освіта є обов'язком кожної держави, Польща враховувала і проголосила у 1775 році про опіку держави над кожною дитиною. Створення едукаційної комісії було дійсно важливим не лише для Польщі, а й сусідніх земель, оскільки на їх території поширились школи, подібні до затверджених названою комісією. Саме з її документів Т. Чацький черпав ідеї для своїх реформ у південно-західному краї. Він намагався показати дії комісії з позитивної сторони і схвалити результати її роботи. У період роботи комісії кількість шкіл залишалась такою, як до початку її функціонування, але Т. Чацький стверджував, що прогрес в освітній сфері досить помітний [1, с.7]. М.Ф. Володимирський–Буданов для уточнення цієї інформації звернувся до цифрових даних і переконався в тому, що на той час кількість учнів на Волині зменшилась і існує різниця між наведеними даними Т. Чацьким та даними в офіційних джерелах [1, с.8]. Проте Т.Чацький пояснює свою позицію значним відтоком тогочасної молоді до війська.

М.Ф. Володимирський–Буданов зазначив, що зібрати точні дані про стан освіти у воєводствах Подільському і Брацлавському станом до 1775 року було неможливо, оскільки там після військових дій важко було досягти зрушень в освітній сфері.

Розкриваючи стан освіти в Київській губернії за польського правління Т. Чацький відзначив, що відомий усім п. Потоцький у 1765 році організував підтримку школі в Умані, але у 1769 відбулись трагічні події, у результаті яких постраждали учні і учителі. У зв'язку з цим школу було відновлено лише у 1774 році і, на переконання Т. Чацького, вона залишалась єдиною у тих краях аж доки у 1781 році у Каневі не з'явилась ще одна. Окрім цих двох шкіл Київська губернія не мала інших. М.Ф. Володимирський–Буданов висловив сумнів з цього приводу, адже в Умані і Каневі в основному навчалися не діти простого народу [1, с.10]. Кількома словами Т. Чацький згадав про Богуславську приватну школу, бо вона проіснувала після відкриття недовго. Проведена у 1788 році перевірка стану навчання в цій школі довела, що в ній навчалось 40 учнів, хоча вона була створена для більшої кількості осіб; у ній мали

навчати граматиці, поезії і риториці, а насправді старші учні не знали ні польської мови, ні латини, тому перевіряючий запросив до розмови директора і пояснив йому причину її закриття. М.Ф. Володимирський–Буданов, вказуючи на факт необхідності школи в Богуславі і те, що володар Богуслава позбавив школу її утримання, звернув увагу на благодійний вчинок так званих «офіціалістів», які склали відповідну суму і цим підтримали її подальше існування [1, с.11]. Учений назвав перебільшенням висновки Т. Чацького щодо якості роботи комісії [1, с.12]. До того ж, М.Ф. Володимирський–Буданов зауважив, що Т. Чацький та інші діячі того часу, підраховуючи школи та учнів, не брали до уваги багаточисленні школи при православних церквах.

Стан народної освіти в *перехідний період 1795-1803 років*, зі зміною керівництва і приєднанням південно-західного краю до Росії, Т. Чацький характеризував як перерву в освітньому прогресі. Він ніби-то особисто бачив «упадок нравов и справедливости в обществе и государственных учреждениях», намагався довести свою позицію шляхом порівняння кількості учнів у вищих класах [1, с.16].

М.Ф. Володимирський–Буданов зацікавився: чи насправді стався такий занепад в освіті на початку російського правління краєм? Зменшення кількості учнів у вищих класах може пояснюватися тим, що заможні люди ухилялися від улаштування дітей на навчання у місцеві школи і знаходили для цього інші навчальні заклади. Тим більше, у період російського правління із шкіл пішла значна кількість учнів-дітей православного духовенства в духовні семінарії, що найбільше непокоїло Т. Чацького. Він вважав, що кількість учнів духовних шкіл додає мінусів освіті і пропонував створити наказ, за яким би діти православного духовенства не були вимушені навчатись в Острозькій єпархіальній школі. Але для того, щоб переконати людей, що духовна освіта не була на той час освітою, а лише перепоною до неї, потрібно було довести, що вона була за якістю нижчою, ніж освіта повітових і інших училищ. М.Ф. Володимирський–Буданов висловив сумнів з цього приводу [1, с.17]. Учений посилався на дані, представлені Т.Чацьким, а саме: у Волинській губернії було на той час 46 шкіл (а не дев'ять, як при комісії) [1, с.18]. Він переймається питанням: чи можна повірити, що у всіх цих навчальних закладах разом узятих було менше учнів, ніж у дев'яти, які були за польського правління? Слідуючи Т. Чацькому, в Подільській губернії з приходом іншого правління теж настав занепад освіти. Для підтвердження вказаної інформації він назвав Вінницьку школу, Каменецьку, які ніби-то були забезпечені учителями нижчої якості, ніж при польському правлінні. Стосовно Київської губернії Т.Чацький також стверджував, що з приходом російського правління в освіті справи пішли гірше. Він навів приклад, який вказував на те, що в Умані кілька років не було ні вчителів, ні учнів, а Каневське училище збереглося. До того ж у краї не з'явилося жодної нової школи, а сини попів і дяків здобували освіту в Києві [1, с.19].

Т.Чацький критично висловлювався і про Київську академію, вказуючи на те, що молодь у ній вивчала латинську мову і богослів'я, але в німецькій і французькій мовах не мала значного успіху, а в математиці і філософії – жодного. Серед учнів академії він нарахував 900 дітей священників, третина яких – із названих вище губерній [1, с.20]. Т.Чацький не тільки критикував стан освіти в Київському народному училищі і Київській академії, а й знаходив ознаки зниження її якості і в давно функціонуючих училищах південно-західного краю. Зниження якості освіти Т.Чацький вбачав у тому, що ряд дисциплін вивчався молоддю з великим бажанням, але були й такі, що вивчались без жодного бажання. Про це, на його переконання, яскраво свідчили статистичні дані: у Волинській губернії російську мову вивчали 1187 учнів, французьку – 869, німецьку – 565; у Київській губернії російську мову вивчали 460 учнів, французьку – 240, німецьку – 170. Т. Чацький звернув увагу на те, що російська історія вивчалась, а польська народна історія не викладалась у школах [1, с.20].

Завданнями періоду своєї освітньої діяльності (візитаторства) Т. Чацький уважав урахування потреб того суспільства, у якого є необхідність в освіті; забезпечення родинного виховання, оскільки наміри уряду, які не співпадають з переконаннями батьків, не зможуть досягнути результату [1, с.22]. М.Ф. Володимирський–Буданов зазначив, що Т. Чацьким «зроблено

досить багато...» [1, с.22]. Учений послався на В.Я. Шульгіна, який писав, що на початку діяльності Т.Чацького (1803) як візитатора у Волинській, Київській і Подільській губерніях було 5 навчальних закладів, а коли він помер – було вже 127 [1, с.23]. М.Ф. Володимирський–Буданов наголосив, що на противагу цій позиції можуть стати підрахунки самого Т. Чацького, за якими «в 12 уездах одной Волинской губернии было перед визитою его (т.е. назначением его на должность) 40 школ, а в конце деятельности - 88» [1, с.23]. За М.Ф. Володимирським–Будановим перед прибуттям Т. Чацького на службу у Волинській губернії було не 40, а 46 шкіл. У Подільській губернії до Т. Чацького було 25 шкіл, а в Київській – 3. Отже у південно-західному краї до призначення Т. Чацького візитатором було не 5, а 74 школи [1, с.23].

М.Ф. Володимирський–Буданов вказав на те, що не зазіхаючи на славу Т. Чацького як поширювача польської освіти, бажано звернути увагу на сутність цієї освіти. Цикл виучуваних дисциплін у школах південно-західного краю відповідав енциклопедичному спрямуванню візитатора і запитам освітян XVIII століття, на ідеях яких він був вихований. Т. Чацький у думках формував постать володіючої вищою гуманною освітою людини, яка водночас може бути досвідченим фахівцем у сфері сільського господарства, садівником, техніком тощо. Він наполягав на тому, щоб кожна школа мала присадибну ділянку, сад і город, щоб у ній навчали не тільки механіці і хімії, а й красномовству Цицерона [1, с.25]. У період діяльності Тадеуша Чацького мовою викладання всіх дисциплін була польська. Підручниками слугували книги, видані едукативною комісією. Він акцентував на необхідності заміни старих підручників новими, спонукав учителів шкіл критично аналізувати кожне видання і доводити йому результати такого аналізу. Учителями в школах були поляки або уніати, частіш за все представники католицького духовенства чи уніатського віросповідання. Багато хто з цих учителів отримали освіту в базилянських і католицьких монастирях, окремі у Віленському університеті, дехто у Львові чи Краківській академії [1, с.27].

Отже, проаналізувавши надану М.Ф. Володимирським–Будановим у книзі «Історія імператорського Університета св. Владимира» (1884) інформацію про освітню діяльність Т. Чацького, можна дійти висновку, що Т.Чацького вирізняли з числа інших освітян відданість справі поширення польської освіти та популяризації її надбань, бажання забезпечувати учнів якісно підготовленими навчальними джерелами, здатність переконувати оточуючих у правоті своїх переконань. Найбільшим його досягненням було створення Кременецької гімназії, яка не існувала у попередні часи і стала його істинним надбанням.

Тадеуш Чацький завершив свій життєвий шлях 8 лютого 1813 року, створивши прижиттєвий пам'ятник - Кременецьку гімназію, яка з часом набувала іншого статусу і функціонувала як помітний своїми досягненнями навчальний заклад. Він похований у рідному Порицьку [3, с.61].

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія імператорського Університета св. Владимира / По порученню Сов'єта Університета св. Владимира составиль ордин. проф. М.Ф.Владимірській-Будановъ. – Т.1. Університетъ св. Владимира въ царствованіе Императора Николая Павловича. – Киев : в типографіи імператорського Університета св. Владимира, 1884. – 796 с.
2. Ярмошик І.І. Історичні праці Тадеуша Чацького в контексті польської історіографії Волині XIX століття / І.І. Ярмошик // Інтелігенція і влада. - 2008. - Вип. 14. - С. 219-228. - Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/iiv_2008_14_25.pdf.
3. Даниляк П.Г. Тадеуш Чацький та його роль у розвитку освіти на правобережній Україні / П.Г. Даниляк // Український історичний журнал.— К. , № 2 (485) за березень-квітень 2009.— С. 51-66.

REFERENCES

1. Ystorija ymperatorskago Unyversyteta sv. Vladymyra / Po porucheniju Soveta Unyversyteta sv. Vladymyra sostavyl ordyn. prof. M.F.Vladymirskij-Budanov. – T.1. Unyversytet sv. Vladymyra v carstvovanie Ymperatora Nykolaja Pavlovycha. – Kyev : v typografii ymperatorskago Unyversyteta sv. Vladymyra, 1884. – 796 p.
2. Jarmoshyk I.I. Istorychni praci Tadeusha Chac'kogo v konteksti pol's'koi' istoriografii' Volyni XIX stolittja / I.I. Jarmoshyk // Inteligencija i vlada. - 2008. - Vyp. 14. - P. 219-228. - Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/iiv_2008_14_25.pdf.
3. Danyljak P.G. Tadeush Chac'kyj ta jogo rol' u rozvytku osvity na pravoberezhnij Ukrai'ni / P.G. Danyljak // Ukrai'ns'kyj istorychnyj zhurnal. – K. , № 2 (485) za berezen'-kviten' 2009. – P. 51-66.

УДК 373.1

ШКОЛА МАЙБУТНЬОГО – ШКОЛА РОЗВИТКУ

Рошчін І. Г.

*Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв,
вул. Декабристів, 17, м. Миколаїв, Україна*

roshchin80@mail.ru

У статті представлено шляхи створення і основи функціонування школи майбутнього. Це обумовлено реформуванням системи освіти, орієнтованої на європейський освітній простір із збереженням надбань національної культури.

Ключові слова: школа, навчальний заклад, освіта.

ШКОЛА БУДУЩЕГО – ШКОЛА РАЗВИТИЯ

Рошчин И. Г.

*Николаевский филиал Киевского национального университета культуры и искусств,
ул. Декабристов, 17, г. Николаев, Украина*

roshchin80@mail.ru

В статье представлены пути создания и основы функционирования школы будущего. Это обусловлено реформированием системы образования, ориентированной на европейское образовательное пространство с сохранением достижений национальной культуры.

Ключевые слова: школа, учебное заведение, образование.

SCHOOL OF THE FUTURE - SCHOOL OF THE DEVELOPMENT

Roshchin I. G.

*Nikolayev branch of the Kiev National University of Culture and Arts, Dekabristov str, 66,
Nikolayev, Ukraine*

roshchin80@mail.ru

The article presents the establishment and functioning of the foundations of the school of the future. Due to the reform of the education system, focused on European educational space while preserving the achievements of the national culture.

By developing culture and education to build future school - institution for modern technological level and educational software. The strategic task of such education school serving human and citizen, tactical - forming mental capacity of country.

This process is accompanied by substantial changes in the domestic pedagogical theory and practice, which confirm the reorientation of the educational paradigm in the following areas: standardization of content through the

introduction of new educational plans and subjects, results and evaluation criteria of educational quality; humanization of education by changing the relationship of participants of the educational process; adapt education to the multicultural society.

School of the Future as intellectual basis for sustainable development should be a school personal fulfillment, space for life creativity and multicultural education. This school first of all must perform a social order of personality: learn to live in society with unstable market economy create the ability to navigate in the system a variety of conflicting and ambiguous values, determine their credo, strategy plan their lives.

School of Development will call these secondary schools, where a "skillful man", which are inherent ability to change the scope and ways of activity, to understand the essence of things, reflect on their own ideas, make decisions, defend their own opinions, responsibility for action.

In the so-called traditional school educational process focused on the transfer of ready knowledge. Despite the reform process of recent years, the traditional school uniform is where training and education are a priority on the development of the individual.

School of Development sets the coordinate system in which every student can realize themselves. This school pupils to create favorable conditions for the development of their abilities, preserve themselves as individuals, helping to adapt to changes in the environment, has a setting for creative work, developing an interest and willingness to solve problems.

Key words: school, educational institution, education.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У ХХІ столітті розпочався перехід людства до нового цивілізаційного виміру крізь формування нової геополітичної та економічної конфігурації світу. Сучасне суспільство науково-інформаційних та тонких технологій базується на освіченості та інтелектуальному потенціалі, а його подальший розвиток пов'язаний з розвитком особистості – першопричини та мети функціонування кожної країни. Тенденції трансформації людства і технологій в останні роки проявляються, насамперед, у значному зростанні обсягів інформації (кожні 15 років відомості про людину і природу оновлюються) і, як результат цього, - підвищенні вимог до якості освіти, рівня особистісного розвитку. Це потребує модернізації національної системи освіти, кардинальної зміни підходів до визначення її змісту, оцінювання результатів та якості.

Останні роки Україна впевнено рухається у бік інтеграції до європейської спільноти. Розвиваючи культуру і освіту, вона намагається побудувати Школу майбутнього – навчальний заклад, сучасний за технологічним рівнем та навчально-методичним забезпеченням. Стратегічним завданням такої школи виступає виховання Людини і Громадянина, тактичним – формування розумового потенціалу країни.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Аналіз сучасного стану розвитку людства дозволяє виокремити певні процеси, які по суті виступають інструментами реформування освіти. Серед них:

- інтеграція, що позначається на організаційно-функціональній та структурній будові системи освіти;
- демократизація, що відтворюється у свободі вибору форм, методів і засобів отримання освіти;
- глобалізація, яка реалізується в уніфікації інтерфейсів взаємодії індивіда з різними системами освіти і окремими навчальними закладами;
- інформатизація, що відображується у створенні єдиного світового інформаційного простору [9].

Наприкінці минулого століття в усіх сферах суспільного життя України також розпочалися кардинальні зрушення, які спричинили трансформацію менталітету українського суспільства, руйнування застарілих стереотипів мислення, докорінне оновлення країни загалом і окремих ланок її життєдіяльності. З огляду на реформації суспільного життя країни останніх десятиріч, можна констатувати, що впродовж кількох років йде процес становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до європейського освітянського простору зі збереженням надбань національної культури. Цей процес супроводжується суттєвими

змінами у вітчизняній педагогічній теорії та практиці, які підтверджують переорієнтацію освітянської парадигми за такими напрямками:

- стандартизації змісту через запровадження нових навчальних планів і навчальних предметів, критеріїв оцінювання результатів та якості освіти;
- оптимізації співвідношення між суспільно-гуманітарною, природничо-математичною та оздоровчо-технологічною складовими освіти (запровадження інтегрованих навчальних курсів – природознавство, література тощо);
- гуманізації освіти шляхом зміни відносин учасників навчально-виховного процесу;
- адаптації виховання до умов полікультурного та поліетнічного суспільства [8].

Вирішальну роль у забезпеченні стійкого соціально-економічного розвитку країни відіграє загальна середня освіта, оскільки тут формується підґрунтя професійної освіти, відбувається формування життєво необхідних компетенцій, що забезпечать кожній дитині можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, високих технологіях, суспільних процесах. Саме тому сьогодні виключно важливим є створення нової школи – школи XXI століття, яка б забезпечила умови для повноцінного фізичного, інтелектуального і духовного розвитку дитини та для примноження культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних і світових зразків [5].

Формулювання мети статті. Розкриття шляхів створення і засад функціонування Школи розвитку як Школи майбутнього і є метою статті.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досвіду функціонування національної школи засвідчує, що розбудова загальної середньої освіти сьогодні вимагає:

- трансформації стилю взаємодії «учень - учитель» у суб'єкт-суб'єктне співробітництво та співпрацю рівноправних учасників навчально-виховного процесу на підґрунті віри у можливість дитини;
- орієнтації на сучасний ринок праці, тобто реалізацію підготовки учнів до нових соціальних і професійних ролей із урахуванням непередбачуваності економічного і технічного розвитку;
- формування готовності випускників до постійного оновлення, усвідомленої потреби навчатися впродовж життя в контексті особистісного, соціального і професійного розвитку;
- диверсифікації умов навчання (розширення діапазону освітніх послуг, форм набуття освіти, засобів навчання);
- переходу до мультикультурності, виховання духовності як провідної якості особистості;
- формування життєво необхідних компетентностей, що забезпечать випускнику функціональну грамотність та ціннісні орієнтири [8].

У багатьох європейських документах наголошується, що освіта, як «цілісний феномен», має забезпечити баланс інтелектуальних, етичних, емоційних і фізіологічних компонентів індивіда, формування конкурентоспроможної особистості, здатної до самореалізації. Освіта, як процес формування і розвитку образу світу і людини, є об'єктивно довготривалим процесом. Загальна середня освіта з п'яти ланок національної освіти охоплює три – початкову (4 роки), середню (5 років) та старшу (2 роки) школи і тому має виключно важливе значення для створення об'єктивного образу реального світу, необхідного кожній людині для того, щоб вона могла його цілісно сприйняти й успішно самореалізуватися в ньому.

Школа майбутнього, як інтелектуальна основа стійкого розвитку країни, має бути школою самореалізації особистості, простором для життєтворчості та полікультурного виховання.

Така школа передусім має виконувати соціальне замовлення особистості: навчити жити в суспільстві із нестабільною ринковою економікою, сформувати вміння орієнтуватися в системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, визначити своє кредо, планувати стратегію власного життя. Відомий вітчизняний педагог Григорій Ващенко писав: «Школа майбутнього – це, у першу чергу, творча школа. Завдання її полягає в тому, щоб розвивати творчі сили молоді, виховувати з неї творців культурних цінностей» [5].

Ідея «Школи майбутнього» не нова, пошуком способів її створення займалося чимало науковців і педагогів-практиків, серед яких Я. Корчак, П.Каптерев, М. Монтессорі, Л. Толстой, Р. Штайнер, Д. Ховард та багато інших. Так, прообразом «Школи майбутнього» можна вважати Школу адаптуючої педагогіки Є. Ямбурга, «Російську школу» І. Гончарова та Л.Погодіної, «Школу завтрашнього дня» Д. Ховарда, Школу самовизначення О. Тубельського. Подібні навчальні заклади (понад 130) під назвою «Школа завтрашнього дня» створені у більшості країн СНД та Балтії.

Сьогодні проблемами функціонування і розвитку загальноосвітніх навчальних закладів переймаються В. Алфімов, М. Гузик, М. Рябуха, Л. Паращенко, Г. Сазоненко, А. Сологуб, В. Хайруліна та ін. Слід зауважити, що на сучасному етапі, як і в минулому столітті, науковці шукають відповіді на одне й те саме питання: якою має бути сучасна школа? На актуальності названої проблеми наголошується у багатьох державних документах, зокрема у концепції Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007-2010 роки, де зазначено, що «інтеграція України у світовий простір потребує постійного вдосконалення національної системи загальної середньої освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг та розроблення інноваційної моделі навчального закладу «Школи майбутнього» – своєрідного еталону організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі» [3].

Ретроспективний аналіз педагогічної літератури показує, що заклади середньої освіти змістовно та організаційно змінювались з часом. Так, упродовж кількох століть існування України функціонувало чимало типів навчальних закладів, які створювались відповідно до об'єктивних потреб суспільства та суб'єктивних потреб замовників освіти. Певні типи закладів сьогодні вже неактуальні, інші – відроджуються, набуваючи нового змісту та призначення, створюються інноваційні школи.

Погоджуючись із сучасними дослідниками, базовою освітньою одиницею вважаємо не окрему особистість і, навіть не окрему групу чи спільноту, а загальноосвітній навчальний заклад з його оточенням. Таку конфігурацію можна розглядати як відкриту педагогічну систему, яка складається з багатьох компонентів, серед яких виокремимо ті, що створюють її специфіку - мету і зміст, педагогічні технології і засоби навчання.

Спираючись на енциклопедичні визначення, у межах цієї статті розрізнятимемо поняття «навчальний заклад» і «школа», розуміючи під:

- навчальним закладом – установу, що надає дітям віком від 7 до 18 років освітні послуги в межах державного стандарту та понад нього;
- школою – групу навчальних закладів, діяльність яких з відтворення соціокультурного досвіду людства базується на спільних принципах, поглядах і традиціях.

З огляду на це, *Школою розвитку* будемо називати такі *ЗНЗ, де формується компетист - «вміла людина», якій притаманні здатності змінювати сфери і способи діяльності, розуміти суть речей, самостійно осмислювати ідеї, приймати рішення, відстоювати власну думку, відповідати за дії.*

На сучасному етапі у загальноосвітньому просторі України існують навчальні заклади «для всіх» (масові школи), «для дітей з особливими потребами» (зклади соціальної допомоги та реабілітації), «для здібних і обдарованих учнів». Коротко охарактеризуємо перші дві категорії.

У так званій традиційній школі навчально-виховний процес орієнтований на передачу готових знань. Не зважаючи на реформаційні процеси останніх років, традиційна школа залишається одноманітною і неваріативною, де навчання і виховання є пріоритетними над розвитком особистості. Група вітчизняних науковців зауважує, що в “масовій школі знання адресуються, в основному, до розумової основи особистості, а не до її духовності і моральності...; навчання дуже слабо пов’язано із внутрішнім життям учня, з його різноманітними запитами і потребами; відсутні умови для прояву індивідуальних здібностей, творчих проявів особистості” [8].

Навчальні заклади інноваційного типу – гімназії, ліцеї, колегіуми – вирізняються змістовим наповненням навчальних планів і мають за мету підготовку учнів до вступу і подальшого навчання у вищих навчальних закладах. У таких закладах створено оптимальні умови для одержання елітної освіти найбільш здібними та обдарованими дітьми, які отримують можливість реалізувати свої індивідуально-творчі запити в процесі навчання. Схожі завдання виконують спеціалізовані школи з поглибленим вивченням одного або кількох споріднених предметів, навчально-виховний процес яких орієнтований на “занурення” у певний цикл предметів.

З огляду теми статті, найбільший інтерес викликають авторські школи – навчальні заклади, що працюють за авторськими концепціями їх розробників. Більшість дослідників часом їх виникнення в Україні вважають кінець ХХ століття, коли науковці й педагоги-практики, внаслідок змін у соціокультурній ситуації в державі, отримали можливість реалізувати власні творчі задуми. Слід зауважити, що на сьогодні однозначного визначення поняття “авторська школа” не існує, науковці трактують його по різному, наприклад, як:

- “експериментальний навчально-виховний заклад, діяльність якого заснована на провідній психолого-педагогічній або організаційно-управлінській концепції, розробленій автором чи авторським колективом”;
- “оригінальну загальнопедагогічну, дидактичну, методичну чи виховну систему, що опрацьована з урахуванням надбань психології, педагогіки, вікової фізіології та інших наук, вітчизняного й зарубіжного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі” [10].

Академік НАПН України О. Сухомлинська називає авторську школу педагогічним феноменом, який є носієм реформаційних ідей щодо мети, шляхів і способів навчання і виховання дітей [8]. Автор наголошує, що творці таких навчальних закладів задали певний вимір у своїй діяльності, запропонували й розвинули у своїх закладах шкільні цінності, які завжди, поки існує ця школа, будуть виступати певним орієнтиром у побудові педагогічних процесів.

Зауважимо, що поняття “авторська школа” та “інноваційна школа” часто вживаються в однорядному значенні. Так, відомий російський дослідник М. Поташник до авторських шкіл відносить так звані інноваційні навчальні заклади – “освітні заклади, створені на основі системних нововведень (у меті, змісті освіти, технологіях, організації навчально-виховного процесу і, природно, на основі нової системи управління)” [8]. Аналіз праць західноєвропейських дослідників засвідчує, що вони замість поняття “авторська школа” використовують поняття “ефективна школа” або “школа-фокус” [10], наголошуючи на їхній реалістичності, тобто забезпеченні школярів знаннями, засвоєння яких дасть можливість розвинути свій потенціал, успішно адаптуватися у навколишньому світі й побудувати власне життя. Такі зарубіжні вчені, як А. Біне, В. Кілпатрик, Е.Мейман, Е. Торндайк та ін. [2] характеризують такі школи через різноманітність методів і навчальних технологій, звертають увагу на визнання ними пріоритетності творчого розвитку дитини.

Створюючи ті чи інші типи шкіл, науковці та педагоги-практики розробляють моделі навчального закладу, теоретичне підґрунтя та концептуальні засади його діяльності. Концептуальна модель школи майбутнього визначається національною філософією освіти,

яка відповідає трансформованим цінностям оновленого суспільства. Система цінностей Школи розвитку, як школи майбутнього, передбачає перш за все цілісність структури особистості в гармонійному поєднанні її гностично-операційної (сукупність базових і предметних компетентностей) та потребнісно-мотиваційної сфер (сукупність ціннісних орієнтацій, соціальних установок). Ґрунтуючись на доробках Г. Балла, В. Безпалька, І. Гільбуха, Л. Занкова, В. Паламарчук, С. Якіманської та інших, концептуальною основою функціонування Школи розвитку визначаємо випереджальну роль розвитку в змісті та організації навчально-виховного процесу. Векторами, що визначають пріоритети діяльності Школи розвитку, виступають: фізичне, психічне і соціальне здоров'я учнів, їх інтелектуальний і духовний розвиток, надпредметні компетентності.

Вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду функціонування ЗНЗ різного типу і спрямування дозволяє сформулювати такі вимоги до організації навчально-виховного процесу Школи розвитку:

- запровадження особистісно орієнтованого, розвивального навчання - перехід від знаннево-просвітницької парадигми до діяльнісно-практичної як базового механізму оновлення соціально-культурного досвіду особистості;
- побудова пізнавальної діяльності за алгоритмом: знання – вміння – навички – компетентність (організація пошуку: як, де, яким способом можна виконати завдання);
- мотивація творчої активності в різних формах (проблемно-пошукові методи, проекти тощо);
- забезпечення соціального і психологічного благополуччя, фізичного здоров'я кожного учасника навчально-виховного процесу;
- налагодження взаємодії «учитель – учень» як рівноправних партнерів, наділених однаковою мірою свободи вибору змісту (наприклад, елективних курсів варіативної частини навчального плану) і форм діяльності (наприклад, дистанційне навчання).

До особливостей організації навчально-виховного процесу Школи розвитку відносимо: перенесення акценту з процесу викладання на процес навчання, забезпечення педагогічного керівництва самоосвітою (неперервного висхідного розвитку індивідуально-пізнавальної сфери), побудову домінант навчання (мотиви, настанови, потреби).

Погоджуючись з думкою вітчизняних дослідників, організація освітнього процесу у Школі розвитку має базуватися на таких принципах:

- орієнтації на результат;
- свободи вибору для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;
- гнучкості та інваріантності – розробка орієнтованих на майбутнє навчальних планів, побудова індивідуальних освітніх траєкторій;
- екстериторіальності – організація навчання й поза межами навчального закладу (дистанційно);
- еквівалентності – забезпечення відповідності якості освіти національним і міжнародним стандартам.

Базою для побудови Школи розвитку вважаємо повноцінне ресурсне забезпечення, створення освітньо-розвивального середовища, простору культури, що сприяє розвитку особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, Школа розвитку – це не лише навчальний заклад, оновлений за формою і змістом, який може забезпечити якісну підготовку до сучасного життя, а динамічна, багатовекторна, діяльнісна система. Це школа дії, співробітництва та партнерства. Це школа, де формується нове «Я» - з критичним типом мислення, продуктивним стилем життя, новою свідомістю. Школа розвитку задає систему

координат, у якій кожен учень може себе реалізувати. Така школа створює учням сприятливі умови для розвитку їхніх здібностей, збереження себе як особистості, допомагає адаптуватися до змін у навколишньому середовищі, виховує установку на творчу діяльність, розвиває інтерес і готовність вирішувати проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Будова навчального середовища відкритих систем навчання і освіти / В. Ю. Биков. : зб. наук. праць / Гол. ред. В.Г. Кузь. – К. : Науковий світ, 2004. – С. 11-23.
2. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи / Д. Гопкінз. – Львів : Літопис, 2003. – 428 с.
3. Державна цільова соціальна програма «Школа майбутнього» на 2007-2010 роки (постанова Кабінету Міністрів України від 30.08.2007 №1071).
4. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Д. Восс. – Львів : Літопис, 2005. - 542 с.
5. Єрмаков І. Нова школа України / І. Єрмаков // Освіта України. – Вид-во «Плеяди». – 2007. - № 77 (865) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pld.ord.ua>.
6. Інноваційні ідеї та технології навчання як основа створення «Школи майбутнього». Збірник статей / Упорядник Г. О. Сиротенко – Полтава : ПОІППО, 2007. - 64 с.
7. Кремень В.Г. Система освіти України: сучасні тенденції і перспективи / В.Г. Кремень / Професійна освіта: педагогіка і психологія: Україно-польський журнал / За ред. І.Зязюна, Н.Ничкало, Т.Лєвовицького, І.Вільш. – Київ-Ченстохова : ЗАТ «ВІПОЛ», 2000. – С. 11-30.
8. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : Генеза, 2003. – 32 с.
9. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості : наук. видання / за заг. ред. С.М. Ніколаєнка, В.В.Тєслєнка. – К. : Пед. преса, 2007. – 176 с.

REFERENCE

1. Bykov V. Ju. Budova navchal'nogo seredovyshha vidkrytyh system navchannja i osvity / V. Ju. Bykov. : zb. nauk. prac' / Gol. red. V.G. Kuz'. – K. : Naukovyj svit, 2004. – P. 11-23.
2. Gopkinz D. Ocinjuvannja dlja rozvytku shkoly / D. Gopkinz – L'viv : Litopys, 2003. – 428 p.
3. Derzhavna cil'ova social'na programa «Shkola majbutn'ogo» na 2007-2010 roky (postanova Kabinetu Ministriv Ukrai'ny vid 30.08.2007 №1071)
4. Drajdzen G. Revoljucija v navchanni / G. Drajdzen, D. Voss. – L'viv : Litopys, 2005. - 542 p.
5. Jermakov I. Nova shkola Ukrai'ny / Jermakov I. – Vydavnyctvo «Plejady». – «Osvita Ukrai'ny». – 2007. - № 77 (865) / <http://www.pld.ord.ua>.
6. Innovacijni idei' ta tehnologii' navchannja jak osnova stvorennja «Shkoly majbutn'ogo». Zbirnyk statej / Uporjadnyk G. O. Syrotenko – Poltava: POIPPO, 2007. - 64 p.
7. Kremen' V.G. Systema osvity Ukrai'ny: suchasni tendencii' i perspektyvy // Profesijna osvita: pedagogika i psihologija: Ukrai'no-pol's'kyj zhurnal / Za red. I.Zjazjuna, N.Nychkalo, T.Lєvovyc'kogo, I.Vil'sh. – Kyi'v-Chenstohova: ZAT «VIPOЛ», 2000. – P. 11-30.
8. Strategija reformuvannja osvity v Ukrai'ni: Rekomendacii' z osvity'oi' polityky. – K. : Geneza, 2003. – 32 p.
9. Jakisna osvita – zaporuka samorealizacii' osobystosti: nauk. vydannja / za zag. red. S.M. Nikolajenka, V.V.Tєslєnka. – K. : Ped. presa, 2007. – 176 p.

УДК 316.624:004.738.5 - 053.6

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМА ЇЇ ПРОФІЛАКТИКИ СЕРЕД ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Шугайло Я.В.

Національний авіаційний університет, просп. Комарова, 1, м. Київ, Україна

yanashugaylo@gmail.com

У статті розглядається проблема Інтернет-залежності дітей та підлітків. Автор визначає види та особливості Інтернет-залежності, фактори, причини та наслідки Інтернет-адикції дітей та молоді. Описано спосіб скринінгової діагностики комп'ютерної залежності учнів середньої та старшої школи. Визначено специфіку та зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, їхніми батьками та педагогами з метою запобігання формування Інтернет-залежності дітей та підлітків.

Ключові слова: мережа Інтернет, узалежнення, Інтернет-залежність, Інтернет-адикція дітей та підлітків, комп'ютерна ігроманія, профілактика Інтернет-залежності, критичне мислення.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ И ПРОБЛЕМА ЕЕ ПРОФИЛАКТИКИ СРЕДИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Шугайло Я.В.

Национальный авиационный университет, просп. Комарова, 1, г. Киев, Украина

yanashugaylo@gmail.com

В статье рассматривается проблема Интернет-зависимости детей и подростков. Автор определяет виды и особенности Интернет-зависимости, факторы, причины и последствия Интернет-аддикции детей и молодежи. Описан способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости учащихся средней и старшей школы. Определена специфика и содержание социально-педагогической работы с несовершеннолетними и их родителями и педагогами с целью предотвращения формирования Интернет-зависимости детей и подростков.

Ключевые слова: сеть Интернет, зависимость, Интернет-зависимость, Интернет-аддикция детей и подростков, компьютерная игроманья, профилактика Интернет-зависимости, критическое мышление.

INTERNET ADDICTION AND ITS PREVENTION AMONG CHILDREN AND TEENAGERS

Shugaylo Y.V.

National Aviation University, Komarova Av. 1, m. Kyiv, Ukraine

yanashugaylo@gmail.com

The article raises the issue of Internet addiction among children and teens. The author defines the types and characteristics of Internet addiction, factors, causes and effects of internet addiction of children and youth. The massive use of digital technologies in the Ukrainian society raised the issue of pathological use of the Internet defined as Internet-addiction. In 2015, the total Internet audience throughout Ukraine has risen to 59%, among those children and teens constitute a special group of Internet users. So far, the Internet became an important factor in the socialization of young people.

"Internet addiction" (Internet Addiction Disorder (IAD), "computer addiction") is a form of destructive behavior, which involves the desire to escape from reality and artificially change one's mental state by focusing attention on online resources. Issue of Internet addiction is specifically relevant among children and teenagers because they have not yet formed self-regulation, and they cannot resist the easy way of receiving pleasure. Excessive use of the Internet consumes time, effort, energy and emotion to such extent that addicts fail to maintain a balance in life, to be included in other forms of activity, to enjoy communicating with people, to develop other aspects of personality, to show sympathy, compassion, emotional involvement. The general characteristics of Internet-dependent children and teens include the prevalence of emotional sphere, complexity in dealing with others, low self-esteem and low adaptive capacity. The main directions of social-pedagogic prevention of the Internet addiction among children and teenagers have been characterized as informing children, parents and teachers about the basics of safe Internet safety, educational work and special training (forming of critical thinking).

Key words: Internet, addiction, Internet addiction of children and teens, computer gambling, Internet addiction prevention, critical thinking.

Постановка проблеми. В умовах політичної та соціально-економічної кризи в Україні відбувається подальше зменшення впливу інституту сім'ї на формування особистості поряд зі зростанням впливу засобів масової інформації, зокрема мережі Інтернет. Інтернет виступає важливим фактором соціалізації дітей та підлітків. Сьогодні все частіше для позначення підлітків та молоді використовують такі назви, як «покоління Google», «меленіали» або digital natives (цифрові аборигени). Ці визначення акцентують увагу на провідній ролі медіа у процесі соціалізації. Згідно із даними ЮНЕСКО, навіть 3-4 річні діти проводять у мережі Інтернет 30 годин на тиждень. Для порівняння, вони ж дивляться телебачення близько 28 годин на тиждень [1, с. 212].

Сучасні технології здатні здійснювати сильний вплив на свідомість та підсвідомість дорослих людей, не кажучи вже про дітей та підлітків. Згідно із даними дослідження, проведеного у 2011 році у США [10], серед опитаних 500 студентів 73% не змогли б навчатися без використання технологій, а 38% сказали, що не можуть провести більше 10 хвилин без перевірки свого ноутбука, планшета, електронної книги, смартфона. Ще більше Інтернет приваблює неповнолітніх, незважаючи на те, що час, проведений із комп'ютером, йде на шкоду навчальній, дозвілєвій та іншим видам діяльності та здоров'ю. З одного боку, мережа Інтернет є безмежним джерелом корисної та цікавої інформації, яке допомагає здобувати нові знання. З іншого, діти та підлітки проводять час в Інтернеті більше не з пізнавальною метою, а з рекреаційною. Спілкування в соціальних мережах та на форумах, онлайніві ігри для них стають все більш бажаним проведенням вільного часу. Саме тому в багатьох батьків та педагогів викликає занепокоєння те, що діти та підлітки буквально «не виходять» з мережі.

У зв'язку із масовим використанням цифрових технологій в українському суспільстві актуальною стала проблема патологічного використання мережі Інтернет або Інтернет-залежності. Чисельність користувачів Інтернету збільшується щороку в середньому на 2-3 млн. Так, у 2014 році кількість Інтернет-користувачів в Україні складала 18,8 млн. У 2015 році загальна Інтернет-аудиторія на всій території України зросла до 59% і складає 21,8 млн користувачів (результати дослідження, проведеного компанією Factum Group Ukraine). Більшість регулярних користувачів (44%) - це люди віком від 15 до 29 років. У дослідженнях останніх років чітко простежується, що діти та підлітки - в авангарді Інтернет-аудиторії [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему комп'ютерної залежності досліджують психологи, педагоги, соціологи, лікарі. Вперше проблема Інтернет-адикції почала вивчатися зарубіжними дослідниками: С.Бернштейн (S.Bernstein), І.Голдберг (I.Goldberg), М.Гріффітс (M.Griffits), О.Дубровіна, С.Кінг (S.King), Б.Мандель, Т.Богачева, Ф.Саглам, Дж.Салер (J.Suler), К.Янг (K.Young). В Україні феномен Інтернет-залежності, особливості діагностики, профілактики та корекції досліджували Т.Большот, Т.Вакуліч, Т.Карабін, В.Посохова, Л.Юр'єва та інші. Водночас вивчення соціально-педагогічних аспектів профілактики Інтернет-адикції здійснювалося недостатньо, що дає підстави для продовження досліджень у цьому напрямку.

Мета статті – дослідити причини та наслідки Інтернет-адикції дітей та молоді, визначити зміст соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, їх батьками та педагогами з метою запобігання формування Інтернет-залежності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні набула популярності градація залежностей (адикцій) особистості на хімічну та нехімічну [4; 5; 8; 13]. До хімічних залежностей традиційно відносять алкоголізм, наркоманію, тютюнопаління та токсикоманію. До нехімічних залежностей відносять любовну та сексуальну адикцію, адикцію від їжі, трудового, адикцію від здійснення покупок (шопінг), адикцію від азартних ігор (гемблінг, лудоманія) та види технологічної залежності (комп'ютерна, Інтернет, телевізійна, залежність від мобільного телефону).

Ми визначаємо Інтернет-залежність як форму деструктивної поведінки, що виражається у прагненні втекти від реальності і штучно змінити свій психічний стан шляхом фіксації уваги на Інтернет-ресурсах. Терміни «Інтернет-адикція» (Internet Addiction Disorder (IAD),) «комп'ютерна адикція» є синонімічними та позначають один феномен. Існують різні авторські визначення поняття «Інтернет-залежність», але загалом вона включає: 1) залежність від комп'ютера; 2) залежність від Інтернету; 3) залежність від «комп'ютерного» спілкування [3].

Л.Юр'єва і Т.Большот [12] називають 5 типів комп'ютерної залежності: 1) нав'язливий серфінг; 2) пристрасть до онлайн-ових біржових торгів та азартних ігор; 3) віртуальні знайомства; 4) кіберсекс (захоплення порносайтами); 5) комп'ютерні ігри.

Інколи використовується поняття «віртуальна адикція» як загальний термін для позначення залежності від мережі Інтернет та комп'ютерних ігор. Вчені пропонують для охарактеризування Інтернет-залежності такі *симптоматичні чинники*:

- активне та часто агресивне небажання відволіктися від роботи в Інтернеті навіть на короткий час;
- відчуття розпачу та роздратування при зовнішньому відволіканні від Інтернету;
- нездатність спланувати час закінчення роботи в мережі;
- ігнорування домашніх справ, навчання, обов'язків, важливих особистих та ділових зустрічей на період роботи в Інтернеті;
- нехтування власним здоров'ям, скорочення часу сну через роботу в Інтернеті;
- нехтування особистою гігієною та готовність задовольнитися випадковою, одноманітною та неякісною їжею;
- відчуття емоційного підйому під час роботи в Інтернеті;
- постійне очікування наступного виходу в Інтернет;
- скарги оточуючих, що людина забагато часу приділяє мережі.

Б.Мандель [8] називає основний критерій, що розмежовує Інтернет-залежність та звичайне захоплення комп'ютером та мережею – наявність/відсутність шкоди фізичному та психічному здоров'ю, соціальному життю.

Один із українських дослідників впливу мережі Інтернет на соціалізацію, Т.Карабін [6], аналізує поняття Інтернет-залежності і називає такі його ознаки: нав'язливе бажання вийти в Інтернет, будучи «off-line» (від'єднаним від мережі Інтернет), та нездатність вийти з Інтернету, будучи «on-line» (під'єднаним до мережі Інтернет). Психологічна роль адиктивної поведінки полягає в тому, що, прагнучи втекти від реальності, людина періодично намагається штучним шляхом змінити свій негативний психічний стан на такий, що дає їй ілюзію безпеки, відновлення рівноваги. Цей процес здатен захопити настільки, що людина стає безпомічною перед своєю пристрастю, вольові зусилля слабшають і не дають можливості протистояти адикції. Користування Інтернетом поглинає час, сили, енергію і емоції так, що узалежнений виявляється нездатним підтримувати рівновагу в житті, включатися в інші форми активності, отримувати задоволення від спілкування з людьми, розвивати інші сторони особистості, проявляти симпатії, співчуття, емоційну підтримку навіть найбільш близьким людям. Особливо актуальною є проблема виникнення Інтернет-залежності у дітей та підлітків, адже вони ще не можуть самостійно протидіяти зовнішнім та внутрішнім імпульсам.

Як зазначає В.Посохова [9], залежність від Інтернету поширюється надзвичайно швидкими темпами. Це пояснюється тим, що порівняно з іншими видами залежності, формування яких триває протягом тривалого часу, Інтернет-адикція формується в надзвичайно короткий термін, впродовж 1 місяця.

На думку науковців, процесу узалежнення можуть сприяти біологічні, психологічні та соціальні чинники. Можна виділити два основні фактори виникнення та умови формування Інтернет-залежності: об'єктивні (кібернетичні) – умови і фактори, пов'язані із властивостями кіберпростору та суб'єктивні (індивідуально-психологічні) – пов'язані з демографічними характеристиками й особистісними властивостями користувачів мережі.

Діти та підлітки становлять особливу групу користувачів Інтернетом. На думку психологів, у сучасних підлітків, з одного боку, значно зросли потреби в самоствердженні, самовизначенні, самореалізації, з іншого – емоційно-вольова сфера та саморегуляція ще не сформовані, а отже, вони легше стають адиктами. Проведені дослідження Інтернет-залежних виявили, що в Інтернет-залежних наявні певні особистісні характеристики, зокрема, у них вищі показники тривожності, фрустрованості, ригідності і агресивності [6]. На думку В.Посохової [9], головними причинами узалежнення є емоційна незрілість, низька толерантність до фрустрації, схильність до регресуючої поведінки, наявність тривоги та депресії, слабкі адаптаційні можливості, неадекватний рівень домагань та відсутність критичного ставлення до своїх можливостей, наявність проблем у міжособистісному спілкуванні, викривлення мотиваційно-потребової сфери. О.Дубровіна [4] називає характеристики підлітків із віртуальною адикцією: неадекватна самооцінка, низька когнітивна диференційованість образу «Я», знижена здатність до рефлексії, складність регулювання свого емоційного стану, відсутність конкретних інтересів, переважання інфантильних гедоністичних установок. Як було зазначено, центральне психологічне новоутворення – почуття дорослості – проявляється у прагненні до емансипації, у бажанні бути визнаними дорослими і здійснювати вчинки, притаманні дорослим, і, водночас, відсутність соціального досвіду дорослої особистості, призводять до внутрішніх і зовнішніх конфліктів, емоційної неврівноваженості, загострення індивідуальних особистісних якостей, формування певних девіацій. Інтернет-адикція може виступати формою девіантної поведінки неповнолітніх [11].

Т.Вакуліч [2; 3] розглядає такі основні фактори розвитку Інтернет-залежності: особистісні властивості дітей та підлітків, вплив соціального оточення; певні біологічні відхилення в розвитку дитини; можливість використання Інтернет-ресурсів. За результатами дослідження, у якому взяли участь 316 підлітків, низький рівень Інтернет-залежності склав 43% (з них 66% - дівчата, 34% - юнаки), середній рівень – 23% (з них 65% дівчат, 35% юнаків), високий рівень – 34% (де 35% дівчат і 65% юнаків). Це дослідження підтверджує висновки російських вчених щодо значного перевищення чоловічих кількісних показників, близько 30%. Те, що юнаки більше «занурені» у віртуальний простір і відірвані від реального, пояснюють незрілим усвідомленням себе як чоловіка та неприйняттям у зв'язку з цим чоловічих якостей та обов'язків [2, с.48]. У рамках проведеного дослідження була визначена наявність взаємозв'язків між рівнями Інтернет-залежності учнів та особистісними якостями (акцентуйованими рисами характеру, самооцінкою, рівнем суб'єктивного відчуття самотності, комунікативними і організаційними здібностями тощо). Так, занижена самооцінка була виявлена у 68,8% підлітків із високим рівнем Інтернет-залежності. У 75% підлітків із високим рівнем Інтернет-залежності домінував високий рівень суб'єктивного відчуття самотності, що може бути викликано дезінтеграцією особи в групах, у які та намагалася вступити чи перебувала. Також існує зв'язок між високим рівнем Інтернет-залежності та високим рівнем прояву депресивного стану. Експериментально доведеним є також факт, що коли первинно формується адиктивна особистість (уже не так важливо, з чого все почалося – з Інтернету, азартних ігор, шопінгу, хімічної адикції), виникає така ситуація, коли підліток намагається позбутися однієї адиктивної реалізації, а потрапляє до іншої. Опитані підлітки з високим рівнем Інтернет-залежності відзначали в своєму житті періоди зловживання алкоголем (55%), наркотиками (54%) або іншими речовинами. Також Інтернет-залежність часто поєднується з іншими формами адитивної поведінки: гемблінг

(пристрасті до азартних ігор), гаджет-адикція (залежність від смартфонів, планшетів та іншої електронної техніки) тощо.

Пристрасть до азартних ігор часто супроводжує надмірне захоплення комп'ютерними іграми. Мережа Інтернет пропонує неповнолітнім широкий вибір азартних он-лайн ігор. В Україні відсутня статистика щодо кількості гемблінг-залежних, однак соціологічні дані вказують на існування реальної загрози фізичному та психічному здоров'ю нації. Так, за результатами скринінгової діагностики ігрової адикції у школярів України, 5,72% школярів мають таку залежність (О.С. Осуховська, 2011). Пристрасть до азартних ігор супроводжується зміною поведінки дітей та підлітків, вони стають більш агресивними, дратівливими, пригніченими поза грою. Для школярів із гемблінг-залежністю притаманими є неможливість контролювати потяг до гри, часте повторення епізодів гемблінгу протягом року, повернення в гру знову і знову при наявності негативних наслідків ігрової поведінки для навчання та особистісних відносин.

Інтернет усе більше приваблює дітей та підлітків, які не здатні опиратися легкому шляху отримання задоволення. Проте надмірне користування Інтернетом поглинає час, сили, енергію і емоції настільки, що узалежнений виявляється нездатним підтримувати рівновагу в житті, включатися в інші форми активності, отримувати задоволення від спілкування з людьми, розвивати інші сторони особистості, проявляти симпатії, співчуття, емоційну підтримку навіть найбільш близьким людям.

Л.Юр'євою та Т.Больбот був розроблений спосіб скринінгової діагностики комп'ютерної залежності, що містить лише 11 питань та дозволяє розподілити відповіді респондентів на 4 категорії: «відсутність ризику виникнення комп'ютерної залежності», «стадія захоплення», «ризик розвитку комп'ютерної залежності», «наявність комп'ютерної залежності». Швидкість проведення та обробки результатів цієї методики дозволяє широко використовувати її серед учнів середньої та старшої ланки загальноосвітніх шкіл. При поєднанні відповідей учнів із результатами опитування їх батьків щодо частоти, мети, часу використання мережі Інтернет, соціальний педагог може отримати більш об'єктивну картину кількості учнів із Інтернет-залежністю та виокремити учнів, що входять до групи ризику.

Робота з профілактики виникнення комп'ютерної залежності у неповнолітніх повинна проводитися безпосередньо з дітьми та підлітками, з батьками (членами сім'ї), вчителями. Розглянемо зміст профілактичної роботи більш детально.

Профілактична робота з батьками та вчителями.

- Просвітницька робота: проведення лекторіїв, індивідуальних та групових консультацій з метою інформування про особливості, причини та наслідки виникнення Інтернет-залежності дітей та підлітків, про основи безпечної поведінки дитини в мережі.
- Надання практичних рекомендацій батькам та вчителям щодо організації роботи дітей та підлітків із комп'ютером. Для більшості дітей та підлітків Інтернет є важливою частиною їх життя, заборонити його категорично не можна, але необхідно встановити певні правила та обмеження щодо користування комп'ютером та Інтернетом (необхідність контролю з боку батьків, обмеження тривалості використання Інтернету та комп'ютерних ігор, встановлення обмежень на Інтернет-ресурси та Інтернет-ігри, заборона ігор, які пропагують насильство та асоціальні установки, заборона на самостійне перебування неповнолітніх в Інтернет-кафе, встановлення спеціальних програм для обмеження доступу до небезпечних сайтів неповнолітніми користувачами мережі та ін.). Важливо навчити дитину ставитися до комп'ютера як до технічного пристрою, за допомогою якого можливо отримати знання і навички, а не як до засобу отримання емоцій. Також у роботі з батьками та педагогами важливо актуалізувати тему організації дозвілля дітей та підлітків з урізноманітненням видів їх діяльності.
- Консультаційна допомога у випадку виникнення залежності у дитини.

Профілактична робота з дітьми та підлітками. Для попередження виникнення комп'ютерної залежності у неповнолітніх потрібно посилити виховну роботу з дітьми та підлітками. Основними видами роботи є:

- Просвітницька робота: проведення бесід, лекторіїв з метою інформування про особливості, причини та наслідки виникнення Інтернет-залежності.
- Спеціально організоване навчання та тренінги. Соціалізація дітей та підлітків здійснюється через спілкування з людьми, які оточують дитину. Комунікативні уміння і навички формуються й удосконалюються лише в практичному спілкуванні. Важливо застосовувати такі форми організації навчальної діяльності, як диспути, дискусії, усі ті різноманітні її форми, що мають колективний характер та включають в себе моменти спілкування, розвиваючи комунікативні уміння й навички дітей та підлітків. У нашому дослідженні ми також спираємося на положення, що важливою умовою профілактики Інтернет-залежності виступає розвиток критичного мислення. Критичне мислення трактується як бажання усе аналізувати, оцінювати, не приймати усе на віру; вміння правильно, об'єктивно оцінювати свої дії, здатності знаходити та визначати свої помилки, піддавати критичному аналізу пропозиції та судження інших людей. У наш час особливої актуальності набуває необхідність вміти відрізнити істину від підробки; постає проблема набуття навичок критичного мислення, впровадження спеціальних програм та курсів.

Головною причиною виникнення комп'ютерної залежності у дітей психологи вважають недостатнє спілкування і взаєморозуміння з батьками, однолітками і авторитетними людьми. Саме тому ми вважаємо, що ключовим моментом профілактики Інтернет-залежності дітей та підлітків є організація «сприятливого» середовища для дитини. До позитивних умов відноситься наявність контролю та належного керівництва і підтримки з боку батьків та дорослих; взаєморозуміння з батьками (близькими), наявність емоційного контакту та психологічна підтримка дитини/підлітка; зацікавлене ставлення до її інтересів та проблем, навчання основам безпечної поведінки в мережі Інтернет.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Інтернет виступає важливим фактором соціалізації дітей та підлітків, для багатьох неповнолітніх він є невід'ємною частиною життя. Батькам та педагогам важливо навчати дітей основам безпечної поведінки дитини в мережі, встановлювати та дотримуватися правил користування комп'ютером. У нашому дослідженні ми вважаємо, що основними напрямками профілактичної роботи щодо попередження Інтернет-залежності серед дітей та підлітків виступають:

- просвітницька робота: інформування підлітків, їх батьків, вчителів щодо феномену Інтернет-залежності та основних правил поведінки в мережі;
- спеціально організоване навчання та тренінги: формування засад критичного ставлення підлітків та сприяння формуванню інформаційно-педагогічної культури, актуалізація в системі цінностей підлітків загальнолюдських цінностей, розвиток комунікативних навичок дітей та підлітків.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в апробації системи профілактичної роботи та визначенні ефективності соціально-педагогічної роботи щодо зменшення негативного впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей та підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богачева Т.Ю. Педагогические риски интернет-пространства для здоровья детей и подростков и их минимизация / Т.Богачева // Мир психологии. – 2014. – № 4. – С.211-217.
2. Вакуліч Т.М. Психологічні особливості поведінки підлітків у мережі «Internet» / Т.М. Вакуліч // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – Вип. 2. Т.8. – 392 с.

3. Вакуліч Т.М. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Вакуліч Тетяна Михайлівна. – К., 2006. – 269 с.
4. Дубровина О.В. Структурно-содержательные характеристики «я-концепции» личности с виртуальной аддикцией / О.В. Дубровина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С.86-88.
5. Жданова І.А. Вплив новітніх інформаційних технологій на поширення нехімічних залежностей серед підростаючого покоління / І.А. Жданова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2008. – № 4. – С.114-129.
6. Карабін Т.В. Вплив особливостей спілкування в мережі «Internet» на процес соціалізації студентської молоді : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Карабін Тарас Васильович. – Івано-Франківськ, 2005. – 261 с.
7. Крайнікова Т.С. Профіль українського інтернет-користувача (аналіз вторинних соціологічних досліджень) / Т. С. Крайнікова // Вісник книжкової палати. – 2014. – № 2. – С.1-4.
8. Мандель Б.Р. Технологические аддикции переходят в наступление / Б. О. Мандель // Мир психологии. – 2014. – № 4. – С.193-205.
9. Посохова В.В. Соціально-психологічні особливості формування життєвих планів Інтернет-залежної молоді : дис... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Посохова Віра Валеріївна. – К., 2006. – 155 с.
10. Проект MediaSapiens. Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/kids/diti_i_tekhnologii_piramida_tsifrovoi_povedinki/
11. Саглам Ф.А. Інтернет-аддикція підлітків як форма проявлення відхиляючого поведіння / Ф.А. Саглам // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5. – С.88-90.
12. Юрьева Л.Н. Компьютерная зависимость : формирование, диагностика, коррекция и профилактика : Монография / Л.Н.Юрьева, Т.Ю.Большот. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 196 с.

REFERENCES

1. Bogacheva T.Ju. Pedagogicheskie riski internet-prostranstva dlja zdorov'ja detej i podrostkov i ih minimizacija / T.Bogacheva // Mir psihologii. – 2014.– № 4. – P.211-217.
2. Vakulich T.M. Psihologichni osoblivosti povedinki pidlitkiv u merezhi «Internet» / T.M. Vakulich // Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S.Kostjuka APN Ukraini. – K., 2006. – Vip. 2.T.8. – 392 p.
3. Vakulich T.M. Psihologichni chinniki zapobigannja Internet-zalezhnosti pidlitkiv: dis. ... kandidata psihol. nauk : 19.00.07 / Vakulich Tetjana Mihajlivna. – K., 2006. – 269 p.
4. Dubrovina O.V. Strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki «ja-koncepcii» lichnosti s virtual'noj addikciej / O.V. Dubrovina // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2009. – № 1. – P.86-88.
5. Zhdanova I.A. Vpliv novitnih informacijnih tehnologij na poshirennja nehimichnih zalezhnostej sered pidrostajuchoho pokolinnja / I.A. Zhdanova // Social'na robota v Ukraini: teorija i praktika. – 2008. – № 4. – P.114-129.
6. Karabin T.V. Vpliv osoblivostej spilkuvannja v merezhi «Internet» na proces socializacii students'koj molodi: dis. ... kandidata psihol. nauk : 19.00.05 / Karabin Taras Vasil'ovich. – Ivano-Frankivs'k, 2005. – 261 p.

7. Krajnikova T.S. Profil' ukraïns'kogo internet-koristuvacha (analiz vtorinnih sociologichnih doslidzhen') / T.Krajnikova // Visnik knizhkovoi palati – 2014. – № 2. – P.1-4.
8. Mandel' B.R. Tehnologicheskie addicii perekhodjat v nastuplenie / B.Mandel' // Mir psihologii. – 2014. – № 4. – P.193-205.
9. Posohova V.V. Social'no-psihologichni osoblivosti formuvannja zhittevih planiv Internet-zaleznoi molodi: dis... kandidata psihol. nauk: 19.00.07 / Posohova Vira Valeriïvna. – K., 2006. – 155 p.
10. Proekt MediaSapiens.
Rezhim dostupu: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/kids/diti_i_tekhnologii_piramida_tsifrovoi_povedinki/
11. Saglam F.A. Internet-addicija podrostkov kak forma projavlenija otklonjajushhegosja povedenija / F.A. Saglam // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2009. – № 5. – P.88-90.
12. Jur'eva L.N. Komp'juternaja zavisimost': formirovanie, diagnostika, korekcija i profilaktika: Monografija / L.N.Jur'eva, T.Ju.Bol'bot. – Dnepropetrovsk: Porogi, 2006. – 196 p.

РОЗДІЛ 2 – ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.036:792.8-053.4

ЗДІЙСНЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ГУМАНІСТИЧНИХ ЗАСАДАХ

Гончаренко Ю. В., доцент, канд. пед. н.

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

julana09@rambler.ru

У статті на основі аналізу педагогічної літератури розкривається зміст та визначаються методи хореографічної діяльності, на основі яких здійснюється естетичне виховання дітей старшого дошкільного віку на гуманістичних засадах. Висвітлюються завдання гуманістичної педагогіки, які можуть вирішуватися під час танцювальної діяльності, що зорієнтована на розвиток емоційної творчої сфери дитини старшого дошкільного віку.

Ключові слова: естетичне виховання, діти старшого дошкільного віку, гуманістична педагогіка, хореографічна діяльність.

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ

Гончаренко Ю.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

julana09@rambler.ru

В статье на основе анализа педагогической литературы раскрывается содержание и определяются методы хореографической деятельности, на основе которых осуществляется эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на гуманистических основах. Освещаются задания гуманистической педагогики, которые могут решаться в ходе танцевальной деятельности, сориентированной на развитие эмоциональной творческой сферы ребенка старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста, гуманистическая педагогика, хореографическая деятельность.

IMPLEMENTATION OF AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN DURING CHOREOGRAPHIC ACTIVITY ON THE BASE OF HUMANITY

Goncharenko Yu.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

julana09@rambler.ru

In the article based on analyses of pedagogical literature is revealed the content and methods of choreographic activities, and based on that activities is implemented the aesthetic education of preschool children on humanistic principles. The task of humanistic pedagogy is determined that can be solved during dance activity that focused on creative development of emotional sphere of the preschool age child. It says that during the choreographic activities is created the conditions in which the child is the subject of learning and education, and personality means the highest value as an itself object of pedagogical influence. Forms and methods of choreographic work on such studies are directed on developing of individual characters of each child, originality and uniqueness, are stimulated their further aesthetic development step by step. On choreography classes is implemented the realization of personality-oriented education through the study of the elements and exercises that every child can do, through the participation of every pupil in dance productions, through the development of his own creative product and its demonstration in the choreographic activities.

Key words: aesthetic education of preschool age children, humanistic education, choreographic activities.

Модернізація освітньої системи на сучасному етапі становлення України передбачає цілісний, гармонійний, естетично-художній розвиток особистості дитини. Саме тому усі ланки освітньої галузі, зокрема й дошкільної, спрямовують свої зусилля на формування художньо-культурних цінностей особистості дитини, що ґрунтується на вивченні індивідуальних можливостей, умов самореалізації й самовизначення на всіх етапах життєдіяльності. Такий підхід передбачає здійснення процесу естетичного виховання на гуманістичних засадах.

До проблеми гуманізації освітньої системи звертались багато вітчизняних і зарубіжних вчених. Так, теоретико-методологічні основи гуманістичного підходу до навчання й виховання визначені у працях І. Беха, О. Вишневського, Б. Ліхачова, В. Рибалки та ін.; психологічний та індивідуальний підхід вивчався такими науковцями, як А. Маслоу, Ю. Роттер, С. Рубінштейн та ін. Проте питання здійснення естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку в процесі хореографічної діяльності на гуманістичних засадах ще не знайшли достатнього висвітлення в науковій літературі. Тож **метою статті** є розкриття змісту та визначення методів хореографічної діяльності, на основі яких здійснюється естетичне виховання дітей старшого дошкільного віку на гуманістичних засадах. Висвітлення завдань гуманістичної педагогіки, які можуть вирішуватися під час танцювальної діяльності, що зорієнтована на розвиток емоційної творчої сфери дитини старшого дошкільного віку.

Гуманістична спрямованість сучасної системи освіти, на думку А. Береснева, І. Беха, О. Бондаревської, В. Євдокимова, Л. Зязюн, С. Подмазіна, І. Якиманської та ін., реалізується в особистісно-орієнтованій моделі навчання та виховання. Вчені зазначають, що основою виховання є дитина як особистість. Тому виховний процес розбудовується з урахуванням її потреб, інтересів, мотивів, можливостей тощо. Розглядаючи напрями гуманістичної педагогіки, вчені визначили основні завдання особистісно-орієнтованої освітньої системи, зокрема:

- розвиток гармонійно розвиненої, духовно збагаченої дитини, підґрунтям життєтворчості якої є культурно-духовні цінності людства;
- формування естетичних понять і поглядів дітей старшого дошкільного віку, на основі яких відбувається сприйняття прекрасного в житті та мистецтві;
- розвиток творчого потенціалу дітей.

У ракурсі сучасних підходів до виховання особистості дитини старшого дошкільного віку завдання гуманістичної педагогіки можуть бути вирішені під час танцювальної діяльності, яка зорієнтована на розвиток її емоційної творчої сфери. На заняттях з хореографії реалізація особистісно-орієнтованого виховання здійснюється через вивчення елементів та вправ, які під силу для кожної дитини, участь кожного вихованця в танцювальних постановках, створення ним власного творчого продукту та демонстрації його в хореографічній постановці.

Під час хореографічної діяльності створюються умови, за яких дитина є суб'єктом процесу навчання і виховання, а її особистість розуміється як вища цінність, як самоціль педагогічного впливу. Форми та методи хореографічної роботи на таких заняттях спрямовуються на розвиток індивідуальних якостей кожної дитини, самотності та неповторності, стимулюють їхній подальший поетапний естетичний розвиток.

Одним з основних положень гуманістичної системи виховання є шанобливе ставлення до кожної дитини. Це положення передбачає організацію хореографічної діяльності на основі антропологічного підходу: врахування на заняттях хореографії індивідуальних, фізичних, психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку. Для цього дітям пропонуються танцювальні завдання з прийнятним фізичним навантаженням.

На жаль, сьогодні не всі діти старшого дошкільного віку мають гарний стан здоров'я, тому пропонуємо вилучити з процесу танцювальної діяльності методи, які можуть зашкодити фізичному стану вихованців: метод багаторазового повторення вправ та метод силового навантаження на організм дітей. Достатнє фізичне навантаження, на наш погляд, можуть дати адаптовані вправи класичного, народного, ритмічного, сучасного танців, які вивчаються і засвоюються дітьми під час виконання танцювально-ігрових комбінацій та хореографічних етюдів. Крім того, не всі діти мають м'які, еластичні м'язи тіла, легкий стрибок, струнку поставу тощо. Тобто ті параметри, що є важливими для професійного хореографічного мистецтва. Тому на заняттях із хореографії в дошкільних навчальних закладах необхідно вивчати рухи, якими може оволодіти кожна дитина. Для кожного вихованця образні теми, ролі в ігрових завданнях, асоціативні вправи підбираються індивідуально, згідно з її психологічними, фізично-пластичними, творчими можливостями. Це дасть дітям змогу усвідомити свою роль у процесі навчання та виховання.

Саме тому слід наповнювати зміст хореографічної діяльності елементами, котрі відповідають фізичним можливостям дітей. До таких відносимо:

1. Елементарні та спрощені рухи класичного танцю. Їх засвоєння буде ефективним за умови включення до спеціальних танцювально-асоціативних ігор.
2. Елементарні рухи народного танцю. Пропонуємо вивчати не лише рухи українського танцю, а й найпростіші елементи білоруського, молдавського, естонського, грузинського танців. Для успішного оволодіння ними доречно впроваджувати у зміст хореографічної діяльності дітей старшого дошкільного віку танцювально-театралізовані композиції.
3. Елементарні рухи сучасного танцю. Враховуючи потреби дітей, важливо вводити у виховний процес з хореографії елементи популярних естрадних стилів, опанування якими здійснюватиметься при застосуванні імітаційно-ігрових комбінацій.

Важливим для естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку є створення сприятливого морально-психологічного клімату на заняттях хореографії, що забезпечить збереження та зміцнення психічного здоров'я вихованців. Для цього у зміст хореографічної діяльності треба впроваджувати танцювально-творчі ігри та завдання з урахуванням особливостей темпераменту кожної особистості дитини. Наприклад, найбільш активні з них можуть реалізовувати емоції, створюючи танці під запальну, швидку сучасну музику, урівноваженим дітям треба пропонувати спокійний музичний матеріал. Також вважаємо за доцільне впровадження самостійного розподілу між дітьми танцювально-образних ролей у танцювальних комбінаціях, композиціях, іграх відповідно до їх темпераменту. Використання на заняттях із хореографії означених форм роботи розвиватиме естетико-оціночні здібності дітей старшого дошкільного віку, формуватиме в них естетичні судження, потреби та цінності.

Необхідною умовою гуманізації процесу естетичного виховання є ефективний особистісний розвиток дітей, який залежить від апріорного визнання їхньої талановитості. Реалізація означеного положення буде успішною, якщо для всіх дітей старшого дошкільного віку створювати на заняттях із хореографії ситуацію „успіху”, особливо для тих, котрі не мають спеціальних танцювальних здібностей.

На думку А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Бега та інших вчених, виховання успіхом є однією з важливих умов розвитку особистості. Неможливо формувати позитивну особистість у діяльності, що приносить їй постійні невдачі. Науковці стверджують, що лише успіх формує в дитини віру в себе, а на цьому підґрунті – прагнення стати кращою. Саме тому виховний процес з хореографії у дошкільних навчальних закладах повинен спрямовуватися на розвиток у дітей інноваційного мислення, формування в них естетично-культурної, емоційно-почуттєвої, художньо-творчої сфери.

Важливим у реалізації гуманістичного підходу в процесі естетичного виховання є налагодження в колективі дітей гармонійних, щирих, правдивих, взаємодовірливих

особистісних стосунків. Для успішного вирішення цього положення слід обирати форми та методи танцювальної діяльності із урахуванням індивідуальних хореографічних здібностей та творчих можливостей вихованців. Саме тому необхідно заохочувати до танцювально-постановочної роботи всіх дітей без винятку, незважаючи на їх танцювально-технічні та артистичні здібності, що сприятиме усвідомленню ними власної значущості, підвищенню їхньої гідності та творчої активності. Зокрема діти, котрі мають природні танцювальні здібності, можуть виконувати головні ролі в танцювальних композиціях, іншим пропонувати ролі відповідно до їх індивідуальних можливостей. Тобто, індивідуальний естетичний розвиток дітей буде успішним, якщо організовувати хореографічну діяльність із урахуванням танцювально-технічних та артистичних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Також успішна реалізація гуманістичного підходу в процесі естетичного виховання залежатиме від естетичної активності дітей у хореографічній діяльності, яка характеризується самовираженням і самоствердженням у танцювальній творчості, рівнем естетичної підготовленості, розвитком естетичної культури, широтою естетичних інтересів та потреб. Для розвитку естетичної активності ми пропонуємо дітям самостійно створювати сценарії, обмірковувати варіанти розвитку сюжетних ліній та планувати власні образні ролі в майбутніх танцювально-ігрових композиціях. Крім того, важливим є розвиток у дітей здатності самостійно обирати теми до танцювальних етюдів, складати комбінації з вивчених рухів, створювати власні танцювальні твори, у яких утілюватимуться їх танцювально-творчі задуми. Це дасть дітям можливість не лише розкрити свої невичерпні можливості, усвідомити власну значущість, проявляти самостійність і відповідальність за результат та успіх у хореографічній діяльності, а й привчатиме їх до колективних форм творчої праці. У процесі спільної танцювальної взаємодії дітей відбуватиметься усвідомлення власної праці як важливої частини колективної творчості. Ця особистісна діяльність важлива для творчої праці всього колективу, позитивна оцінка якого забезпечить відчуття самодостатності вихованця в загальній справі. Також дітям старшого дошкільного віку необхідно пропонувати танцювальні завдання, під час виконання яких вони мали б змогу розкривати свій особистісний потенціал. Усвідомлення і оцінювання дітьми власних танцювальних можливостей сприятиме їх активності у творчій діяльності, під час якої реалізуються естетичні потреби та формується система естетичних цінностей особистості.

Зазначені положення вимагають від дітей самовіддачі, вміння мобілізувати свої сили, відстоювати власні творчі інтереси в хореографічній діяльності, спираючись на власну систему естетичних уявлень і уподобань. Тож на заняттях із хореографії створюються умови для самовираження, самовдосконалення, самореалізації дітей старшого дошкільного віку в хореографічній діяльності та здійснюється накопичення банку рухових навичок, які можуть використовуватися ними в побуті.

Отже, здійснення естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку в процесі хореографічної діяльності на гуманістичних засадах буде успішним, якщо ґрунтуватиметься на таких положеннях: урахування фізичних, психологічних особливостей дітей та нерівності їх спеціальних танцювальних здібностей, визнання кожного вихованця особистістю, апріорне визнання талановитості всіх дітей, здійснення постановочної роботи на засадах урахування індивідуальних психофізичних якостей особистості. На наступному етапі роботи вважаємо за необхідне дослідити вплив хореографічної діяльності на формування мотивації на естетичне втілення тілесних проявів дітей старшого дошкільного віку, що сприятиме підвищенню рівня їхньої естетичної вихованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / Бех Іван Дмитрович. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям; Рождение гражданина; Письма к сыну / Сухомлинский Василий Александрович ; [авт. вступ. ст. О. Сухомлинская]. – К. : Рад. школа, 1985. – 557 с.
3. Макаренко А. С. О воспитании : [сборник] / Макаренко Антон Семенович ; [сост. и авт. вступ. ст. В. С. Хелемендик]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 414 с.
4. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 111–116.
5. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44–53.
6. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / Подмазин Сергей Иванович ; Запорожский гос. ун-т. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

REFERENCES

1. Beh I. D. Vyhovannja osobystosti : u 2 kn. Kn. 1 : Osobystisno orijentovanyj pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady : navch.-metod. vydannja / Beh Ivan Dmytrovych. – K. : Lybid', 2003. – 280 p.
2. Suhomlynskyj V. A. Serdce otdaju detjam; Rozhdenye grazhdanyna; Pys'ma k synu / Suhomlynskyj Vasylyj Aleksandrovych ; [avt. vstup. st. O. Suhomlynskaja]. – K. : Rad. shkola, 1985. – 557 p.
3. Makarenko A. S. O vospytanyj : [sbornyk] / Makarenko Anton Semenovych ; [sost. y avt. vstup. st. V. S. Helemendyk]. – 2-e yzd., pererab. y dop. – M. : Polytyzdat, 1990. – 414 p.
4. Zjazjun L. Gumanistychna paradygma osvity i vyhovannja / L. Zjazjun // Vyshha osvita Ukrai'ny. – 2002. – № 3. – P. 111–116.
5. Bondarevskaja E. V. Cennostnye osnovanyja lychnostno-oryentyrovannogo vospytanyja / E. V. Bondarevskaja // Pedagogyka. – 2007. – № 8. – P. 44–53.
6. Podmazyn S. Y. Lychnostno-oryentyrovannoe obrazovanye : Socyal'no-fylosovskoe yssledovanye / Podmazyn Sergej Yvanovych ; Zaporozhskij gos. un-t. – Zaporozh'e : Prosvita, 2000. – 250 p.

УДК 37.015.31:17.022.1(4+52)

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОЗНАК МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTI В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ТА ЯПОНСЬКІЙ КУЛЬТУРАХ

Гусарова А.В., Нечепоренко М.В.

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, пл. Свободи, 4, Харків, Україна

a.valer988@gmail.com

Стаття присвячена виявленню ознак моральної вихованості особистості, що існують у японській культурі. У зв'язку з цим розглядаються особливості поведінки японців, визначаються передумови формування особливого національного характеру японців. Окрім цього, порівнюються ознаки моральної вихованості в європейській та японській культурах, виявляються основні розбіжності. У статті розглядається розподіл японцями соціуму з огляду на міжособистісні стосунки на своїх та чужих, так зване *уті та сото*, у зв'язку з притаманними цій нації особливостями поведінки. Аналізується складна система побудови ввічливого мовлення в японській мові (японською *敬語 keigo*), що має трирівневу структуру, як показника надзвичайної ввічливості японців.

Ключові слова: моральна вихованість, мораль, моральні якості, добродії, моральна особистість, ввічливість.

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЗНАКОВ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ В ЕВРОПЕЙСКОЙ И ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Гусарова А.В., Нечепоренко М.В.

*Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, пл. Свободы, 4, Харьков,
Украина*

a.valer988@gmail.com

Статья посвящена выявлению признаков нравственной воспитанности личности, которые существуют в японской культуре. В связи с этим рассматриваются особенности поведения японцев, определяются предпосылки формирования особенного национального характера японцев. Кроме этого, сравниваются признаки нравственной воспитанности в европейской и японской культурах, выявляются основные расхождения. В статье рассматривается разделение японцами социума ввиду межличностных отношений на так называемые *ути* и *сото* (свой и чужие) в связи с характерными для этой нации особенностями поведения. Анализируется сложная система построения вежливой речи в японском языке (на японском *敬語 keigo*), имеющая трехуровневую структуру, как показатель чрезвычайной вежливости японцев.

Ключевые слова: нравственная воспитанность, мораль, нравственные качества, добродетели, нравственная личность, вежливость.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS OF MORAL EDUCATEDNESS IN EUROPEAN AND JAPANESE CULTURES

Gusarova A.V., Necheporenko M.V.

V.N. Karazin Kharkiv national university, Svobody sq. 4, Kharkiv, Ukraine

a.valer988@gmail.com

In European pedagogical tradition ‘the eternal notions of morality’ are referred to as honesty, justice, decency and conscience. These notions are to occupy the priority unit in personal moral consciousness and are included to all moral systems of any society. However, the criteria of moral educatedness in Japanese culture differ from those in European culture substantially. Such divergence often leads to misunderstanding while communication between the representatives of the abovementioned cultures.

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of behavior and manners of the Japanese; to expose the background of forming the special Japanese national character; to define key characteristics of moral educatedness which are typical of Japanese culture; to reveal the differences between the characteristics of moral educatedness in European and Japanese cultures.

In order to define the characteristics of moral educatedness in Japanese culture it is essential to appeal to some features of national character of the Japanese and to the peculiarities of their behavior and manners.

The major background of forming the special Japanese national character is primeval interconnection of Shinto, Buddhism and Confucian ideology. The ‘*wa*’ conception of Japanese culture is used by way of a relationship-regulator. ‘*Wa*’ means ‘harmony, balance, peace, to be in peace’ in the Japanese language. It defines person’s position in the world. A human being is an integral part of the universe and nature, and thus, as a result of numerous disasters which would hurl at the Japanese nation (such as tsunami, typhoons, earthquakes), the Japanese had come to a conclusion that they should always be in search of their harmonious co-existence with nature.

The belief that the most important thing in life is obedience to something lofty, transcendent, to the laws of the universe, caused the comprehension in minds of the Japanese that it is necessary to arrange everything in life so that it would not violate the general rhythm of the universe, but match it. Such balance and harmony in Japanese character results in the highest moral virtue – ‘inartificiality’.

It is not weird to see a friendly shop assistant in shop in Japan, a polite waiter, or a taxi or bus driver who is offering his hand to the passengers. At the same time, a customer will never take goods from the shelf without apologizing at a shop assistant in advance. Politeness goes through all the levels of social life of the Japanese.

Regarding interpersonal relations the socium in Japanese culture is divided into insiders and outsiders, the so called *uchi* and *soto*, in order to feel comfortable in the group one belongs to. Yet such division is movable, the group borders change according to the situation.

The extraordinary politeness of the Japanese often seems obscure to European people. That is why one of the most complicated tasks for foreigners studying the Japanese language is to comprehend the system of honorific speech constructions (*敬語 ‘keigo’* in Japanese), which unlike European languages has a three-level structure: polite language *丁寧語 ‘teineigo’*, respectful language *尊敬語 ‘sonkeigo’* and humble language *謙讓語 ‘kenjougo’*. However, such speech has practical function: its usage is essential in various social situations. Therefore, the usage of a definite level may emphasize social distance or disparity of statuses, and vice versa, social proximity and parity. By this line of reasoning, the most significant morals are common to mankind and universal values for any culture. On the other hand, there are divergences such as, for instance, behavior, which is acceptable in European culture, in

Japanese culture is considered as disrespect, rudeness, ill breeding. Or such morals of the Japanese as modesty, extraordinary politeness, reticence, certain detachment from conversation, reserve would be considered as offence or even reluctance to keep on the conversation by those European people, who know nothing or just a little about Japanese culture.

Key words: moral educatedness; morality; moral nature; virtues; moralist; politeness.

Постановка проблеми. У європейській педагогічній традиції до «вічних» понять моралі відносять справедливість, доброту, порядність, сумління. Ці поняття повинні займати пріоритетну ланку в моральній свідомості людини, та входити до усіх систем моралі будь-якого суспільства. Однак, критерії моральної вихованості в японській культурі суттєво відрізняються від європейських. Така розбіжність часто стає причиною непорозуміння, що виникає під час спілкування між представниками зазначених культур.

Вихідні передумови. Серед науковців, які присвятили свої дослідження вивченню особливостей європейської культури, можна відзначити П.А. Сорокіна, А.Дж. Тойнбі, Х. Ортега-і-Гассета, Н.С. Трубецького, Й. Крамер та ін. Серед сучасних праць, де досліджуються різноманітні аспекти етнічних культур та виховання особистості, слід відзначити праці І.В. Суханова, Д.Д. Межидова, Б.С. Саламова, Н. Сарсенбаєва, А.К. Алієва та ін.

Особливості національного характеру японців, їхнього національного духу, традицій морального виховання розглядали такі науковці, як Н.І. Конрад, В.О. Пронніков, І.Д. Ладанов, В.Е. Молодяков, Е.В. Молодякова, С.Б. Маркарян, А.Н. Мещеряков, Л.Д. Гришелева, Н.І. Чегодарь, Т. О'Конрой, Е. Бяльц, В.В. Овчинніков, І. Еренбург, Л. Херн, Ч. Данн та ін. Цінним матеріалом щодо опису етнопсихологічних особливостей японців є дослідження зарубіжної авторки Р. Бенедикт. Водночас у вітчизняній науці питання про критерії моральної вихованості в японській культурі окремо не вивчалось, що і зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті полягає в розкритті особливостей поведінки японців; виявленні передумов формування особливого національного характеру японців; визначенні основних ознак моральної вихованості, що властиві японській культурі; виявленні розбіжностей між ознаками моральної вихованості, що існують в європейській та японській культурах.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення ознак моральної вихованості в японській культурі, звернімося до деяких національних рис характеру японців та особливостей їхньої поведінки.

У результаті споконвічного синтетичного поєднання синтоїзму та буддизму як провідних релігій Японії уявлення про місце людини у всесвіті передбачають існування людини як одного з елементів природи. Синто (або ж «шлях сили богів-камі») полягає в поклонінні та боготворінні природних сил та явищ. У синто усе на землі одухотворене та обожествене тією чи іншою мірою: «Список камі був нескінченним: це гора або скеля чудернацької форми, горний струмінь, столітнє дерево. Навіть дух слова був камі (катадама)» [3, с. 301-302]. Деякі боги-камі є покровителями сімей, інші уособлюють природу та природні явища, існують також такі глобальні боги, як, наприклад, богиня сонця Амаатерасу [3].

Людина є складовою частиною всесвіту та природи, і тому, внаслідок численних катастроф, що випали на японську націю, як то цунамі, тайфуни, землетруси, японці дійшли висновку, що завжди мають перебувати в пошуку свого гармонійного співіснування з природою. Як і в буддизмі, об'єктом спостереження є цілісність. Такий пошук гармонії, власне, зумовив появу в японській культурі так званої концепції «ва». «Ва» визначає місце особистості у світі і виступає як регулятор, згідно з яким японці будують свої стосунки з оточуючими. У перекладі з японської «ва» 和 означає «гармонія, рівновага, злагода, бути у згоді» (Denshi Jisho) [6].

У першій статті «Конституції з 17 статей» сам принц Сьотоку Тайсі виклав сутність концепції «ва»: «Цінують злагоду, адже основою [всього – є дух] неопору... [За] злагоди у

верхах та дружелюбності в низах, [за] узгодженості в обговореннях справи підуть природнім шляхом, і які [тоді] справи не здійсняться?» [цит. по: 5]. При цьому, принц Сьотоку мав на увазі те, що навіть, якщо існує злагода між людьми і вони вміють домовлятися про різні речі, самостійно встановити гармонійний природний лад неможливо; усе, що відбувається між людьми, завжди має безпосереднє відношення до ладу всього всесвіту.

Отже, уявлення про те, що найважливішим у житті є власне підкорення чомусь вищому, трансцендентному, законам всесвіту, зумовили у свідомості японців розуміння необхідності влаштовувати все у своєму житті так, щоб це не порушувало загального ритму всесвіту, а навпаки співпадало з ним. Така збалансованість та гармонія в характері японців витікає у вищу моральну чесноту – «невибагливість».

У тлумачному словнику української мови даються такі визначення прикметнику «невибагливий»: 1) нездатний вигадувати, винаходити; 2) який не потребує великої мудрості; звичайний формою, змістом; простий, нескладний [4, с. 256]. Про людину так кажуть, коли мають на увазі, що їй притаманні такі якості, як простодушність, природність, безпосередність. Як моральне досягнення, невибагливість за своєю сутністю вища за інші чесноти. Вимога бути невибагливим у японській культурі діаметрально протилежна таким цінностям європейської культури, як героїзм, оригінальність, неповторність, експресивність, сенсаційність та ін.

Невибагливість, у свою чергу, передбачає здатність індивідуума контролювати власні бажання і нахили, та пристосовуватися до ситуації, що склалася. Невибагливість стала засадницьким принципом у японських школах стосовно практики розподілу учнів по класах. Так, японські педагоги практикують періодичну зміну класів для учнів: кожного разу обирається по декілька учнів, яких переводять в інший клас, а отже й інший колектив.

Мета такої практики – формування навичок поведінки в умовах іншого середовища, тобто в умовах мінливого середовища. Отже, згідно з основною ідеєю набуття рис невибагливості, виключається можливість появи постійних лідерів, що стають диктаторами, та забезпечується рівність усіх членів такої соціальної групи шляхом роз'єднання найближчих друзів [1].

Система морального виховання в Японії є яскравим прикладом того, що використання традиційного методу ілюстрації моральної поведінки вчителем може бути ключовим. Під впливом ідей конфуціанства в Японії і досі залишається уявлення про школу як про соціальний механізм, що забезпечує стійкість культурної традиції. У зв'язку з цим особистість вчителя, що виступає як «живий зразок моральності», традиційно має на сході високий суспільний статус.

Протягом свого життя людина виступає як член різноманітних груп – сім'ї, школи, робочого колективу та ін. Кожна група є достатньо замкненою та незалежною, має свої закони, яких дотримується, та спільні для всіх її членів цілі. Це породжує групову свідомість, що існує на емоційному рівні та є традиційною цінністю японців. Передумовами формування такої свідомості вважають, по-перше, дуже важкий процес вирощування рису японцями протягом тисячоліть, що не був можливим без кооперації та взаємодопомоги. Отже, економічна потреба формувала групову поведінку та породжувала гармонію. Будь-який член такої групи, що не дотримувався загальних правил поведінки, був вигнанцем та втрачав будь-яку підтримку групи.

Окрім колективної тяжкої праці, серед передумов формування групової свідомості також виділяють ідеї конфуціанства, що проникли на територію Японії ще в IV столітті, а саме категорії рей (китайською – лі). Рей регламентував взаємовідносини людей в суспільному житті, на службі та в особистих справах. Вимоги рей стали основою покірності, послуху та пошани до авторитету. Такий зміст конфуціанської моралі укорінився в японській свідомості у вигляді вислову: «Стосунки між старшим та молодшим подібні до стосунків між вітром та травою: трава має схилитися, якщо повіє вітер» [цит. по: 2, с. 60].

У процесі такого пристосування один до одного та внаслідок необхідності гармонізувати стосунки один з одним була також сформована «традиційна» риса японців – затишність. Та, власне, для характеристики японської культури таке поняття ще має відтінок «сорому» та «терпимості».

Отже, не дивлячись на те, що тривала ізоляція Японії якийсь час була причиною економічного занепаду країни, вона сприяла формуванню особливого національного характеру японців. І досі, усі ті риси, що були сформовані за часів ізоляції, притаманні японському суспільству: працелюбність, витримка, організованість, розуміння необхідності підкорення, невігядливість.

З метою з'ясування розбіжностей між ознаками моральної вихованості в японському та європейському суспільствах, наведемо декілька прикладів з власного досвіду, що стають причиною непорозуміння в процесі спілкування та різного роду контактів з японцями. А отже, і з'ясуємо, які норми поведінки притаманні моральній особистості в цих обох культурах.

1) У європейських країнах та в усіх країнах пострадянського простору, наприклад, заведено поступатися місцем у громадському транспорті жінкам, людям похилого віку та пасажиром з дітьми. Але звісно, не кожний так чинить. З метою уникнення цього, чоловік, наприклад, може удавати, що він дрімає або зачитався. Опинившись у Японії, такої потреби в удаванні не буде, адже така ввічливість взагалі не є прийнятною. Більш того, японець похилого віку, наприклад, дуже здивується і взагалі може сприйняти це як образу, оскільки ви оцінили його вік та його фізичний стан як такий, що потребує допомоги.

2) Іншим прикладом можливого непорозуміння між іноземцем та японцем у громадському транспорті може бути таке звичне для нас запитання: «Ви виходите на наступній зупинці?». Таке запитання збентежить японця, адже, згідно з японськими правилами поведінки в громадському місці, заборонено звертатися до незнайомих із запитаннями особистого характеру.

3) Якщо, перебуваючи в транспорті, Ви сидите поряд із японцем та присуваєтесь і дещо притуляєтесь до нього з метою звільнити хоча б ще трішечки місця для іншого пасажира, що стоїть перед Вами, японець, що сидить поруч, сприйме це як «зазіхання на особистий простір». Однак, у нашій культурі, та в культурі будь-якої європейської країни, це розцінюється як чемність та бажання допомогти, і завжди супроводжується привітливою посмішкою з боку того, для кого вивільняється екстра-місце.

4) Для японців є прийнятним та не є образливим подякувати після смачної вечері господарям будинку, додавши при цьому, що від кількості спожитого стався навіть розлад шлунку. В європейській культурі таке зауваження буде розцінено як стовідсоткова образа та означати відчуття незадоволення прийомом.

5) Рукостискання також не заведено в Японії. Хоча чимало японців, які мають досвід проживання в країнах Заходу, до цього звикли, все ж таки рукостискання для японців залишається елементом «чужої культури». Це пояснюється тим, що японцям не властиво торкатися один до одного під час спілкування, оскільки неминучим при цьому буде близький прямий погляд в очі. Безтактовним вважається, якщо один зі співрозмовників витріщається на іншого під час бесіди. Для європейців навпаки, відсутність рукостискання є проявом зарозумілості та неповаги. А навмисне відведення погляду, взагалі, може свідчити і про недостовірність фактів, що викладає співрозмовник.

6) Категорична відмова є рідким явищем в японській культурі. Так, японці вважають, що казати «ні» доречно близьким та родичам. Натомість, у японській мові існує багато зворотів, за допомогою яких вони дають зрозуміти один одному про відмову. Наприклад, словосполучення *そうですが* (sou desu ga) – «так, але...» також розцінюється як відмова, якщо до японця звернулися із проханням, та не дається час на обміркування. Якщо іноземець почув від японця *考えておきます* (kangaete okimasu) – «мені треба обміркувати», це також означає однозначну

відмову. І через незнання такої норми, іноземці нерідко хибно тлумачать почуте. Вважають, що такі особливості прояву відмови здебільшого пов'язані із надмірною ввічливістю японців. Для європейців пряма відмова завжди розцінюватиметься краще за відтягування часу.

Отже, з вищезазначених прикладів стає зрозумілим, що нерідко у спілкуванні між японцем та іноземцем можуть виникати непорозуміння, і через це багато хто стверджує, що японці дволикі, нещирі та хитрі. Та, як бачимо, таке твердження спростовується за умов знання особливостей поведінки японців та зовнішніх проявів цієї поведінки (як то відсутність посмішок, уникання погляду в очі та ін.).

Отже, ознаками моральної вихованості в японському суспільстві є сором'язливість, нечіткість та завуальованість вираження своїх інтересів у спілкуванні з малознайомими та незнайомими людьми (апелюючи таким чином до почуттів співрозмовника); стриманість емоцій (як позитивних, так і негативних); терпимість та стриманість до нехтування власними інтересами заради соціального балансу та гармонії; здебільшого мовчазливість, ніж красномовство (адже красномовство скоріше викликає недовіру в японців); мовлення в понижених тонах; уникнення зорового контакту під час бесіди; невигадливість, старанність, працелюбність, дисциплінованість та надзвичайна (з точки зору представника європейської культури) ввічливість.

Тож не дивним є той факт, що випадки непорозумінь між іноземцями (європейцями) та японцями доволі часті. Під час спілкування з малознайомими чи незнайомими людьми європейець звертається до здорового глузду свого співрозмовника, а ніяк не до почуттів; красномовство розцінюється європейцем як перевага; мовлення на порядок гучніше, ніж у японців, тому японці часто сприймають його як крики; європейцям притаманна інтенсивна міміка, декому навіть жестикуляція; вони завжди намагаються підтримати зоровий контакт зі співрозмовником; європейці ввічливі, але японська ввічливість для них здається надмірною. Причиною останнього є, перш за все, розподіл японцями соціуму з огляду на міжособистісні стосунки на своїх та чужих, так зване *уті та сото*, для того, щоб комфортно себе почувати всередині своїх груп. Однак, такий розподіл є рухливим, межі груп переміщуються залежно від ситуації. По-друге, надзвичайна ввічливість йде корінням у складну систему побудови ввічливого мовлення (японською *敬語 keigo*), що, на відміну від європейських мов, має трирівневу структуру.

Відтак, у японській мові є багато ввічливих слів та зворотів, а також частин мови, за допомогою яких демонструється повага. Їхнє використання є обов'язковим у різних соціальних ситуаціях: вони можуть акцентувати соціальну відстань або ж нерівність статусів, і навпаки, соціальну близькість та рівність. Трьом рівням ввічливого мовлення *keigo* відповідають:

- 1) Ввічливе мовлення *丁寧語 teineigo*, що використовується по відношенню до того, з ким спілкується людина (звертання), тобто це мовлення спроектоване на адресата.
- 2) Шанобливе мовлення *尊敬語 sonkeigo* не використовується по відношенню до себе (того, хто говорить), а лише для опису дій людей, вищих за рангом або клієнтів.
- 3) Сором'язливе мовлення *謙讓語 kenjougo*, що використовується для опису власних дій (дій того, хто говорить), чи дій членів соціальної групи, до якої належить мовець.

Майстерність у використанні доречних ввічливих форм є важливою умовою життя в японському суспільстві. Недостатній рівень ввічливості може розцінюватися як образа, а занадто високий рівень для певної ситуації може свідчити про бажання японця збільшити із співрозмовником дистанцію або ж мати саркастичний характер.

Висновки. Основною передумовою формування особливого національного характеру японців є споконвічне поєднання синто, буддизму та ідей конфуціанства. Як регулятор стосунків з оточуючими в японській культурі виступає концепція «*ва*» (гармонія), що визначає місце особистості у світі. Людина є складовою частиною всесвіту та природи, і тому,

внаслідок численних катастроф, що припали на долю японської нації, як то цунамі, тайфуни, землетруси, японці дійшли висновку, що завжди мають перебувати у пошуку свого гармонійного співіснування з природою.

Уявлення про те, що найважливішим у житті є власне підкорення чомусь вищому, трансцендентному, законам всесвіту, зумовили у свідомості японців розуміння необхідності влаштувати все в своєму житті так, щоб це не порушувало загального ритму всесвіту, а навпаки - співпадало з ним. Така збалансованість та гармонія в характері японців витікає у вищу моральну чесноту – «невигадливість».

У Японії не є дивним побачити привітного продавця в крамниці, чи ввічливого офіціанта, або ж водія таксі чи автобуса, що подаватиме руку пасажиром, які заходять. Водночас, покупець ніколи не візьме до рук товар з полиці, не вибачившись перед продавцем. Ввічливість пронизує усі рівні соціального життя японців.

З огляду на міжособистісні стосунки в японській культурі соціум поділяється на своїх та чужих, так зване *уті та сото*, для того, щоб комфортно себе почувати всередині своїх груп. Однак, такий розподіл є рухливим, межі груп переміщуються залежно від ситуації.

Надзвичайна ввічливість японців часто здається незрозумілою європейцям. Тому, для іноземців, що вивчають японську мову, одним із найважчих завдань видається опанування складної системи побудови ввічливого мовлення (японською *敬語 keigo*), що, на відміну від європейських мов, має трирівневу структуру: ввічливе мовлення *丁寧語 teineigo*, шанобливе мовлення *尊敬語 sonkeigo* та сором'язливе мовлення *謙讓語 kenjougo*. Однак, таке мовлення має практичну функцію: його використання є обов'язковим у різних соціальних ситуаціях. Так, використання в мовленні того чи іншого рівня може акцентувати соціальну відстань або ж нерівність статусів, і навпаки, соціальну близькість та рівність.

Отже, найсуттєвіші моральні якості є універсальними та загальнолюдськими цінностями для будь-якої культури. Однак, існують і розбіжності, такі, як, наприклад, поведінка, що в рамках європейської культури є прийнятною, у японській культурі розцінюватиметься як неповага, грубість, невихованість. Або ж такі моральні риси японців, як сором'язливість, надзвичайна ввічливість, мовчазливість, певна відстороненість від бесіди, стриманість, розцінюватимуться європейцями, що не знаються на японській культурі, як образа, або ж взагалі, як небажання вести бесіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джуринский А.Н. Чему и как учат школьников в Японии / А.Н. Джуринский. — М. : Рос. пед.агентство, 1997. — 84 с.
2. Пронников В.А. Японцы (этнопсихологические очерки) / В.А. Пронников, И.Д. Ладанов. - М. : Изд-во «ВиМ», 1996. - 400 с.
3. Самозванцев А. М. Мифология Востока / А.М. Самозванцев. — М. : Алетея, 2000. — 348 с.
4. Хосокава К. Японцы: любовь к гармонии [Электронный ресурс] / К. Хосокава. – Режим доступа: <http://www.lerelin.ru/2013/07/06/japonci-lubov-k-garmoni/>. – Назва з екрану. – Дата звернення 18.09.2015.
5. Denshi Jisho – Online Japanese Dictionary, viewed 18 September 2015, <<http://jisho.org/search/%E5%92%8C%20%23kanji>>

REFERENCES

1. Dzhurinskij A.N. Chemu i kak uchat shkol'nikov v Japonii. / A.N. Dzhurinskij — M. : Ros. ped.агентство, 1997. — 84 p.
2. Pronnikov V.A., Ladanov I.D. Japoncy (jetnopsihologicheskie ocherki). / V.A. Pronnikov, I.D. Ladanov - M. : Izd-vo «ViM», 1996. - 400 p.

3. Samozvancev A. M. Mifologija Vostoka. / A.M. Samozvancev — M. : Aleteja, 2000. — 348 p.
4. Hosokava K. Japoncy: ljubov' k garmonii [Elektronnij resurs] / K. Hosokava. – Rezhim dostupu: <http://www.lerelin.ru/2013/07/06/japonci-lubov-k-garmoni/>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennja 18.09.2015.
5. Denshi Jisho – Online Japanese Dictionary, viewed 18 September 2015, <http://jisho.org/search/%E5%92%8C%20%23kanji>

УДК 371.134:792:37.013.42

СОЦІОКУЛЬТУРНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Локарева Г.В., д.п.н., професор

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

lokareva_g@mail.ru

У статті представлено актуальність понять «соціокультурні компетентності», «культура», «творча особистість», «загальна культура творчої особистості» в наукових філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях та розглянуто й проаналізовано їх взаємозв'язок. Визначено структуру соціокультурної компетентності творчої особистості в контексті її загальної культури. Загальна культура особистості, з погляду автора, містить соціальні, професійні та соціокультурні компетентності, які й охарактеризовано в статті. Визначено змістове наповнення соціокультурної компетентності особистості, що складає структуру вказаного феномену; подано характеристику та причинно-наслідкові взаємозв'язки між компонентами структури.

Ключові слова: компетентність, компетенції, соціокультурні компетентності, культура, загальна культура, творча особистість.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Локарева Г.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

lokareva_g@mail.ru

В статье представлено актуальность понятий «социокультурные компетентности», «культура», «творческая личность», «общая культура творческой личности» в научных философских, психологических, педагогических исследованиях, рассмотрена и проанализирована их взаимосвязь. Определена структура социокультурной компетентности творческой личности в контексте ее общей культуры. Общая культура личности, с точки зрения автора, содержит социальные, профессиональные и социокультурные компетентности, которые и охарактеризованы в статье. Определено содержательное наполнение социокультурной компетентности личности, что и составило структуру рассматриваемого феномена; представлена характеристика и причинно-следственные взаимосвязи между компонентами структуры.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, социокультурные компетентности, культура, общая культура личности, творческая личность.

SOCIAL CULTURAL COMPETENCES AS PART OF CREATIVE PERSONALITY'S GENERAL CULTURE

Lokareva G.

Zaporizhzhya National University, Zhukovskij str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

lokareva_g@mail.ru

The article emphasizes the importance of concepts as “social cultural competences”, “culture”, “creative personality”, “creative personality’s general culture” in scientific philosophical, psychological, pedagogical

researches and analyzes their interrelation. Social cultural communication is determined as a form of social interaction between representatives of different cultures (mutual recognition, activity, cooperation). From a pedagogical point of view this phenomenon is considered as solving the problem of formation of social cultural competence during the learning process. The article points out that pedagogical scientific literature stresses the interrelations between development and actualization of languages and their integration into societies with different cultures, internalization of social experience, information via intercourse of lingual and social cultural environment. The structure of the creative personality's social competence is determined in the context of personality's general culture. From the author's point of view personality's general culture consists of social, professional and social cultural competences. The article gives characteristics of these competences. The set of creative personality's values and the level of every part of personality's general culture demonstrate possibility of realization of creative potentiality in different fields of personal existence, self-determination and recognition by surrounding people and depends on whether a personality has corresponding to these fields competences, that are professional and social ones.

The article defines that professional competence in general representation (form) as complex creation consists of such key competences as informative, cognitively special, instrumentally professional and communicative. The content of personality's social cultural competence that is the structure of this phenomenon is defined in the article. The characteristics and causal relationship between components of the structure are given. The author points out that the process of formation of personality's social cultural competence is, first of all, personality's integration into the system of world and national culture. Social cultural competence as a part of personality's general culture is the basis to get professional and social competence. It becomes the source of knowledge, skills and experience obtained by national and world culture. Knowledge of national and world culture (language, traditions, history, modern reality and art) as person's getting is factors for formation and using skills which provide social cultural competence and enrich not only personal but social experience and development.

With the help of skills and experience people assimilate and use language, traditions, history, modern reality and art in their lives.

Key words: competence, competency, socio-cultural competence, culture, general culture of person, creative person.

Сьогодні таке різноманітне у своєму прояві, що висуває як перед суспільством, так і перед кожною особистістю багаторівневі вимоги до всіх проявів життєдіяльності в соціумі. Це різноманіття й формує культуру, а саме все, що внесено людиною в матеріальне та духовне буття навколишньої дійсності. Коли мова йде про загальну культуру особистості, то це, перш за все, засвоєння соціальної спадщини, усіх тих надбань, які напрацьовано людством у всіх сферах життєдіяльності. Загальна культура віддзеркалює характер, особливості й рівень свідомості людини, її поведінки та діяльності. Визначальною ознакою цього рівня є творче вирішення будь-яких завдань, пов'язаних із реалізацією та втіленням нових підходів до процесу створення матеріальних та духовних цінностей. Отже, сьогодні як ніколи актуальні поняття «соціокультурні компетентності», «культура», «творча особистість».

У широкому аспекті розглядаються ці поняття у філософських, психологічних, педагогічних наукових працях. Так, соціокультурна комунікація визначається філософами (В.Віблер, В.Бушкова, В.Лекторський, У.Макбрайт, В.Табачковський та ін.) як форма соціальної взаємодії представників різних культур (взаємного пізнання, діяльності, співпраці). Через це, такий підхід може слугувати методологічним орієнтиром для педагогічної науки у вирішенні як теоретичних, так і практичних питань проблеми, що розглядається в статті.

У теорії та практиці педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою в розв'язанні означеного питання. У педагогічній площині цей феномен розглядається через вирішення проблеми формування соціокультурної компетентності безпосередньо в процесі навчання. Саме багатьма вченими (методистами) і досліджується позначене питання в аспекті усного іншомовного спілкування як на різних ступенях загальноосвітньої школи (М.В.Баришніков, О.О.Бондаренко, Л.П.Голованчук, О.О.Коломінова, З.М.Нікітенко, О.Г.Оберемко, О.М.Осіянова, М.А.Саланович), так і в межах професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах (Н.Ф.Бориско, Л.С.Дімова, С.Ю.Ільїна, С.І.Ісак, О.І.Селіванова, А.В.Токарева, Т.П.Черепанова, Т.О.Яхнюк, О.В. Бирюк). Особлива увага в педагогічних дослідженнях соціокультурної компетенції також приділяється взаємозв'язкам між розвитком та осучасненням мов та їх інтеграцією в суспільства з різною культурою, засвоєнням соціального досвіду, інформації через зв'язок мовленнєвого та соціокультурного середовища (А.В.Хуторской, А.О. Вербицький, І.О. Зимня, Ш.К.Ярцева). Змістовим наповненням компонентів культури та інтеграції їх у

процес навчання іноземної мови присвячені роботи Н. Ф. Бориско, І. А. Закір'янової, В. О. Калініна, Ю. І. Пасова, В. В. Сафонові, О. Б. Тарнопольського, Г. Д. Томахіна, Н. С. Щерби та інших. Як видно з вищезначеного проблемою феномену соціокультурної компетентності в науковому просторі більше займаються вчені-мовознавці.

Оволодіння багато аспектною соціокультурною компетентністю притаманно більш за все творчій людині, яка здатна прийняти й засвоїти культурну спадщину як свого, так і іншого народу.

Дослідники характеризують творчу особистість через різні якості, роблячи акцент на тих або інших характеристиках: на *інтелектуальну ініціативність* творчої особистості як процес, у якому творчі здібності є похідними від особистісної активності (Д. Б. Богоявленська); на *ставлення творчої особистості до навчально-пізнавальної діяльності* (В. І. Загвязинський); на зв'язку творчої особистості із *самовдосконаленням професійної діяльності* в контексті розширення як соціокультурного тезаурусу, так і досвіду (Н. В. Кузьміна); на *творчих процесах мислення та діяльності*, визначаючи творчу особистість через ці властивості життєдіяльності людини (Д. Клейн, В. Колвейт, Г. Нойнер; А. Маслоу); на *здатності до самореалізації*, що визначає творчий розвиток особистості (К. Роджерс); на *творчому потенціалі*, який є підґрунтям для формування та розвитку творчої особистості (П. Ф. Кравчук) тощо. Усіх авторів вищезазначених положень поєднує однакова думка про те, що творчій особистості притаманні якості, які забезпечують результат її творчої діяльності, а якщо узагальнити всі ці погляди на те, що ж спонукає людину бути творчою особистістю, то в сукупності вищезазначених якостей та їх взаємодії і буде забезпеченість створення абсолютно нового або відносно нового продукту матеріального чи духовного творчого процесу (діяльності).

Отже, метою статті є визначити структуру та охарактеризувати змістовне наповнення соціокультурної компетентності творчої особистості в контексті її загальної культури.

Для того, щоб з'ясувати питання змісту соціокультурної компетентності, вважаємо за необхідне висловити свою позицію стосовно детермінації сутності понять «компетентність» та «компетенція», тому що в науково-педагогічній літературі існує багато підходів і думок відповідно до змісту та співвідношення цих категорій. Ми погоджуємося саме з тими твердженнями, де компетенція несе нормативно-регулююче навантаження, у якому відображено вимоги суспільства до якостей особистості, що забезпечують її активний вплив на певні сфери життєдіяльності, пов'язані з перетворенням та удосконаленням як навколишньої дійсності, так і самої себе. Компетентність – це інтегрована якість особистості, сформована на певному рівні завдяки цілеспрямованому процесу засвоєння природно-соціальної інформації, яка стає набуттям у формі знань, умінь, навичок, досвіду, та дає змогу отримати позитивний результат у відповідній сфері діяльності.

На відміну від думки В. Калініна, який до складу компонентів соціокультурної компетентності вводить поряд з лінгвокультурознавчою (використання фонових знань про країни, мова яких вивчається; лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови; факти, норми та цінності національної культури), країнознавчою (знання про країни, мова яких вивчається) і соціальною (орієнтир у ситуації, комунікативні відносини з іншими людьми) загальнокультурну складову (знання про предмети, факти й дії в різних сферах життя) і цим підкреслює своє бачення співвідношення понять «загальна культура» та «соціокультурна компетентність», де друге визнається автором ширше, ніж перше. Вважаємо, за своїм змістом поняття «загальна культура» більш ґрунтовним, ніж поняття «соціокультурна компетентність».

Різноманітність інформаційно-змістового навантаження поняття «загальна культура особистості» підкреслює актуальність визначення його в педагогічному контексті. Так, загальна культура розглядається: як рівень вихованості та освіченості людини; як єдність духовно-практичної та духовно-теоретичної складової; як складна система, що включає розвинуті чуттєвість й інтелект, загальнолюдські й соціально-групові уявлення; як кругозір;

як головний зміст, який у сучасній людині складає наукову картину світу; як складна система, що включає різноманіття цінностей (духовних та матеріальних: морально-етичних, художньо-естетичних, політичних). Кожен із цих детермінант має сенс і не виключає один одного і, на наш погляд, сукупність родових ознак кожного визначення дає інтегроване уявлення про феномен «загальна культура особистості» - це і єдність складових, і складна система, і кругозір, і головний зміст... Отже, усі ці ознаки відображають багатоплановість його змісту, що забезпечується такими складниками: вихованість та освіченість, духовно-практичність та духовно-теоретичність, чуттєвість й інтелект, загальнолюдські й соціально-групові уявлення, духовні та матеріальні цінності. Проте, така ознака як рівень, на нашу думку, є визначальною з педагогічної позиції, бо характеризує ступінь сформованості кожного складника, позначеного вище, тому культура особистості передбачає безпосередній зв'язок із такими поняттями, як рівень та цінності.

Спрямованість цінностей творчої особистості та рівень кожного складника її загальної культури дає уявлення про можливості реалізації творчого потенціалу в певні сфери діяльності. Рівень визначається втіленням компетенції безпосередньо в практику через створення «нового», що і є творчістю, а людина, причетна до цього процесу, є творчою особистістю. Продукт творчого процесу може бути абсолютно новим або відносно новим. Абсолютно новий витвір має революційно-епохальне значення для людства, певного суспільства, держави, народу. Відносно новий – дає прогресивні зміни у вже існуючому результаті діяльності людини, і в процесі творчого перетворення відбувається реконструкція, модифікація або вдосконалення (раціоналізаторство). Саме ці рівні реалізації творчих думок та ідей і визначаються компетентностями особистості, тобто сформованими на певному рівні знаннями, уміннями, навичками, досвідом та особистими якостями, що забезпечують діяльність творчої особистості. Як було відзначено вище, загальна культура особистості характеризується певними компетентностями, які й визначають її склад: професійна, соціальна, соціокультурна (див.рис.1).

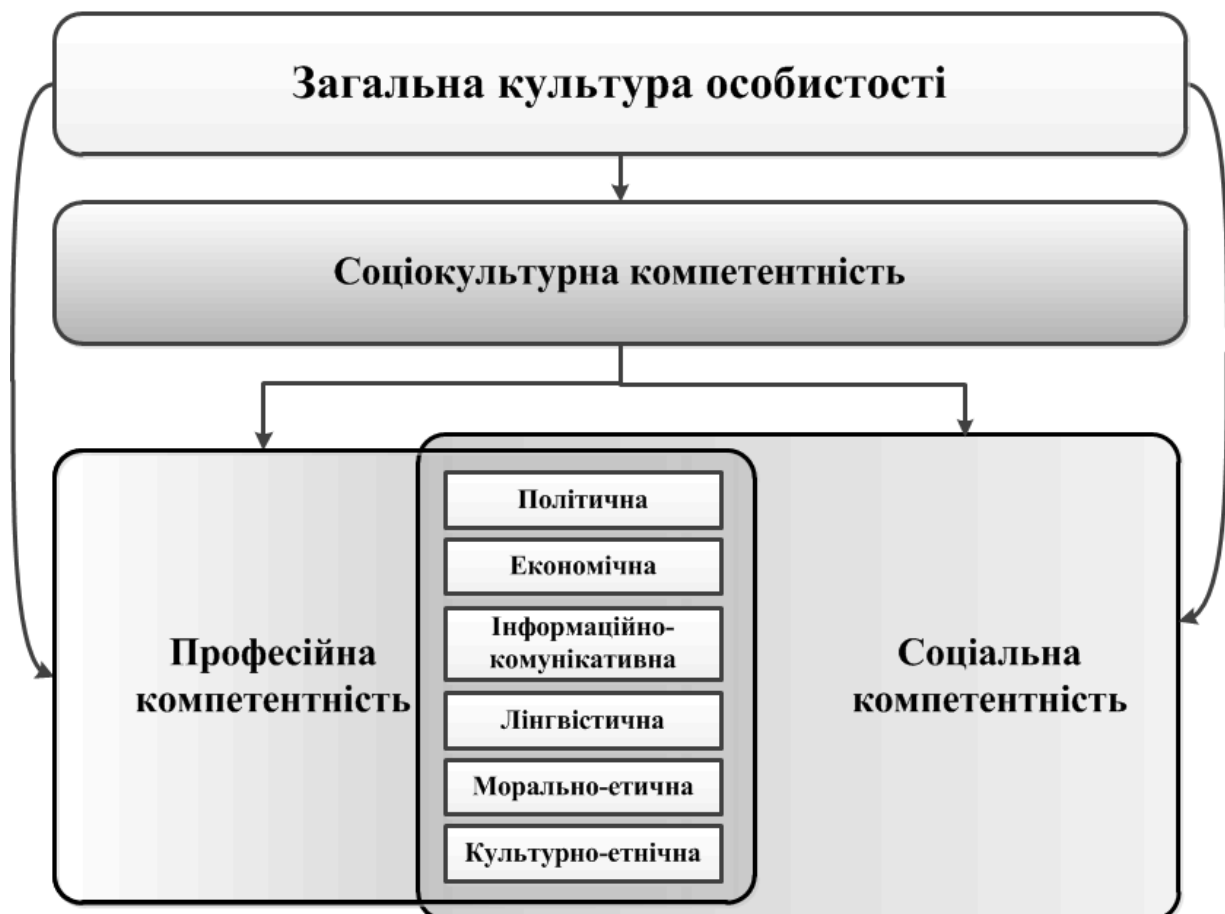


Рис. 1. Компетентності загальної культури особистості

Життєдіяльність людини відбувається в площині професійної діяльності та соціального оточення, яке різнопланове та різноманітне. Отже, існування особистості, її самовизначення та визнання оточуючими й залежить від володіння компетентностями, що відповідають цим сферам, а саме: професійними та соціальними. Професійна компетентність у загальному уявленні (вигляді) як комплексне утворення містить такі ключові компетентності, як: інформаційна, когнітивно-фахова, інструментально-професійна, комунікативна.

Інформаційна – відображає рівень загальної інформаційної культури особистості, яка забезпечує ефективність виконання професійних функцій. Змістове наповнення інформаційної компетентності: уміння означити інформаційну потребу та визначити завдання й етапи пошуку необхідної професійної інформації; уміння ефективно працювати з отриманою інформацією в різних формах: друкованій, електронній, графічній (креслення), художньо-образній (твори мистецтва); уміння працювати з комп'ютерною технікою та володіння комп'ютерними технологіями; здатності застосовувати знайдену інформацію в професійній діяльності.

Когнітивно-фахова – демонструє рівень загальнонаукових, спеціальних (галузевих), специфічних, міждисциплінарних знань особистості фахівця, які є визначальною базою всього процесу професійної діяльності та його результату (продукту діяльності матеріальної та духовної сфери).

Інструментально-професійна – відбиває рівень сформованості фахових умінь та навичок, що притаманних певній спеціальності; забезпечує дієвість і спрямована саме на реалізацію професійних функцій. Уміння та навички є безпосереднім «інструментарієм», завдяки якому особистість утілює творчі професійні задуми й матеріалізує їх через різні форми буття. Вони тісно перетинаються і їх можна розрізнити умовно, як показано на рисунку 1.

Комунікативна – визначає рівень відношень та характер зв'язків суб'єктів професійної діяльності, що проявляються в міжособистісних стосунках (ділових та особистих). Ці стосунки відбуваються в таких комунікативних системах: суб'єктно-суб'єктному, суб'єктно-об'єктному, суб'єктно-предметному полі.

Усі компетентності взаємопов'язані й процесуально забезпечують функціонування одна одній всередині системи професійної компетентності. Так, комунікативна - демонструє рівень володіння вміннями прийому та передачі інформації в комунікативних системах, що позначені вище, і тим самим перебувають у тісному зв'язку з інформаційною. Інформаційна - дає змістове наповнення когнітивно-фаховій, тому як знання - це засвоєна особистістю інформація. Остання є теоретичним підґрунтям, базою інструментально-професійної компетентності, яка забезпечує якість результату (продукту) професійної діяльності. Отже, визначені компетентності професійної компетенції містять взаємно обумовлені та тісно пов'язані складники однієї системи, механізм якої працює за спірально-круговими відповідностями, завдяки яким і відбувається процес формування професійних компетентностей.

Загальна культура особистості також забезпечується соціальними компетентностями, які детермінують рівень соціальної адаптації людини та оволодіння соціально значущими і вкрай необхідними компетентностями, що орієнтують особистість на певні цінності суспільства та допомагають існувати в соціумі. Такими основними векторними соціальними компетентностями, на нашу думку, мають бути: політична, економічна, юридична, інформаційно-комунікативна, лінгвістична, морально-етична, культурно-етнічна. Усі ці компетентності рівнозначні, тому їх перерахування в такий спосіб не позначає первинності або першозначимості, вони всі є горизонтальними шкалами соціальної компетентності, а не вертикальними. Принаймні маємо думку, що морально-етична компетентність особистості спрямовує решту й визначає характер прояву всіх компетентностей у життєдіяльності

людини. Кожна з цих компетентностей спрямовує, дає можливість особистості визначати якість свого життя, але не завжди людина, маючи навіть достатній рівень позначених соціальних компетентностей, відчуває себе задоволеною, самореалізованою, упевненою у відповідних сферах життєдіяльності: політичній, економічній, інформаційно-комунікативній тощо.

У той же час, розглянуті компетентності (політична, економічна, юридична, інформаційно-комунікативна, лінгвістична) як соціальні в певній категорії людей можуть бути професійними, тоді їх рівень і за якісними, і за кількісними показниками буде іншим. Тобто, політична компетентність дає змогу особистості орієнтуватися в політичних процесах, які відбуваються в країні, людина має вміння обрати свій шлях у визначенні приналежності до певної партії, підтримати (чи не підтримати) ті чи інші погляди на подальший розвиток держави, орієнтуватися у виборчій системі тощо. Якщо мова йде про політичну компетентність як професійну, то відповідно фахівець (політолог, політик) повинен мати сформовані такі компетентності, як інформаційна, когнітивно-фахова, інструментально-професійна, комунікативна в контексті своєї професії. Так само працює економічна, інформаційно-комунікативна, лінгвістична компетентність відповідно до будь-якої особистості та безпосередньо фахівця відповідної галузі. Щодо інформаційно-комунікативної, морально-етичної, культурно-етнічної компетентностей, то ці компетентності, на нашу думку, повинні бути притаманні кожній особистості, Я-концепція якої містить уявлення про себе, перш за все, як інтелігентну людину (інтелігентною особистістю може бути будь-яка людина, що володіє вказаними компетентностями, не залежно від рівня освіти), а також особистість із високим (середнім, достатнім) рівнем загальної культури. Отже, рівень загальної культури визначається як професійною та соціальною компетентностями, так і соціокультурною.

Процес формування соціокультурної компетентності особистості – це, перш за все, інтеграція її в систему світової та національної культури. Соціокультурна компетентність як складова загальної культури особистості, з одного боку, є підґрунтям для оволодіння професійною та соціальною компетентністю, бо стає джерелом знань, вмінь, навичок і досвіду, що набуті національною та світовою культурою (рис.2). Якраз саме вони і дають змогу особистості на базі вже існуючих інформаційно-предметних досягнень людства включатися в процес творчого розвитку своєї певної професійної галузі, а також бути активною особистістю, що конструктивно орієнтується й здійснює громадянські вчинки щодо соціально-політичних, соціально-економічних та соціально-культурних перетворень у державі, місті (селищі), підприємстві. З іншого боку, особистість, яка володіє професійними та соціальними компетентностями має підґрунтя для розширення свого загальнокультурного тезаурусу, що певною мірою й визначає її інтелігентність завдяки зануренню вдосягнення національної та світової культури, а саме: оволодінню знаннями, що набуваються через канал інформованості та «живляться» здобутками національної та світової культури.

Доступ до джерел національної та світової культури забезпечує мова, яка є інструментом, знаряддям оволодіння знань, умінь, навичок, досвіду. Завдяки цьому інструменту старше покоління передає все надбання попереднього історичного досвіду всіх галузей знань та практики життєдіяльності людства молодшому поколінню, а останнє, завдяки позначеному інструменту «присвоює» ці надбання і робить свої відкриття в різних сферах буття суспільства. Цей механізм забезпечує прогрес і надає особистості можливості бути активним суб'єктом свого часу, і зробити свій внесок у розвиток як національної, так і світової культури.

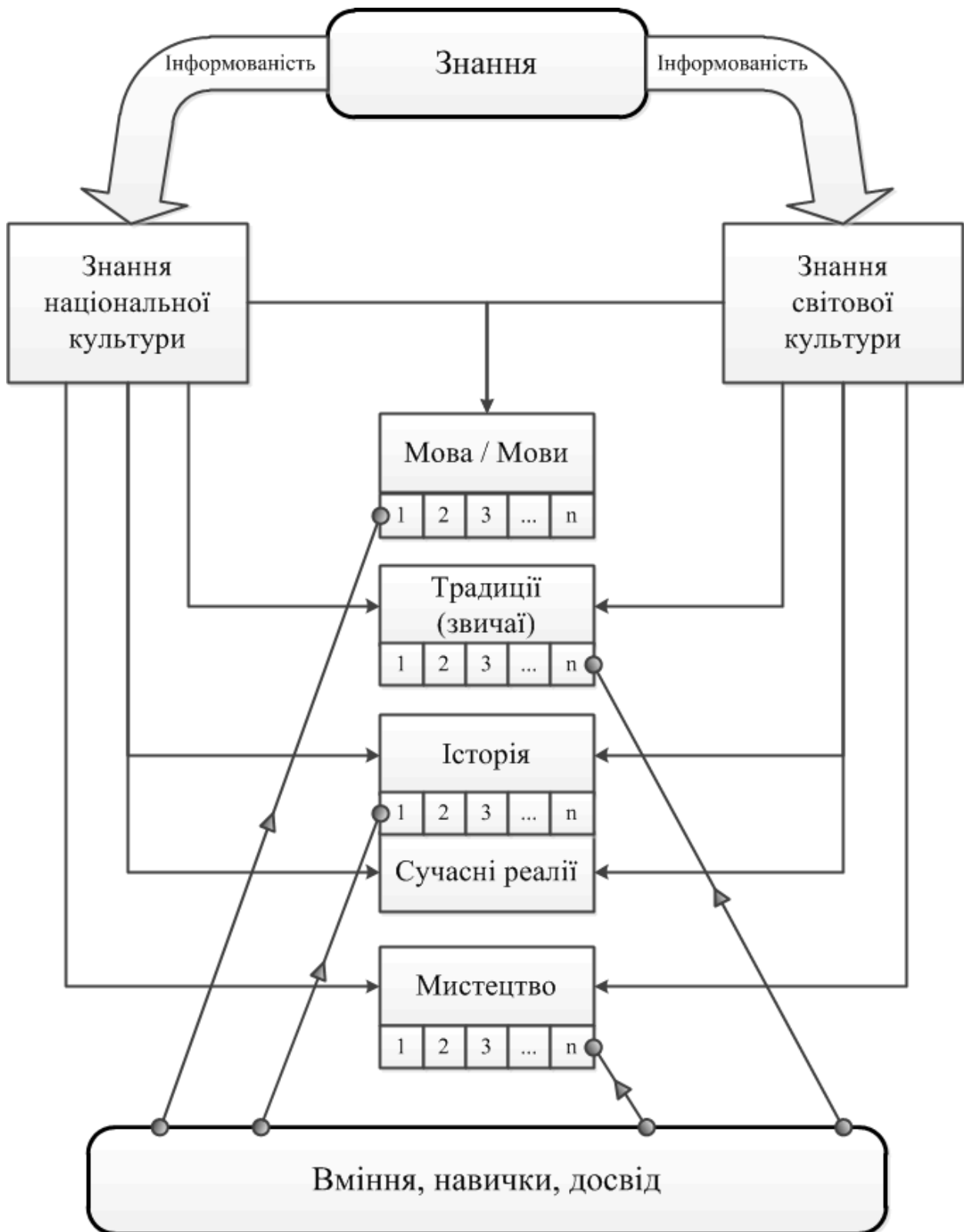


Рис.2 . Змістове наповнення соціокультурної компетентності особистості

Знання відкривають перед особистістю безмежні можливості пізнання нового з надбань культури інших країн, перспективи для співпраці з однодумцями в певній галузі науки, техніки, культури тощо.

Мова як медіум між минулим та сьогоденням забезпечує засвоєння традицій та звичаїв національної культури, що формує національну пам'ять, гідність, менталітет. Традиції та звичаї є відображенням інтелектуального, емоційно-чуттєвого, психологічного змістового наповнення менталітету народу. Мова містить та водночас передає соціально-культурну

спадщину, яка характеризує спосіб життя певного народу. Визнання й прийняття активної участі в традиційних заходах, які відбивають звичаї свого народу, формують духовність молодого покоління. Знання мови традицій та звичаїв забезпечує порозуміння суб'єктів спілкування різних культур, співпрацю як на професійному, так і побутовому рівні. Сьогодні як ніколи є актуальною проблема формування гуманістичної, міжнародно-орієнтованої молоді, яка б користувалася мовою як ефективним засобом міжкультурної співпраці.

Традиції, звичаї та події (політичні економічні, соціокультурні) формують історичний розвиток народу та його країни. Знання історії та розумне оцінювання й використання причинно-наслідкових зв'язків історичних подій дає змогу не допускати тих помилок, через які пройшло попереднє покоління. Історію не можна забувати, ігнорувати; її треба знати та брати її уроки для уникнення загрози існування окремого народу, країни та світу загалом. На жаль, історичні висновки не є надбанням певних політиків, а їх зухвалість, амбіції та нехтування історичними уроками призводять до людських страждань, горя, війни та смерті. Історія – це відбиток реалій існування цивілізації на всіх етапах її становлення та розвитку, дієвість знання історії – це гарант продовження буття усіх народів (країн) світу.

Сучасність – це продовження вже існуючої історії. Знання про те, чим живуть, про що піклуються, чим стурбовані люди будь-якої країни, дають змогу визначити проблеми, протиріччя, які гальмують розвиток суспільства, становлять перешкоди прогресу, всім напрямкам та галузям життєдіяльності особистості – держави. Розібратися в сучасних реаліях нелегко не тільки молодій людині, але й досвідченій, що має і професійну, і життєву школу. Сучасна наукова думка намагається дати змогу уникнути політичної, економічної, екологічної катастрофам, що спіткали сьогоднішній світ. Тільки розум, на нашу думку, може зупинити розпад цивілізації та навпаки, забезпечити її прогрес як науково-технічний, так і соціокультурний. Отже, знання сучасних реалій на тлі гуманістичного розумового виховання спроможні захистити світ від хибних підходів до бачення шляхів розвитку людства, що можуть призвести до внутрішнього знищення: спочатку духовності, а потім і матеріального благополуччя.

Мистецтво як форма свідомості відображує всі життєві реалії через художні образи, надає можливість реципієнту ввійти у світ будь-якого часу, епохи, стати споглядачем подій, що відбувалися в тій чи іншій державі, проникнути у світ поглядів, мрій, думок та переживань як цілого народу, так і окремої людини. Твори мистецтва містять пізнавальну, інтелектуальну, естетичну, емоційно-чуттєву, морально-етичну, художню, психологічну, психоенергетичну, особистісно-авторську, прагматичну інформації, що в сукупності складають художньо-інформаційну систему, яка цілісно відображує зміст витвору. Уміння передавати (митцем) та сприймати (реципієнтом) вище названі типи інформації є відповідною художньо-естетичною компетентністю особистості. Знання творів національного та світового мистецтва (літератури, образотворчого мистецтва, музичного мистецтва, декоративно-прикладного тощо) не тільки духовно збагачують особистість, але й спрямовують її ціннісні орієнтири, формують художньо-естетичні смаки, виховують людину естетично обізнаною, а значить інтелігентною, здатною до морально-естетичного прояву в будь-якій ситуації: професійній або життєвій. Знання мистецтва також розвивають вміння пошуку рішень життєвих проблем, проблем буття, завдяки зчитуванню певної інформації, яку містить той чи інший твір мистецтва. Так, занурюючись та аналізуючи сюжетну сторону літературного чи образотворчого мистецтва, читач (глядач), на рівні узагальнення, шукає шляхи рішення особистих труднощів, проблем і знаходить вихід із життєвих деструктивних ситуацій, у яких міг опинитися. Але цьому треба вчитися, цевміння компетентного характеру, яке дає змогу бути самостійною особистістю у своєму виборі певного рішення: морально-етичного, психологічного, інтелектуального. Усі вони можуть відобразитися в змісті відповідних типів художньо-естетичної інформаційної системи твору мистецтва. Художньо-естетична інформація – це вид соціальної інформації, що є змістом процесу відображення навколишнього світу (або світу, який вже існував чи можливо буде існувати в

уявлених реаліях митця), вираженого в художній формі й через художні образи, які мають естетичну цінність та викликають естетичні почуття та переживання.

Отже, мистецтво як вид соціальної інформації відображає і традиції та звичаї народу, і його історію, і реалії сьогодення, а інструментом цього відображення є мова, звук, фарба тощо.

Знання національної та світової культури (мови, традицій, історії, сучасних реалій та мистецтва) як надбання людини, стають засадами для формування та використання вмінь та навичок, що забезпечують соціокультурну компетентність і цим самим збагачують як особистий, так і суспільний досвід, його становлення та розвиток. Уміння, навички та досвід - є утворення, завдяки яким людина і засвоює та, певною мірою, використовує у своєму житті мову, традиції, історію, сучасні реалії та мистецтво. Оволодіння кожним із цих показників відбувається через складні та чисельні вміння (навички), які через великий обсяг умовно позначено на малюнку n-ою кількістю малих прямокутників.

Отже, соціокультурні компетентності є невід'ємною складовою загальної культури творчої особистості, яка прагне не тільки існувати завдяки тим надбанням, що зроблено попередниками, але й зробити свій внесок у розвиток суспільства. Для цього необхідно оволодіти соціальними (політична, економічна, юридична, інформаційно-комунікативна, лінгвістична, морально-етична, культурно-етнічна), професійними (інформаційна, когнітивно-фахова, інструментально-професійна, комунікативна) та соціокультурними компетентностями (знання національної та світової культури: мови, традицій, історії, сучасних реалій та мистецтва), які дають можливість особистості, особливо молодій людині, яка прагне «підкорити увесь світ», утілити в життя свої мрії, стати і для себе, і для інших значущою особою, яка спроможна творити, діяти, створювати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзікова Л.В. Соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору / Л.В. Айзікова // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців : зб. наук. ст. – К. : Київський інститут туризму, економіки і права, 2000. – С. 298-308.
2. Бирюк О.В. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів засобами англійських публіцистичних текстів / О.В. Бирюк // Вісник Житомир. пед.ун-ту. – 2003. – № 12. – С. 157–159.
3. Калінін В.О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки / В.О. Калінін // Вісник Житомир. пед. ун-ту. – 2003. – № 12. – С. 154–156.
4. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей культуры личности / С.Д. Каракозов // [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mgoru.ru/PVU/journals/pi/2000-2.doc>
5. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н.Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. - № 9. – С. 136-143.
6. Попова Л.М. Соціокультурний компонент у формуванні професійної компетентності вчителя іноземних мов / Л.М. Попова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 4. – 133 с.
7. Фуклева Г.О. Особливості професійної компетентності вчителя іноземної мови / Г.О. Фуклева // Вісник ЛНПУ імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2005. – № 7. – С. 230–234.

REFERENCES

1. Ajzikova L.V. Sociokul'turna pidgotovka vchytelja v umovah formuvannja zagal'nojevropejs'kogo kul'turnogo prostoru / L.V. Ajzikova// Suchasni tehnologii' vykladannja inozemnyh mov u profesijnij pidgotovci fahivciv: zb. nauk. st. – K.: Kyi'vs'kyj instytut turyzmu, ekonomiky i prava, 2000. – P. 298-308.
2. Byrjuk O.V. Formuvannja sociokul'turnoi' kompetencii' majbutnih uchyteliv zasobamy anglomovnyh publicystychnyh tekstiv/ O.V.Byrjuk // Visnyk Zhytomyr. ped.un-tu. – 2003. – № 12. – P. 157–159.
3. Kalinin V.O. Osoblyvosti formuvannja sociokul'turnoi' kompetencii' majbutn'ogo vchytelja inozemnoi' movy u procesi profesijno-pedagogichnoi' pidgotovky / V.O.Kalinin // Visnyk Zhytomyr. ped. un-tu. – 2003. — № 12. – P. 154–156.
4. Karakozov S.D. Informacionnaja kul'tura v kontekste obshej kul'tury lichnosti / S.D.Karakozov // <http://www.mgopu.ru/PVU/journals/pi/2000-2.doc>
5. Murav'eva N.G. Ponjatie sociokul'turnoj kompetencii v sovremennoj nauke i obrazovatel'noj praktike / N.G. Murav'eva // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. - № 9. – P. 136-143.
6. Popova L.M. Sociokul'turnyj komponent u formuvanni profesijnoi' kompetentnosti vchytelja inozemnyh mov /L.M. Popova// Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Serija 17. Teorija i praktyka navchannja ta vyhovannja: zb. nauk. pr. – K.: NPU, 2005. – Vyp. 4. – 133 p.
7. Fukljeva G.O. Osoblyvosti profesijnoi' kompetentnosti vchytelja inozemnoi' movy / G.O.Fukljeva// Visnyk LNPУ imeni Tarasa Shevchenka: Pedagogichni nauky. – 2005. – № 7. – P. 230–234.

УДК 372.878

ОБОСНОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ САМОВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Рева В.П., к. пед. н. доцент

*Могилевский государственный университет имени А.А.Кулешова, ул. Космонавтов, 1,
г. Могилёв, Республика Беларусь*

val.r@tut.by

Одна из актуальных задач педагогики искусства – сделать взаимодействие человека с музыкой непрерывным. При условии научно-обоснованных принципов самовоспитания культуры музыкального восприятия могут инициироваться процессы достраивания художественной культуры слушателя в соответствии с его индивидуальными стратегиями совершенствования духовного мира. Психосоциальные возможности общения с музыкальным искусством представляют открытую динамическую систему, не поддающуюся целостной регуляции, активизирующуюся не только за счет ресурсов сознания, воли и знаний человека, но и подсознания, интуиции, телесного опыта, их кооперативного взаимодействия в процессах музыкального творчества.

Принципы «интонационно-телесного резонанса», «окружения музыкального восприятия жизненным и художественным контекстом», чувствительности к первоначальным воздействиям музыки, увлеченности процессом музыкального восприятия образуют теоретическую, эмоционально-ценностную и эстетическую модель педагогики искусства, на материале которой может быть построена целостная система музыкального воспитания, ненавязчивого приобщения человека к искусству. В своем высшем гуманистическом

назначении восприятие музыки служит универсальным средством развития чувственности, эмоциональной отзывчивости, необходимой для успешной адаптации человека в социуме.

Внедрение принципов развития музыкального восприятия, основанных на интонационно-телесной модели музыки, в педагогическую действительность открывает перспективы совершенствования музыкального воспитания, преодоления предметно-зрительных установок, визуализации содержания музыки, как не отвечающих ее природе.

Ключевые слова: самовоспитание, культура музыкального восприятия, эмоциональная сфера, принцип интонационно-телесного резонанса, принцип усиления музыкального восприятия жизненным и художественным контекстом.

ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАСАД САМОВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ

Рева В.П.

Могилівський державний університет імені А.О. Кулешова, вул. Космонавтів, 1, м. Могилів, Республіка Білорусь

val.r@tut.by

Одне з актуальних завдань педагогіки мистецтва - зробити взаємодію людини з музикою безперервним. За умови науково-обґрунтованих засад самовиховання культури музичного сприйняття можуть ініціюватися процеси добудовування художньої культури слухача відповідно до його індивідуальних стратегій вдосконалення духовного світу. Психосоціальні можливості спілкування з музичним мистецтвом представляють відкриту динамічну систему, не піддаються цілісній регуляції, активізуються не тільки за рахунок ресурсів свідомості, волі і знань людини, але і підсвідомості, інтуїції, тілесного досвіду, їх кооперативної взаємодії в процесах музичної творчості.

Засади «інтонаційно-тілесного резонансу», «оточення музичного сприйняття життєвим і художнім контекстом», чуттєвості до первинних впливів музики, захопленості процесом музичного сприйняття утворюють теоретичну, емоційно-ціннісну і естетичну модель педагогіки мистецтва, на матеріалі якої може бути побудована цілісна система музичного виховання, ненав'язливого залучення людини до мистецтва. У своєму вищому гуманістичному призначенні сприйняття музики слугує універсальним засобом розвитку чуттєвості, емоційної чуйності, необхідної для успішної адаптації людини в соціумі.

Впровадження засад розвитку музичного сприйняття, заснованих на інтонаційно-тілесній моделі музики, у педагогічну дійсність відкриває перспективи вдосконалення музичного виховання, подолання предметно-зорових установок, візуалізації змісту музики, що не відповідають її природі.

Ключові слова: самовиховання, культура музичного сприйняття, емоційна сфера, принцип інтонаційно-тілесного резонансу, принцип посилення музичного сприйняття життєвим і художнім контекстом.

SUBSTANTIATION OF THE PRINCIPLES OF EDUCATION OF LISTENERS' MUSICAL PERCEPTION CULTURE

Reva V.P.

Mogilev state university named A.A. Kuleshov, st.Astronauts, 1, Mogilev, Republik Belarus

val.r@tut.by

One the vital tasks of art pedagogic to facilitate ceaseless interaction between a man and music. Data-based on science principles of musical perception culture self-education are able to initiate listener's artistic culture formation in accordance with his/her individual strategies of their inner life progression. Psychosocial possibilities of communication with musical art represent open dynamic system, not coherently regulated, activated not only by means of one's conciseness resources, will power and knowledge, but also by means of one's sub-conciseness, intuition, physical experience, and their cooperative interaction in the process of music oeuvre.

The principles of «intonation-physical response», surrounding musical perception by means of life and art context receptivity to the initial music exposure, fascination with the process of music perception facilitate formation of theoretical, emotional, value and aesthetic pedagogic model of music education, on the basis of which the whole system of musical perception, discreet exposure of a man to art can be built.

In its highest humanistic purpose – music perception may serve as a universal means of receptivity development, emotional responsiveness, necessary for successful adjustment of a man in social environment. Implementation of music perception principles, on the basis of intonation-physical model of music in the pedagogic realities opens perspectives for music education progression, overcoming figural-visual approaches, as well as visualization of music content, contrary to its nature.

Key words: self-education, musical perception culture, emotional sphere, the principle of intonation-physical response, the principle of reinforcement of music perception by means of life and artistic context.

Постановка проблемы. Вопросы педагогики музыкального восприятия являются наименее исследованными в теории и практике музыкального воспитания, в том числе на уровне понятийного аппарата. Такие ее важные составляющие, как «слушание музыки», «восприятие музыки», «музыкальное восприятие», «эстетическое восприятие музыки» часто рассматриваются в одном синонимическом ряду, с чем трудно согласиться. В данной связи напомним: *слушание* музыки указывает на вид учебной деятельности, наряду с пением, игрой на музыкальных инструментах и другими, не содержит нагрузки, предполагающей активное «слышание». Говоря о *восприятии музыки*, внимание акцентируется на характеристиках ее как психологического явления, связанного с оценкой звуковых качеств (высоты, протяженности, силы, тембровой окраски), безотносительно к содержанию. «Музыкальное восприятие» предполагает постижение того, что выражается в музыке, а именно, смысловая составляющая, художественная и нравственно-эстетическая сущность. Уровнем развития способности музыкального восприятия (близком этому категориальному ряду – эстетического восприятия музыки) определяется культура музыкального восприятия личности, воспитанность искусством в целом. Анализируя феномен *музыкального восприятия* с позиций музыкознания, Е.В. Назайкинский обосновывает целесообразность применения этого понятия для выявления «тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [1, с.91].

Формирование культуры музыкального восприятия представляет комплексный процесс, который не может быть актуализирован вне взаимосвязи с эстетическим развитием человека. Как духовно-ценностное новообразование, культура музыкального восприятия определяется переживаниями слушателя, эмоциональными откликами, пониманием языка художественных образов, умением переводить их на личностный индивидуальный код. В условиях подготовленного восприятия музыка становится эффективным средством формирования эмоциональной сферы человека как важнейшей базовой основы жизни, связанной с удовлетворением потребностей в творчестве, наслаждении, сопереживании, невербальном общении с миром – воспитания человека в широком значении этого слова.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы. Исследование музыкального восприятия имеет многовековую историю. Попытки научного осмысления этой загадочной и увлекательной художественной деятельности, связанной с восстановлением звуковых образов, были предприняты уже в античной эстетике и затем на протяжении более 2,5 тысяч лет активно обсуждались учеными самых различных специализаций, в том числе, представителями естественных наук (Н. Бором, И. Кеплером, И. Ньютоном, А.Эйнштейном и др.). В XX столетии теория музыкального восприятия оформилась в отдельную отрасль науки, предметом исследования которой явились закономерности художественного и эстетического освоения музыки человеком. Вопросы музыкального восприятия получили отражение в многочисленных исследованиях психологов, социологов, физиологов, эстетиков, педагогов, музыковедов. В структуре музыкального восприятия выделены такие его свойства, как образность, открытость, целостность, эмоциональность, ассоциативность, вариативность, антиципативность, осмысленность, интуитивность, апперцептивность, избирательность, константность, симультанность, инерционность и др. В качестве условия полноценного восприятия музыки определяется слуховая активность, способность к сотворчеству, а ведущего метода воспитания – установление продуктивного общения с художественным миром музыкального произведения.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Несмотря на обширный научный материал, накопленный в музыкальной педагогике, многие принципиальные вопросы развития музыкального восприятия остаются изученными недостаточно. В их числе – принципы воспитания культуры музыкального восприятия. В учебных пособиях разделы, посвященные проблеме педагогики музыкального восприятия, как правило, отсутствуют. Нет согласованных представлений об этом у методистов, научных работников. Сложные и ответственные задачи формирования музыкального воспитания преподавателям приходится

решать самостоятельно, не имея для этого должной теоретической подготовки, научно обоснованных рекомендаций, оперативной психолого-педагогической информации. Процесс организации музыкального восприятия ограничивается зачастую поисками литературных или надуманных сюжетов, различного рода трафаретных толкований, «подтягиванием» музыкального содержания до уровня жизненных прообразов, свободных ассоциаций, формального перечисления выразительных средств и пр. Музыкальное произведение нередко предстаёт перед слушателями (в условия учебного процесса – учащимися и студентами) как нерасчлененная звуковая конструкция – вне связи с интонацией, эмоциями и переживаниями человека, взаимосвязи с другими искусствами. Необходимость совершенствования методологической базы педагогики музыкального восприятия, учитывающей интонационную специфику музыки как вида искусства, особенности воссоздания им жизни через звуковые образы очевидна. Обоснование принципов воспитания культуры музыкального восприятия, учитывающих эстетическую природу музыкального искусства, явилось **целью** статьи.

Изложение основного материала. Закономерности развития музыкального восприятия не могут быть выведены из методологических позиций вычислительных подходов, исключающих из художественного познания присутствие субъективных факторов. В восприятии искусства они приобретают доминирующее значение. Общась с ним, человек познаёт не только непосредственно содержание, но и самого себя, палитру собственных чувств, эмоций, резонансно изменяет свой внутренний мир. Научный интерес представляет исследование музыкального восприятия как разновидности динамических, саморазвивающихся систем, обладающих безграничным многообразием модификаций познания: субъективных и объективных, осознаваемых и неосознаваемых, устойчивых и неустойчивых, закономерных и случайных, духовных и телесных. Одним из коррелятов динамического подхода, ориентированных на изучение неустойчивых, изменяющихся явлений служит методология *инкарнированного познания*, устанавливающего взаимосвязь этих процессов с духовно-телесным опытом, сенсомоторными способностями, включенными в широкий биологический, психологический и культурный контексты жизни. Согласно установкам динамического подхода, познание и мыслительные операции обусловлены не только сознанием, но и телесностью человека, мышечными действиями, зависят «от тех типов опыта, которые проистекают из того, что познающий обладает телом с его различными сенсомоторными способностями...» [2, с 172]. В свете этих представлений музыкальное восприятие может быть рассмотрено как динамическая структура-процесс, опирающаяся на духовный и телесный опыт слушателя.

Первым в музыкознании, а затем в своей педагогической деятельности, обратил на это внимание Б.В.Асафьев: «Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого...» [3, с. 212]. Интонация – смысловая парадигма музыкального восприятия. Связанные с ней телесные реакции представляют не просто двигательные реакции, а уникальные формы проявления музыкального сознания, «обнаружения человеческого интеллекта» (Б.В. Асафьев), «параллельные языки музыки» (В.В. Медушевский), выражения духовности в широком значении этого понятия, охватывающего сферу эмоций, чувств, образного мышления, ассоциаций, эстетических переживаний. Понимание музыкальной интонации как выражения духовности в звуковых образах чрезвычайно важно для совершенствования педагогики искусства. «Разрыв между не слышащим знанием и смысловой красотой музыки, познаваемой интонационно-энергично ..., большая проблема музыкального образования, – пишет В.В. Медушевский. <...>. Гуманитарным наукам требовалось бы от множественно-компонентных, фактически агрегативных представлений о реальности перейти к энергично-смысловому пониманию» [4, с. 225]. В свете этих методологических установок остановимся кратко на исследовании двух (хотя их, безусловно, значительно больше) принципов воспитания культуры музыкального восприятия слушателя, а именно: *принципов духовно-телесного резонанса и усиления музыкального восприятия жизненным и художественным контекстом.*

Принцип духовно-телесного резонанса

Вне обнаружения духовных смыслов музыки, их связей с телесным опытом человека остаются бездоказательными утверждения о воспитательном воздействии музыкального искусства, слитности его художественно-образных значений с личностью. В музыкальных образах получают интонационное воплощение такие неподдающиеся предметному измерению субстанции, которые основаны на звуковом воздействии: психика, эмоциональная сфера, процессы не овеществленного взаимодействия с миром, невербальной коммуникации, интуиции как уникальных способов ориентации в социуме. Эти артефакты духовности не существуют сами по себе, не обитают в виртуальном пространстве, неотделимы от человека, в том числе и его телесной организации как живого существа. Понять механизмы постижения духовной культуры через восприятие музыки вне осмысления телесных составляющих практически невозможно. В онтологической науке феномен телесности длительное время рассматривался односторонне, а само тело – как консервативный физический объект, не несущий духовной нагрузки, иррациональное начало, стихия, источник хаоса, в противовес сознанию – средоточию ясности, порядка и рациональности. Исключение телесного из духовной сферы, противопоставление его сознанию затрудняло осмысление такого значимого для педагогики искусства явления, как музыкальное восприятие. В современной эпистемологии утверждается телесно-ориентированный подход к исследованию когнитивных процессов, рассматривающий взаимодействие тела и сознания в контексте целостной системы познания. По словам И.А.Бесковой: «...Телесное *и есть* ментальное, просто в другой форме проявления,... телесное и ментальное на некоем глубинном уровне – *это одно и то же*, и то, что нам известно как ум и тело, – просто разные формы манифестации *единого общего качества жизненности: свойства быть живым*, – только такое понимание подводит нас к осмыслению того, какова же *подлинная* значимость изучения природы телесного для достижения адекватного понимания и самого человека, и его познавательной способности» [5, с. 13]. С ощущения собственного тела, рассматривания, прислушивания к нему начинается вхождение человека в жизнь. Можно говорить о существовании нелинейной зависимости между телом и сознанием. Как пишет В.В. Медушевский: «Энергии тела, души и духа, вливаясь в высоту звука, превращают ее в тон, основу интонации, – в тон, который поистине делает и всю музыку» [4, с.9]. То, что воспринимается и как осознается, зависит от телесной организации, от размещения тела в пространстве, а не только от знаний и эрудиции субъекта.

В основе культурно-антропологического основания музыкального восприятия, его коммуникативной направленности лежит интонационная теория музыки. Согласно с ней, интонация рассматривается в качестве одной из форм телесного сознания, первым телесным уровнем музыкального восприятия, проявляющимся в разнообразных реакциях моторики, дыхания, мускулатуры, кожи, вегетативной системы, обмена веществ как реакций на выражение духовного и, одновременно, отражения душевного склада слушателя, его переживаний. Музыкальный звук непосредственно обращен к телу, к телесной памяти, в равной степени одинаково подготавливающей к восприятию мышечную и духовную сферы слушателя. В таком контексте телесность выступает как знаковый объект, фиксирующий отклики на содержание музыки. Музыкальное сознание оказывается как бы между душой и телом, и это позволяет ощущать их взаимодействие в слитном проявлении как единый «образ-процесс». Опыт музыкального восприятия закрепляется в теле как неизменяющаяся когнитивная составляющая, устойчивая интонационно-звуковая константа познания, обнаружения личностных смыслов в искусстве. Человек включается в процесс восприятия духовно и физически, откликается телом и душой, испытывает мышечные ощущения, пытается осмыслить содержание, перевести на личностный интонационный код. Эти духовно-телесные усилия невозможно разъять на поэтапные операции и алгоритмы действий. Музыкальное восприятие основано на взаимодействии как минимум трех составляющих «Я» человека: тела, сознания и интуиции. Синергию их взаимодействия трудно объяснить с позиций традиционных научных подходов, исключая из научного

познания присутствие случайного и неосознанного. В музыкальном восприятии они приобретают доминирующее значение. Слушая музыку, мы познаем не только непосредственно ее содержание, но и самих себя, реакции своего тела, а через них собственный духовный мир.

Описание процессов, проявляющихся в динамике раскрывающихся в искусстве духовных откликов, телесных реакций и интуиции человека, перспективно в координатах синергетического исследования. Основанием для этого служат *открытость* музыкального восприятия внешним воздействиям (педагогике, критике, средств массовой коммуникации); *взаимодействие* множества составляющих: воображения, фантазии, объективного и субъективного; наличие *нелинейных связей* с другими людьми, носителями самых противоречивых суждений о содержании искусства. Восприятие музыки опирается на целостный жизненный опыт, а не на отдельные его элементы – порядок и хаос, интуицию и сознание, – является открытой системой, органично включенной в круг систем более широкого порядка, всей художественной культуры в целом. Поддерживая с ней постоянный информационный обмен, восприятие позволяет человеку устанавливать взаимосвязи с многочисленными артефактами музыкальной культуры на личностном духовно-телесном уровне. Границы их при этом оказываются размытыми, что необходимо учитывать в процессе воспитания музыкального восприятия, рассматривать целостно, в рамках единой системы духовно-телесного познания как переживания, проявления эстетического отношения к музыке.

В нашей методике внимание уделяется активизации интонационно-двигательных и телесных откликов слушателей, расширяющих ассоциативное поле восприятия, позволяющих включаться в активное сотворчество. Мы исходим из убеждения, что познание музыкального содержания представляет не что иное, как интонационное обнаружение в нем человека в процессах восприятия и активного телесно-интонационного анализа языка музыки. «О чем рассказывает музыка?» – так сформулирована одна из тем учебных четвертей школьной программы. Можно ли согласиться с такой постановкой вопроса? А может быть, все-таки о ком рассказывает, имея в виду жизнь человека, о его взаимодействиях с окружающим миром, переживаниях, чувствах, эмоциях? В музыкальном искусстве человек может выступать от имени многочисленных образов природы, животных, механизмов, растений, всего того, чем наполнена жизнь. Как бы ни была сильна изобразительная сторона музыкальной интонации, за ней всегда угадывается ассоциативное поле телесных откликов, мышечного сопереживания, движений мысли, отголосков настроений, характера, темперамента, всего того, что насыщает духовность, воплощенную в звуковой интонации. Смысловые парадигмы музыкального содержания безграничны, их не следует подменять тем, что музыка априори отразить не может. Например, передать предметность окружающей действительности. Музыка имеет свои ограничения действия, так же, как и другие искусства. Сила музыки состоит в выражении невидимого, но крайне значимого для человека – внутреннего мира, тонких душевных сфер и переживаний, недоступных прямым наблюдениям. Только по внешним телесным реакциям можно догадываться о том, что происходит в восприятии слушателя, в каком направлении оно разворачивается, на какие ассоциативные цепи опирается. Что передано в пьесе В.Салманова «Утро в лесу» – деревья, птицы, или нечто более значимое для восприятия? Летнее утро бывает ранним (9 часов) и очень ранним (6 часов). Вслушавшись в интонацию музыки, можно обнаружить в ней скрытую тишину спящего леса, природы, робость, вкрадчивость случайных голосов птиц. Пустота и безмолвие ощущается в каждом музыкальном звуке, и это фиксируется телом, становится духовным материалом восприятия, связанным не только с пробуждением природы, но и самого слушателя, объектом сопереживания.

Попытки преодолеть телесный уровень восприятия, приблизиться, минуя его, к ценностям музыкальной культуры не приводят к сколько-нибудь значимым педагогическим результатам. Взаимодействие с музыкальным произведением начинается на телесно-моторном и соматическом уровнях, закрепляется в многочисленных видах невербальной коммуникации, включая движения голосовых связок, кинестетические ощущения, формы

дыхания и пр. Уже в самой природе звука таится энергия непосредственного воздействия на мышечную систему, «приглашения» к диалогу с содержанием музыки. Телесные реакции необходимо рассматривать как важное опосредующее звено между эмоциональным откликом и мышлением, вхождения в интонационно-образное пространство музыкального произведения через: переживания, внутреннее созерцание, погружение в художественный мир, рефлексию. При удачно выбранном ракурсе восприятия диалогичность общения с образной системой музыки трансформируется в созидательный диалог тела и сознания. Любые явления действительности, попадающие в сферу интонационного отражения, получают выражение как самодвижение чувств и переживаний. В форме чувственно и телесно осязаемой мысли музыкальный образ осознается слушателем, закрепляется в жизненном опыте. Невозможно обрести опыт сопереживания, эмоционального отклика на музыку как самовыражения души другого человека, не отработав эти процессы через механизмы телесного познания, в чем, собственно, заключен основной пафос воспитания музыкальным искусством. Духовно-телесное общение с музыкой, как ничто другое более, предоставляет уникальную возможность самоощущения настоящего времени, реального присутствия в нем, согласования жизненных устремлений с гуманистическими установками художественной культуры и искусства. Даже малейшего интонационного намека, случайной телесно-ассоциативной связи достаточно для того, чтобы процесс музыкального восприятия приобрел обновленный смысловой ракурс.

Телесность свойственна абсолютно всем проявлениям духовности, ею наполнена жизнь. Телесна природа музыкальной интонации. Многочисленным параметрами связана она с телом, голосовыми связками, мимикой, напряжением мышц. Механизмы музыкального восприятия неразрывны с сенсомоторными откликами. Слушая музыку, мы реагируем не только на ее звучание, но и на внутренний образ этого звучания, постигаем содержание путем телесно-духовного отождествления, произвольных рефлекторных выразительных движений, превращающихся в телесный язык поз, жестов, взглядов, свидетельствующих о содержании воспринятого. Звук служит материальным носителем содержания музыки, а интонация ее духовной сущностью. Ощущение звука вызывает первое телесное впечатление о музыке, закладывает качественную основу для дальнейшего музыкального восприятия. Музыка всецело является воплощением духовного отношения к миру, озвучивает абсолютно все стороны деятельности человека, выступает мощным энергетическим фактором жизни, включая такие ее составляющие, как представления об истине, счастье, любви, красоте, добродетели, поисков нравственных, эстетических, мировоззренческих идеалов. Интонационно-телесное переосмысление процесса развития музыкального восприятия обогащает педагогику новыми возможностями в раскрытии воспитательных потенциалов музыки, овладения индивидуальными стратегиями интонационно-телесного познания, учитывающего все грани жизненного опыта человека.

Принцип усиления музыкального восприятия жизненным и художественным контекстом

Содержание музыки, отличающееся невещественностью и неуловимостью образов, не может быть до конца понято из самого себя, нуждается в дополнительных разъяснениях, в том числе и средствами других искусств. Они позволяют воссоздавать художественный образ в заданном композитором интонационно-смысловом ключе. Под контекстом понимаются такие смысловые взаимосвязи, которые позволяют устанавливать смысловое единство музыкального восприятия, как с внутрисконструктурным содержанием музыки, так и с её внешним окружением. Внутренний контекст определяется соотношением различных сторон самого музыкального произведения (средств художественной выразительности, формы, жанра, стиля и пр.), внешний – взаимосвязью элементов окружения, непосредственно с музыкой не связанных. Применительно к рассматриваемой проблеме особое значение приобретает внешний, более широкий по отношению к музыке контекст, которым является практически вся область искусства и жизнь в целом. Влияние его в педагогическом процессе нельзя недооценивать. Образуя духовную ауру, окружение контекстом привносит в

восприятие особое духовно-телесное наполнение, без которого познание личностных смыслов в музыке невозможно по определению.

В методике окружения музыкального восприятия контекстом следует различать основные и второстепенные элементы, приобретающие важное конструктивное значение. В одних случаях внимание слушателя может быть обращено на анализ непосредственно самих музыкальных структур, в других на – взаимосвязь их с окружающими музыкальными жизненными прообразами. Музыкальное искусство воздействует на человека через звуковые представления, которые можно охватить только чувственным восприятием. Попасты в художественный мир музыкального произведения другими путями невозможно. Значение контекста состоит не во внешних пояснениях и описаниях музыкального содержания, не в переводе образов музыки на язык упрощённых аналогий, а в выделении с помощью других искусств художественных смыслов, близких жизненному опыту ребёнка. Глубокий эмоциональный отклик активизирует деятельность сознания, становится «пусковым механизмом» восприятия.

Центром восприятия на уроке должно стать само музыкальное произведение. В нём, как и в любом другом вариативном объекте, можно выделить как главные, так и фоновые элементы, от которых отталкивается восприятие, зависит его содержание. Каждый слушатель по-своему приходит к их определению. Для одних доминантными оказываются жанровые особенности музыки, для других – яркие ритмоинтонации, третьих привлекает тембр звучания. На первых этапах необходимо так организовать восприятие, чтобы центром внимания слушателя стала, прежде всего, эмоциональная сторона музыки как наиболее постоянный инвариант содержания, наиболее доступный восприятию. Ответственной педагогической задачей в данной связи становится наведение внимания слушателей на наиболее яркие в эмоциональном отношении проявления музыки, «всплески чувств», доминантные интонационные центры. Характер контекста варьируется в зависимости от музыкального содержания, образного видения музыки самим педагогом, общего уровня развития учащихся. Музыкальные переживания, эфемерные по своей природе и обычно трудно фиксируемые словом, могут получить усиление через поэтическую интонацию, сценическое действие, пластическое движение, литературный сюжет, жизненную аналогию и пр. Удачно подобранный контекст наполняет восприятие дополнительными художественными смыслами. Окружая музыкальное восприятие художественным контекстом, необходимо учитывать специфику каждого из искусств. Так, музыка сильна своим эмоциональным воздействием, но вместе с тем ограничена в возможности изображать действительность конкретно, как это делает живопись или литература. Если основным носителем художественного содержания в музыке является интонация, то в литературе им становится слово, в живописи – цвет, в графике линия, в хореографии – пластика, движение.

Тесными ассоциативными связями соединено восприятие музыки с телесными движениями, жестами, мимикой, хореографическим началом. Последние могут быть рассмотрены как один из способов музицирования, как средство интерпретации музыки, непосредственного соучастия в творческом процессе. Фиксируя в движениях свои переживания, он вслушивается в музыку, по-своему достраивает художественный образ, становится как бы соавтором музыкального произведения. Как свидетельствуют наблюдения, выразительные движения становятся особенно эффективными не в изолированном виде, а во взаимосвязи с другими действиями. При этом, в отличие от эвритмии, использующей специально разработанные движения, слушатель прибегает к естественным непроизвольно возникающим двигательным аналогиям, идущим как бы «из души». Эти движения не репетируются, не готовятся заранее. Техника их исполнения может совершенствоваться «методом зеркала», непосредственно в процессе работы над музыкальным произведением, что требует от педагога достаточной интонационно-пластической культуры, хореографической подготовки, умения управлять своим телом. Качество исполнения музыкальных движений постепенно усваивается, включая поиск новых телесных форм выражения откликов на музыку. Ценную информацию о характере эмоциональной направленности восприятия может передать движение глаз, втягивание головы в плечи,

опускание вниз, поглаживание рук, складывание рук в мольбе, сомкнутость губ и др. Рассматривая виды контекста в качестве ситуативного фактора усиления музыкального восприятия, ранжируем их по следующим типологическим признакам:

- интонационно-поэтический контекст, эмоционально близкий образному содержанию музыки;
- литературно-сюжетный контекст, формирующий художественные установки восприятия музыки;
- алитерационно-инструментальный контекст, связанный с анализом особенностей отдельных звуков, интонаций, способов артикуляции, приемов исполнения, фонем в вокальной музыке, создающих акустическую атмосферу музыкального восприятия;
- кинестетический контекст, подключающий к восприятию музыки позы, положения и осанку человеческого тела;
- психосоматический контекст, включающий соматические и физиологические реакции человека;
- интонационно-пластический контекст, охватывающий жесты, пластику рук, мимику, пантомимику, характеристические движения;
- хореографический контекст, основанный на использовании танцевальных движений;
- художественно-графический контекст, использующий репродукции живописи, графики речевых интонаций и типов эмоционально-дыхательных движений;
- историко-информационный контекст, знакомящий слушателя с историей создания музыкальных произведений, особенностями художественной эпохи, социального уклада жизни;
- эстетический контекст, устанавливающий критерий прекрасного в жизни и в искусстве;
- аксиологический контекст, связанный с ценностными ориентациями слушателя в искусстве;
- жанрово-стилевой контекст, характеризующий систему жанров и средств музыкальной выразительности, свойственных творчеству отдельных композиторов и эпохальных стилей;
- жизненно-прикладной контекст, раскрывающий связь музыки с жизнью.

Выводы по исследованию и перспективы дальнейших поисков в данном направлении. Сокровищница музыкальной культуры неисчерпаема. Ее невозможно освоить за годы учебы. Важно подготовить человека к самостоятельному общению с искусством, в том числе в постобразовательный период, выработать умения организовывать свое музыкальное восприятие. Одна из актуальных долговременных задач педагогики искусства – сделать взаимодействие человека с музыкой непрерывным. При условии научно-обоснованных принципов самовоспитания культуры музыкального восприятия могут инициироваться процессы достраивания художественной культуры слушателя в соответствии с его индивидуальными стратегиями совершенствования духовного мира. Через механизмы музыкального восприятия человек получает возможность согласовывать образное содержание музыки с собственной эмоциональной сферой, скрытыми в глубинах подсознания чувствами, мироощущением, актуализировать их в практической деятельности, в том числе не связанной с искусством. На этой уникальной звуковой дидактике восприятия и обусловленными им эстетическими переживаниями основываются механизмы воспитания искусством, «подтягивания» субъекта к духовным идеалам художественной культуры. Такой ракурс рассмотрения проблемы не всегда разделяется в гуманитарной науке. Высказываются мнения о том, что человек, не получивший специального образования, не может адекватно воспринимать музыку, испытывать полноценное эстетическое переживание и наслаждение ею. Безусловно, специалист услышит в музыкальном произведении несравненно больше,

глубже проникнется содержанием, даст оценку тому, как оно запечатлено в художественной форме. Все это так. Но не следует забывать и о том, что музыка представляет такое звуковое эстетическое явление, общечеловеческие механизмы отражения которого идентичны у всех людей, опираются на интонационно-телесный, эмоционально-чувственный, ассоциативный, речевой, соматический, мышечный опыт. Им в равной степени успешно пользуются в своей когнитивной деятельности как музыканты, так и не музыканты, независимо от возраста, образования, социального статуса, художественных интересов и предпочтений.

Психосоциальные возможности общения с музыкальным искусством представляют открытую, а значит динамическую систему, не поддающуюся целостной регуляции, активизирующуюся не только за счет ресурсов сознания, воли и знаний человека, но и подсознания, интуиции, телесного опыта, их кооперативного взаимодействия в процессах музыкального творчества. Этот тезис рассматривается нами в качестве основополагающего в обосновании принципов самовоспитания культуры музыкального восприятия личности, и, следовательно, педагогики искусства – института, ставящего целью приобщение к музыке всех без исключения людей, создания максимальных возможностей для духовной самореализации в жизни через восприятие искусства. Выделенные принципы, в дополнение к тому, что уже известно о механизмах формирования музыкального восприятия и проверено практикой, образуют ту теоретическую, эмоционально-ценностную, психофизиологическую и эстетическую модель педагогики искусства, на материале которой может быть построена целостная система самовоспитания культуры музыкального восприятия личности, ненавязчивого приобщения к искусству. Перефразируя слова В.А.Сухомлинского, можно сказать, что «самовоспитание есть лучшее воспитание» музыкальной культуры при условии, если этот процесс будет основан на принципах гуманистической педагогики, направлен на обнаружение духовного и телесного присутствия человека в музыке. Без этого трудно постичь увлекательный мир ее образов. Воспитание культуры музыкального восприятия возможно в опоре на закономерности самой музыки как искусства звуков и интонаций, а не упрощенных представлений о ней как средстве иллюстрации жизни. В своем высшем гуманистическом назначении музыкальное восприятие служит универсальным средством развития чувственности, эмоциональной отзывчивости, невербальной коммуникации, необходимой для успешной адаптации человека в социуме, плодотворного взаимодействия с другими людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е.В. Назайкинский // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980. – С. 92-111
2. Varela F., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind / F. Varela., E. Thompson, E.E. Rosch. – Cambridge : The MIT Press, 1991. – 340 p.
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: Кн. первая и вторая / Б.В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
4. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
5. Бескова И.А. Природа и образы телесности / И.А. Бескова, Е.Н. Князева, Д.А. Бескова. – М. : Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.

REFERENCE

1. Nasaikinsky E. V. Musical perception as a problem of musicology / E.V. Nasaikinsky // Musical perception. – М. : Musical, 1980. – P. 92-111
2. Varela F., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind / F. Varela., E. Thompson, E.E. Rosch. – Cambridge : The MIT Press, 1991. – 340 p.
3. Asafyev B. V. Musical form as a process. – Book 1 and 2 / B. V. Asafyev. – L. : Music, 1971. – 376 p.

4. Medushevsky V. V. Intonation form of music / V. V. Medushevsky. – М. : Composer, 1993. – 262 p.
5. Beskova I. A. Nature and images of physical / I. A. Beskova, E. N. Knyazeva, D. A. Beskova. – М. : Progress-Tradition, 2011. – 456 p.

УДК 37.01:23

РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ – СТРАТЕГІЧНЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Стрілько В. В., к. пед. н.,

*Міжнародний благодійний фонд імені Ярослава Мудрого,
бул. Марії Приймаченко, 6-А, м. Київ, Україна*

fond_@ukr.net

У статті на конкретних прикладах характеризується сучасний стан змісту освіти в загальноосвітній школі, зокрема в підручниках для молодших класів, акцентується увага на відсутності в підручниках з української мови для початкових класів текстів з історії, культури України, що унеможливило виховання справжніх українських патріотів. За роки незалежності зміст освіти в державі не відповідав нагальним проблемам розбудови України, український зміст освіти не посів належного місця в навчальних закладах, від школярів приховувалась справжня історія поневолення України царською Росією та Радянським Союзом. Це ставало суттєвою перепорою формування української нації. Автор вважає, що потрібні кардинальні зміни змісту освіти в Україні. Саме вони повинні стати стратегічним завданням сучасної школи.

Важливість українського національно-патріотичного виховання у статті підсилюється аналізом матеріалів Першого українського педагогічного конгресу 1935 року. Учасники форуму наголошували на важливості глибокого вивчення української історії, української літератури, української мови, географії та українознавчих дисциплін у школі.

Актуальними сьогодні видаються думки про українське виховання відомих українських педагогів, зокрема, К.Ушинського, С. Русової, Г.Вашенка, Я.Яреми, В.Пачовського та сучасного науковця Омеляна Вишневецького.

Ключові слова: реформування змісту освіти, стратегічне завдання сучасної школи, українознавчий зміст навчальних підручників «Рідна мова» для 2-4 класів, Перший український педагогічний конгрес, національно-патріотичне виховання, національне виховання.

РЕФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Стрілько В.В., к. пед. н.

*Международный благотворительный фонд имени Ярослава Мудрого,
бул. Марии Примаченко, 6-А, г. Киев, Украина*

fond_@ukr.net

В статье на конкретных примерах характеризуется современное состояние содержания образования в общеобразовательной школе, в частности в учебниках для младших классов, акцентируется внимание на отсутствии в учебниках по украинскому языку для начальных классов текстов по истории, культуре Украины, что делает невозможным воспитание настоящих украинских патриотов. За годы независимости содержание образования в государстве не отвечало насущным проблемам развития Украины, украинское содержание образования не нашло должного места в учебных заведениях, от школьников скрывалась настоящая история порабощения Украины царской Россией и Советским Союзом. Это становилось существенной преградой формирования украинской нации. Автор считает, что нужны кардинальные изменения содержания образования в Украине. Именно они должны стать стратегической задачей современной школы.

Важность украинского национально-патриотического воспитания в статье усиливается анализом материалов Первого украинского педагогического конгресса 1935 года. Участники форума отметили важность

глибокого изучения української історії, української літератури, українського мови, географії і українознавчих дисциплін в школі.

Актуальними сьогодні видаються думки об українському вихованні відомих українських педагогів, в частині, К. Ушинського, С. Руссової, Г.Ващенко, Я.Яреми, В.Пачовського і сучасного вченого Емельяна Вишневого.

Ключові слова: реформування змісту освіти, стратегічна задача сучасної школи, українознавчий зміст підручників «Материнська мова» для 2-4 класів, Перший український педагогічний конгрес, національно-патриотичне виховання, національне виховання.

REFORMING EDUCATION CONTENT IS A STRATEGIC TASK OF THE MODERN SCHOOL

Strilko V.V, PhD

*Yaroslav Mudry International Foundation of Education,
bal. Maria Prymachenko, 6-A, m. Kyiv, Ukraine*

fond_@ukr.net

In the article in a specific context characterized the current state of educational content in a secondary school, including textbooks for lower grades, focuses on the lack of textbooks in Ukrainian for primary school texts on the history and culture of Ukraine, which makes it impossible to education real Ukrainian patriots. Since independence, the content of education in the country did not meet the pressing problems of development of Ukraine, Ukrainian educational content took no proper place in educational institutions, students were concealed from the true story of enslavement Ukraine by imperial Russia and the Soviet Union. It became a considerable barrier formation of the Ukrainian nation. The author believes that we need fundamental changes in the content of education in Ukraine. They should become a strategic task of the modern school.

The importance of Ukrainian national-patriotic education of the article is reinforced materials analysis First Ukrainian Pedagogical Congress in 1935. The forum participant emphasized the importance of in-depth study of Ukrainian history of Ukrainian literature, Ukrainian language, and geography of Ukrainian subjects in school.

Today the actual opinions published about ukrainian education of famous Ukrainian education teachers, particularly the opinions of K.Ushynskiy, S. Rusova, H.Vaschenko, Ya.Yarema, V.Pachovskiy and a modern scientist Omelian Vishnevsky.

Key words: reform of educational content, the strategic task of the modern school, Ukrainian educational content of textbooks "Mother tongue" for 2-4 classes, First Ukrainian Pedagogical Congress, national-patriotic education, national education.

Україна переживає непрості часи. Війна з Росією та її найманцями і терористами оголила цілий ряд загроз національній безпеці України.

Найперше, що на початку 2014 року відкрилось українцям: у нас немає боекратної армії.

На формування збройних сил були витрачені величезні кошти держави. Фінансово до цієї справи долучились ледь не всі українці.

Та в Україні впродовж усіх років незалежності планомірно знищувалась не тільки армія, а й освітня галузь, з якої з року в рік поступово вилучався український зміст освіти та виховання, а українські школи ставали неукраїнськими. У підручниках так і не з'явилися українські герої, що боролись за незалежність своєї держави, від школярів приховувалась справжня історія поневолення України царською Росією та Радянським Союзом.

Патріотичне виховання продовжувало базуватись на символах старої тоталітарної держави СРСР: героях Великої Вітчизняної війни, героях молодогвардійців та інших прикладах неіснуючої держави.

Але якщо боекратне українське військо при належному фінансуванні можна сформувати порівняно дуже швидко, то виховання українських патріотів потребує значних часових рамок. Тому проблема українського змісту освіти та виховання в сучасній Україні, що веде важку війну з Росією, надто актуальна. На обґрунтування цього завдання і спрямована стаття. Головна її мета – привернення уваги якнайширшого загалу вчителів, науковців, політиків, державних службовців та громадських діячів до важливості українського

національного виховання в освітній сфері, кардинального оновлення змісту освіти та наповнення його українським змістом.

Освіта сьогодні повинна здійснити найголовнішу для України реформу – духовну. Лише ця духовна реформа створить нову сильну і багату Україну. Швидкість усіх реформ в Україні на пряму залежить від свідомого, розумного виховання і навчання українських дітей.

Одним з основних джерел духовного виховання школярів є зміст підручників.

Наповнення їх українським змістом є чи не найголовнішим завданням, головним стрижнем освітньої реформи.

Що ж пропонують дітям тексти підручників, зокрема, «Рідна мова» в початкових класах.

Для другокласників на 127 сторінках у частині першій лише два тексти «Українські криниці» [1, с.100] та «Ріки України» [1, с.111] та одне речення «Першим у незалежній Україні полетів у космос Леонід Каденюк» [1, с.103].

У другій частині підручника «Рідна мова» для 2 класу на 127 сторінках шість речень, де згадується Україна. Ось вони:

«В Україні здавна в сім'ях виховували любов і повагу до батьків, до старших» [2, с.8];

«...Родина, родина – це вся Україна...» [2, с.9];

«Любіть Україну у сні й наяву, ...» [2, с.42];

«А на тих рушниках – Україна моя...» [2, с.48];

«Благословенна хай буде година,

і тая хата, і село,

що Україні принесло

з великих найбільшого сина...» [2, с.62];

«Столиця України – місто Київ» [2, с.69].

У першій частині «Рідної мови» для 3 класу на 126 сторінках п'ять речень про Україну:

«Щоб людському щастю дбанок свій надбати,

щоб раділа з мене Україна – мати» [3, с.5];

«...українська мова – державна мова України...» [3, с.5];

«Усе моє, все зветься Україна» [3, с.9];

«І якщо скласти маленькі батьківщини кожного з нас, то вийде прекрасний край, ім'я якому – Україна» [3, с.21];

«...І досі в Україні багато людей зустрічають у цю ніч так званий «старий» Новий рік...» [3, с.121].

У другій частині «Рідної мови» третьокласники на 110 сторінках прочитають чотири речення, пов'язані з Україною:

«Київ – столиця України» [4, с.51];

«Усі вони – вихідці з України.... Але до цього в космосі побували 17 синів України» [4, с.69];

«Я – маленький українець. І мама моя – українка, і тато – українець, і дідусь та бабуся – українці. Ми українського народу...» [4, с.81];

«Українці в цей день вшановують Матір-Богородицю, Матір-жінку і Матір-Україну» [4, с.100].

Четвертокласники в I частині «Рідної мови» також можуть мало що дізнатись про Україну, виконуючи підібрані на 127 сторінках вправи, бо лише прочитають декілька речень:

«Ми – українці. Мова наша – українська» [5, с.39];

«Що таке пласт? Так називається організація української молоді» [5, с.91];

«...Ой поїхав з України козак молоденький –
оріхове сіделечко ще й кінь вороненький.

Ой поїхав на чужину та там і загинув,

Свою рідну Україну назавжди покинув...» [5, с.92];

«З давніх-давен існував в Україні звичай топтати ряст...» [5, с.104];

«Жоцацькі могили» - це лише один із куточків України, що зберігає пам'ять про наших славних предків – запорізьких козаків» [5, с. 118].

Автори другої частини «Рідної мови» на 126 сторінках пропонують дітям аж три інформації такого змісту:

«Символи української землі» [6, с.3];

«Місто в Україні, що славиться своєю мінеральною водою?» [6, с.40];

«Українські прикмети» [6, с.91].

Не треба бути великим фахівцем у педагогіці, щоб, проаналізувавши зміст підручників «Рідна мова» для 2-4 класів, зробити однозначний висновок: тематика України в «Рідній мові» не присутня і українознавчу виховну мету уроку, яку вчитель ставить в кожному поурочному плані, здійснювати дуже складно.

Питання національно-патріотичного виховання в школі завжди було актуальне, на цьому акцентували увагу кращі українські педагоги, зокрема, Костянтин Ушинський, Софія Русова, Григорій Ващенко та інші.

Як зазначав К.Ушинський, нація – це сукупність різноманітних ознак душі, розуму й тіла, що виражається в характері, поведінці, способі мислення, психології людини. Саме тому, на його думку, «в справі громадського виховання наслідування одним народом іншого приведе неодмінно на хибний шлях» [11, Т.1, с.123]. У своїх філософських міркуваннях він постійно послуговувався термінами: «англійське виховання», «німецьке виховання», «французьке виховання» тощо. У поглядах на національну природу виховання К.Ушинський дійшов висновку, що «не зважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети» [11, Т.1, с.47]. Він наголошує, що кожен народ повинен мати власну національну школу і спиратися на національну систему виховання, під якою розуміється система ідей, поглядів, переконань, а також традицій, звичаїв і обрядів, котрі забезпечують духовне самовідтворення і самозбереження народу [10, с.49].

Ідея національності як природовідповідна та визначальна щодо освіти і виховання бере свої витoki у творчості німецького педагога А.Дістервега [12, Т.1, с.54] і проходить через усю

творчість К.Ушинського. Не менш послідовно вона викладена також у творах Г.Ващенко, який повністю поділяв погляди К.Ушинського [13;14], а також у спадщині галицьких педагогів 30-х років, зокрема в матеріалах Першого українського педагогічного конгресу 1935 року, який став одним із прикладів усвідомлення кращими педагогами важливого значення національних вартостей у вихованні сильної особистості. Лейтмотивом усіх виступів на конгресі стало твердження про те, що для повноцінного й ефективного впливу на молодь виховання повинно мати національний характер. Основним девізом роботи конгресу став заклик до оборони української молоді від денаціоналізації в школі та порятунку української інтелігенції від загибелі. Конгрес особливу увагу звертав на необхідність виховання активного українського громадянина в умовах сучасності й прищеплення йому державницької ідеї [7, с.15]. Про потребу прищеплення молоді ідеалів української національної ідеї, добра, гідності, благородства йшлося у виступах Я.Яреми, В.Пачовського, Я.Кузьміна, О.Дзеровича та інших. На чільне місце педагоги ставили історію України.

Головною вихователюю Я.Ярема вважав саме українську історію [7, с.85,88]. Логічне продовження цієї думки знаходимо у виступі В.Пачовського «Українознавство у вихованні молоді». Він вважав, що український народ має всі можливості для національного виховання молоді, має свою культуру, релігію, мистецтво і філософію. «І ми, українці, вважаємо хребетним стрижнем школи, - говорив В.Пачовський, - пройняті національним духом науки українознавства, в якого склад входить мова, література, історія, пластичне мистецтво, музика українського народу та географія земель, заселених українцями... Коли школа із українською мовою навчання не має такого хребетного стовпа, то вона виховує безхребетну інтелігенцію, яка в хвилі бурі і натиску готова до зміновиховства, як безхребетна, здібна до ренегатства не тільки свого народу, але і держави» [8, с.90-91].

Метою школи вчений вважав виховання молодого покоління для народних потреб, поєднуючи плекання національних цінностей, до яких відносив: національну самоповагу, особисту гідність, духовну гордість за приналежність до української нації, яка своєю культурою може рівнятися з іншими державними народами. До національних цінностей В.Пачовський відносив також твердість, рівновагу, активність. Педагог подав антиподи абсолютних та національних вартостей, які приносять велику шкоду справі творення і збереження держави та які ми повинні «випалити білим залізом з душі»: жовтава ненависть до себе, зелена заздрість до успіхів товаришів, синя злоба легковаження творчих одиниць, чорне інтриганство, блідий до смерті егоцентризм, сіра безвільність, безбарвна бездіяльність, фіолетове рабство стосовно чужої, а червона бунтівність стосовно власної влади. Тільки тоді наше громадянство перетвориться з розпинаючих і самопожираючих себе одиниць у здисципліновану суспільність, яка, осягнувши державу, зможе її задержати в руках» [7, с.110]. Але для державного життя «мусимо отже перетворити вихованням державотворчої молоді цілу націю, - підкреслював на конгресі у 1935 році В.Пачовський, - щоби на місце розперезаного хамства в нас утворилося почуття гідності і пошани честі; на місці зрадництва – послух державній владі; замість політичної проституції – дисципліна, замість отаманії – підчинення себе авторитетові проводу, замість релігійного сектантства – підлеглисть організованій церкві, замість вибухового містицизму нероздільності чинів – систематична праця над перетворенням себе і суспільства в дисциплінований матеріал для будівництва держави...» [7, с.111]. Тільки охопивши всі ділянки виховання, вважав В.Пачовський, можемо виховати державотворче покоління. Важливою умовою плекання в учнів морально-етичних цінностей, на думку вченого, є перетворення існуючих шкіл в дійсно національні, у яких панував би національний дух.

Рішення Першого українського педагогічного конгресу у Львові, що були прийняті в 1935 році, надзвичайно актуальні для нашої освіти сьогодні.

У них акцентувалась увага на необхідності поповнити виховання конкретним змістом, плеканні знання рідної духовної і матеріальної культурної соборності, національної єдності, зміцненні зв'язків з рідним народом, прищепленні любові до рідного краю, виробленні характерів, розвиненні позитивних громадянських чеснот та прагнень до творчої праці [9, с.236]. На Першому українському педагогічному конгресі було здійснено аналіз навчальних програм на предмет їх відповідності вихованню українського свідомого покоління. Наголошувалось, що для цього «мусить українське вчительство провести повну ревізію свого навчання і доповнити свої засоби у вихованні молоді в національному дусі...» Школа має «виховати нове покоління, що замінить чутливість і пасивність та мінливість через нестачу національного світогляду – на твердість, рівновагу і активність у повній вірності ідеї нашого життя в кождім ділі й на кождому кроці...» [7, с.92]. Важливим висновком конгресу стала думка про те, що основою навчально-виховного процесу в національній школі має бути українознавство. З огляду на це, конгрес ухвалив відповідні тези у справі навчання української мови, навчання історії і географії; у справі суспільного виховання, духовного, гігієнічного й фізичного виховання; у справах шкільної політики. Конгрес констатував, що навчання української молоді іноземної мови може починатися не раніше, як на третьому році навчання в початковій школі, а в основу виховання молоді повинно бути покладено українознавство. Його учасники були однастайні в тому, що школа має виховувати громадян, свідомих до свого обов'язку перед нацією і готових до мирної співпраці з іншими народами. «Ми вповні свідомі того, - говорив В.Пачовський, - що українське свідоме покоління виховує тільки школа з українською мовою навчання, але пройнята наскрізь національним духом не зі становиська боротьби і ворожнечі до сусідів, а зі становиська любові до рідного краю» [9, с.230].

Конгрес відводив у системі навчання значне місце українській літературі, історії, географії.

Також Перший український педагогічний конгрес зробив однозначний висновок про те, що право на національне виховання – це життєва необхідність для розвитку нації і здійснювати його може лише рідна (українська) виховна установа з рідними (українськими) вихователями [8].

На жаль, ці очевидні аксіоми формування в школі основ української нації, в сучасній освітній системі мало присутні. Характерною ознакою багатьох педагогічних праць сучасних науковців є спроба вихолостити з нашої освіти і виховання національний дух, все українське.

Впродовж останніх років, особливо за часів правління В.Януковича, це систематично робилось на державному рівні. Тому зміст освіти і виховання в українських школах поступово ставав зовсім безликим, а українські школи ставали неукраїнськими за своєю суттю. Державні циркуляри, що продукували в незалежній Україні, орієнтували педагогів будувати навчально-виховний процес на основі загальнолюдських цінностей [15, с.153].

Це очевидно хибний і шкідливий для України шлях, про який говорилось на Першому українському педагогічному конгресі. Наголошувалось, що «Немає «абстрактної людини» - вона завжди є носієм цілісної системи цінностей.» «Підготовляючи молоде покоління до творчої праці в житті власного народу, підготовляємо його разом теж до творчої співпраці в культурному житті людства. Однак якась загальна культура не існує абстрактно поза нацією. Вона саме й є в тих народах, що творять людство, в їхньому культурному доробку. Тільки і тільки но через свій нарід одиниця може брати участь у загальнолюдському житті. Якщо так, то кожне правдиве і певне виховання не може не бути національним» [8, с.192].

Цю тезу відстоює і відомий український педагог Омелян Вишневецький: «Насправді наднаціонального виховання взагалі не буває. Навіть так зване «радянське» виховання було глибоко національним: воно здійснювалося конкретно національною мовою (переважно

російською), будувалося на конкретній національній культурі (переважно російській) і переслідувало цілком конкретні національні інтереси – російської нації. Лише людина, що дуже опустилася у своєму духовному розвитку, людина глибоко люмпенізована, може почувати себе майже непричетною до якоїсь нації. Та й то – сумнівно. То чи може таким бути виховання, що ґрунтується на культурі народу?

Категорично відстоюючи таку точку, маємо водночас підстави визнавати, що будь-яке національне виховання є виразником і вічних загальнонавчаних цінностей, оскільки вони не можуть функціонувати ізольовано від конкретного національного життя» [10, с.51].

Отже, враховуючи досвід кращих педагогів ХХ століття та сучасний стан освіти й виховання в навчальних закладах, можна зробити однозначний висновок: щоб українська система навчання і виховання не була безплідною, щоб мурувала міцні підвалини української нації, вона потребує головної реформи змісту освіти, наповнення його українською історією, культурою, мовою та літературою. На цьому шляху непочатий край роботи.

Найперше, потребують кардинального наповнення українознавчим змістом підручники з усіх предметів для загальноосвітніх шкіл. Негайні зміни слід внести у зміст державних освітніх стандартів, де історія України, українська мова та література посідають другорядні позиції, а українознавчі аспекти взагалі відсутні в цих документах.

Особливу увагу необхідно приділити виховній роботі, будуючи її на засадах українського національно-патріотичного виховання.

Саме ці основні чинники повинні стати стратегічним завданням реформування сучасної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рідна мова : підруч. для 2 кл. / М. А. Білецька, М. С. Вашуленко. - К. : Освіта, 2002. - Ч. 1. - 126 с.
2. Рідна мова : підруч. для 2 кл. / М. А. Білецька, М. С. Вашуленко. - К. : Освіта, 2002. - Ч. 2. - 127 с.
3. Рідна мова : підруч. для 3 кл. / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. - К. : Освіта, 2003 - Ч. 2. - 126 с.
4. Рідна мова : підруч. для 3 кл. / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. - К. : Освіта, 2003 - Ч. 2. - 110 с.
5. Рідна мова : Підруч. Для 4 кл. / М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, О.І. Мельничайко, Л.В. Скуратівський; За наук. ред. Акад. АПН України М.С. Вашуленка. – К. : Освіта, 2004 – Ч. 1. – 127 с.
6. Рідна мова : Підруч. Для 4 кл. / М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик, О.І. Мельничайко, Л.В. Скуратівський; За наук. ред. Акад. АПН України М.С. Вашуленка. – К. : Освіта, 2004 – Ч. 2. – 126 с.
7. Ступарик Б.М. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939). / Б.М. Ступарик, В.Д. Мацюк. – Коломия : Вік, 1995. – 173 с.
8. Перший український педагогічний конгрес 1935. – Львів : Вид-во «Рідна школа», 1937. – 252 с.
9. Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я. Ярема – Львів : Накл.автора, 1937. – 342 с.

10. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Видання друге, доопрацьоване і доповнене/ О. Вишневецький. - Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.
11. Ушинський К. Твори в шести томах / К. Ушинський, 1955. – К. : Радянська школа, 1952-1955. – 221 с.
12. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори / Г.Ващенко. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1997. – 214 с.
13. Стрілько В. Українське національно-патріотичне виховання в нормативно-правових актах України / В. Стрілько // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – Львів. — 2014. — № 3. — 257 с.

REFERENCES

1. Ridna mova : pidruch. dlja 2 kl. / M. A. Bilec'ka, M. S. Vashulenko. - K. : Osvita, 2002. - Ch. 1. - 2002. - 126 p.
2. Ridna mova : pidruch. dlja 2 kl. / M. A. Bilec'ka, M. S. Vashulenko. - K. : Osvita, 2002. - Ch. 2. - 2002. - 127 p.
3. Ridna mova : pidruch. dlja 3 kl. / M. S. Vashulenko, O. I. Mel'nychajko. - K. : Osvita, - . Ch. 2. - 2003. - 126 p.
4. Ridna mova : pidruch. dlja 3 kl. / M. S. Vashulenko, O. I. Mel'nychajko. - K. : Osvita, - . Ch. 2. - 2003. - 110 p.
6. Ridna mova : Pidruch. Dlja 4 kl. / M.S. Vashulenko, S.G. Dubovyk, O.I. Mel'nychajko, L.V. Skurativs'kyj; Za nauk. red. Akad. APN Ukrai'ny M.S. Vakulenko. – K. : Osvita, 2004 – Ch. 1. – 127 s.
7. Ridna mova : Pidruch. Dlja 4 kl. / M.S. Vashulenko, S.G. Dubovyk, O.I. Mel'nychajko, L.V. Skurativs'kyj; Za nauk. red. Akad. APN Ukrai'ny M.S. Vakulenko. – K. : Osvita, 2004 – Ch. 2. – 126 p.
8. Stuparyk B.M. Ideja nacional'noi' shkoly ta nacional'nogo vyhovannja v pedagogichnij dumci Galychyny (1772-1939). / B.M. Stuparyk, V.D. Macjuk – Kolomyja : Vik, 1995. – 173 p.
9. Pershyj ukrai'ns'kyj pedagogichnyj kongres 1935. – L'viv : Vyd-vo «Ridna shkola», 1937. – 252 p.
10. Jarema Ja. Ukrai'ns'ka duhovist' v i'i' kul'turno-istorychnyh vyjavah. / Ja. Jarema – L'viv : Nakl.avtora, 1937. – 342 p.
11. Vyshnevs'kyj O. Teoretychni osnovy suchasnoi' ukrai'ns'koi' pedagogiky. Posibnyk dlja studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv. Vydannja drugе, dooprac'ovane i dopovnene. / O. Vyshnevs'kyj - Drogobych : Kolo, 2006. – 608 p.
12. Ushyns'kyj K. Tvory v shesty tomah. / K. Ushyns'kyj, 1955. – K. : Radjans'ka shkola, 1952-1955. – 221 p.
13. Vashhenko G. Vybrani pedagogichni tvory / G.Vashhenko. – Drogobych : Vydavnycha firma «Vidrodzhennja», 1997. – 214 p.
14. Stril'ko V. Ukrai'ns'ke nacional'no-patriotychne vyhovannja v normatyvno-pravovyh aktah Ukrai'ny / V. Stril'ko // Pedagogika i psihologija profesijnoi' osvity : naukovo-metodychnyj zhurnal. – L'viv. — 2014. — № 3. — 257 p.

УДК 001.895-043.5+37.091.2+373

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ІННОВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Ягоднікова В.В., канд. пед. н., професор

*Одеський інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом, вул. Чорноморського
козацтва, 19, м. Одеса, Україна*

yahodnikova@ukr.net

У статті аналізується сутність педагогічної взаємодії, визначаються особливості та визначені шляхи організації педагогічної взаємодії суб'єктів інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи.

Ключові слова: взаємодія, педагогічна взаємодія, інтерактивна взаємодія, виховний процес.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ИННОВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ягодникова В.В.

*Одесский институт Межрегиональной Академии управления персоналом,
ул. Черноморского казачества, 19, г. Одесса, Украина*

yahodnikova@ukr.net

В статье анализируется сущность педагогического взаимодействия, определяются особенности и определены пути организации педагогического взаимодействия субъектов инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, интерактивное взаимодействие, воспитательный процесс.

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF INNOVATIVE ORIENTATION EDUCATIONAL PROCESS SECONDARY SCHOOL

Yahodnikova V. V.

*Odessa institute Interregional Academy of Personnel Management,
Chornomorskoho Cossacks str., 19, Odesa, Ukraine*

yahodnikova@ukr.net

The problem of teacher interaction with students is one of the most complex issues of modern psycho-pedagogy. Relying in our research to determine the educational process as a logical, consistent, continuous change points of interactional subjects where the main element serves systematizing pedagogical interaction, we believe that innovative or orientation to form educational process or organization is a prerequisite is the organization of educational interaction of this process

Indicated that their interaction of subjects of educational process are important and necessary means of successfully solving modern educational problems. Therefore, the main characteristics of pedagogical interaction attributed mutual knowledge, understanding, relationship, reciprocal action, mutual influence.

Features interactive pedagogical in interaction as mutual partners of impact, based on the experience of life of everyone. An essential feature of interactivity found a high level of mutual activity aimed subjects interaction, emotional and spiritual unity of its members.

Qualitative and effective organization of pedagogical interaction of innovative orientation educational process secondary school happen if those who educates (teachers, parents, community leaders) acknowledge and will respect the personality oriented educational interaction strategy, which is characterized by: establishing subject-subject relations, the formation of the student as the subject of its own development, focus on development and self-development of his personality, creating conditions for self-improvement and self-identity.

Key words: cooperation, pedagogical cooperation, interactive cooperation, educator process.

Потреба у вихованні нового покоління, якому притаманні інноваційне мислення, інноваційна культура, здатність до інноваційної діяльності зумовлюється низкою сучасних викликів і одночасно перспектив. Становлення нової парадигми виховання в українському суспільстві відбувається у складних і суперечливих умовах глобалізації та інтеграції всіх сфер життєдіяльності людини, стрімкого розвитку інформативного суспільства, тривалої економічної, політичної і соціальної нестабільності та духовної кризи. Тому, виховний процес, який здійснюється в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі, має бути спрямований на формування такої особистості, для якої характерний демократичний світогляд, патріотизм, активність, цілеспрямованість, рішучість, ініціативність, мобільність, відповідальність, здатність до життя у швидкоплинному світі, уміння самостійно приймати рішення, створювати цінності громадянського суспільства і прагнути до саморозвитку і самореалізації впродовж життя.

Інноваційні процеси, що відбуваються у вітчизняній освіті спрямовані на пошуки, створення, опанування і впровадження в педагогічну практику нових шляхів і засобів вирішення актуальних проблем формування, розвитку і виховання сучасної особистості.

Один із шляхів подолання цієї проблеми вбачаємо у формуванні інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, під яким розуміємо цілеспрямовані, якісні і кількісні зміни в діяльності суб'єктів виховного процесу, які спрямовані на ефективне застосування інновацій у виховному процесі загальноосвітньої школи.

Спираючись у нашому дослідженні на визначення виховного процесу як закономірну, послідовну, неперервну зміну моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів, де основним системотвірним елементом виступає педагогічна взаємодія, вважаємо, що для формування інноваційної спрямованості виховного процесу необхідною умовою є організація педагогічної взаємодії суб'єктів цього процесу.

Аналіз останніх наукових досліджень та педагогічної практики свідчить, що сучасні інноваційні ідеї та підходи до виховання, інноваційні виховні системи, моделі, технології ґрунтуються на гуманістичних цінностях і принципах, що підвищують якість і продуктивність взаємодії суб'єктів виховання і сприяють розвитку особистості дитини. Подоланню проблеми педагогічної взаємодії присвячені дослідження сучасних українських учених та педагогів: Л. Велитченко, О. Гончар, О. Глузман, О. Друганова, М. Євтух, В. Курило, О. Микитюк, С. Микитюк, В. Майбородова, Н. Побірченко, М. Подберезького, О. Рацул, В. Терещенко та ін.

Різні аспекти педагогіки взаємодії досліджувались А. Добровичем, І. Дубровіною, І. Зимнею, С. Золотухіною, В. Кан-Калік, Н. Нікандровим, В. Ляудис, І. Радионовною, Т. Суценко та ін.

Зважаючи на чисельні дослідження з проблеми організації взаємодії в педагогічному процесі, поза увагою науковців залишилася проблема взаємодії суб'єктів виховного процесу загальноосвітньої школи, що має інноваційну спрямованість. Тому метою статті є на основі аналізу сутності педагогічної взаємодії визначити шляхи організації взаємодії суб'єктів інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи.

Проблема взаємодії педагога з дітьми є одним із найскладніших питань сучасної психолого-педагогічної науки. Аналіз праць з цієї проблеми дозволяє виокремити основні напрями її дослідження. Так, одними з тих, хто започаткував дослідження педагогічного спілкування як соціально-психологічну взаємодію, в процесі якої відбувається ефект взаємного зараження, є В. Кан-Калік і Н. Нікандров [1, с. 36].

Вчені розглядають взаємодію як механізм спілкування, що базується на педагогічному співпереживанні, емоційній спільності переживання педагога і дитини та ототожнюють взаємодію з процесом співтворчості.

Педагогічна взаємодія, за О. Гончаром, це систематичне, постійне здійснення комунікативних дій педагога, що має за мету викликати відповідну реакцію з боку учня; це вплив і на учня, причому викликана реакція зумовлює відповідну реакцію взаємодіючого і охоплює всі сфери життєдіяльності людини – пізнавальну, професійно-трудова і творчу [2].

Досліджуючи психологію педагогічної взаємодії, О. Киричук виділив стадії її розвитку та довів, що взаємодія визначається характером відносин між людьми. Науковець звертає увагу на те, що в процесі взаємодії між суб'єктами виховного процесу формуються певні відносини. Вони можуть бути відносинами співпраці, уваги, роботи, що відображають гуманістичну парадигму виховання, а можуть бути відносинами домінування, диктату, вимог [3].

Як суб'єкт-суб'єктну взаємодію у складі педагогічного процесу, функціональними атрибутами якої виступають “особистість” та “діяльність” у значенні головних інструментальних функцій суб'єкта (вчителя, учня), було визначено педагогічну взаємодію Л. Велитченко [4]. Ознаки педагогічної взаємодії, на думку дослідниці, проявляються в узгодженні способів дій вчителя та учнів відповідно до вимог спільної діяльності. Визначаючи сутність педагогічної взаємодії у поєднанні ознак категорій педагогічного процесу і взаємодії, науковець указує на те, що педагогічна взаємодія є особливою функціональною системою, яка забезпечує вчителю та учням спільний інтерактивний простір відповідно до умов педагогічного процесу [4].

Отже, у педагогічній науці педагогічна взаємодія виступає у двох формах: одна – включена у процес спілкування, інша – у структуру спільної діяльності. Між ними існують певні зв'язки, тому спілкування є одночасно атрибутом спільної діяльності та самостійною цінністю.

Педагогічна взаємодія, за М. Подберезьким [5], характеризується загальними і специфічними властивостями, які відповідають сфері реалізації.

До властивостей загального порядку науковцем віднесено: причинну зумовленість; суперечливість педагогічних взаємодій; активність і реактивність; виникнення нової якості у зв'язках і станах суб'єктів і об'єктів як результат педагогічної взаємодії.

Як специфічні властивості педагогічної взаємодії дослідник виділив такі: детермінованість соціокультурною й освітньою ситуаціями; взаємозв'язок соціальних, психологічних і власне педагогічних підходів в організації педагогічних взаємодій; послідовність, безперервність і одночасну дискретність педагогічних взаємодій; спрямованість на передавання знань, умінь, суспільного досвіду підростаючому поколінню для соціального відтворення суспільства; необхідність створення умов для самоактуалізації й самореалізації кожного суб'єкта, залученого до системи педагогічних взаємодій; діалектичний взаємозв'язок з процесом спілкування і його інформативною, інтерактивною й перцептивною функціями, як основою педагогічного процесу; закономірну асиметричність позицій суб'єктів педагогічної взаємодії, яка створює підстави для розвитку й саморозвитку суб'єктів і об'єктів у педагогічному просторі.

Отже, М. Подберезький визначає педагогічну взаємодію як детермінований освітньою ситуацією, опосередкований соціально-психологічними процесами зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що спричиняє кількісні та/або якісні зміни вихідних властивостей і станів означених вище суб'єктів і об'єктів [5]. Однак, науковець не дає пояснення, кого чи що він відносить до суб'єктів, а що до об'єктів.

Слід зазначити, що виховний процес є процесом взаємодії всіх залучених до нього суб'єктів, тобто передбачається участь різних сторін: педагог - вихованець - колектив учнів - педагогічний колектив - батьки учнів - громадськість - оточення.

Педагогічна взаємодія суб'єктів виховного процесу, як зазначають науковці, є важливий і необхідний засіб успішного вирішення сучасних виховних завдань. Тому до основних

характеристик педагогічної взаємодії відносять: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідношення, взаємні дії, взаємовплив. Кожна з тих характеристик достатньо самостійна і має свій зміст, але тільки комплексна її реалізація у виховному процесі забезпечує ефективність педагогічної взаємодії.

Останнім часом у педагогіці поширюється застосування інтерактивної взаємодії, як різновид міжособистісної взаємодії, що забезпечує організацію та виконання спільної діяльності, виступає в єдності ділової та особистісно-емоційної сторін та спричиняє активізуючий вплив на особистість її учасників.

Інтерактивна педагогічна взаємодія, як вважає В. Терещенко [6], це цілеспрямована і інтенсивна міжособистісна комунікація учасників педагогічного процесу, різноманітність і змінність видів і форм, засобів діяльності. Важливою особливістю цієї комунікації є здібність педагога і учня приймати роль іншого, уявляти, як їх сприймає партнер зі спілкування та відповідно інтерпретувати педагогічну ситуацію, конструювати власні дії. Це взаємний вплив учасників педагогічного процесу, в основу якого покладено досвід життєдіяльності кожного.

При інтерактивній взаємодії у виховному процесі педагог спілкується не тільки прямо з кожним учнем і разом з класним колективом, а і опосередковано з кожним учнем через групу чи засобами виховання. Під час такого спілкування відбувається не тільки процес пізнання, процес особистісного зростання учня, але і процес взаємодії особистостей, де кожен має право висловити свою точку зору, відстоювати свою позицію.

Призначення інтерактивної взаємодії постає в змінах, удосконаленні моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника над іншим, так і однієї думки над іншою. У такої взаємодії вчитель виступає, насамперед, як фасилітатор позитивних особистісних змін учня.

Інтерактивна взаємодія сприяє інтелектуальній активності суб'єктів виховання, створенню умов для конкуренції і для кооперації їх зусиль. Крім того, під час інтерактивної взаємодії учні вчаться спілкуватися з іншими людьми, критично і творчо мислити, приймати відповідальні рішення, а також набувають досвід демократичної і толерантної поведінки.

Суттєва особливість інтерактивної взаємодії – це високий рівень взаємспрямованої активності суб'єктів взаємодії, емоційна і духовна єдність її учасників. Особливості цієї взаємодії - це:

- перебування суб'єктів освіти в одному смисловому просторі;
- спільне занурення в проблемне поле задачі, яку розв'язують, а отже включення в єдиний творчий простір;
- узгодженість у виборі засобів і методів реалізації розв'язання задачі;
- спільне входження в близький емоційний стан, переживання співзвучності почуттів, які супроводжують прийняття і реалізацію розв'язання задач.

Ознаками інтерактивної взаємодії суб'єктів інноваційної спрямованості виховного процесу виступають: спрямованість інтерактивної взаємодії на організацію спільної діяльності педагога з учнями та між самими учнями, дієвість, продуктивність та її кооперативний характер.

Практичний досвід свідчить, що організація такої взаємодії здійснюється через інтерактивні форми і методи виховання; найвідомішими є: метод проектів, кейс-метод, дискусії, дебати, мозковий штурм, дерево рішень, відкритий мікрофон, ігрове моделювання, розігрування ситуацій, рольові і ділові ігри, тренінгові заняття, командні конкурси і змагання тощо.

Організуючи взаємодію суб'єктів інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, слід урахувати, що за статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організує взаємодію, а учень сприймає, залучається до неї. Для того, щоб учень став активним співучасником інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Організація взаємодії суб'єктів інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, на нашу думку, передбачає: об'єктивність і всебічність інформованості всіх учасників взаємодії; створення позитивного соціально-психологічного клімату у виховному середовищі; організацію і проведення тренінгів з розвитку комунікативних умінь, соціальної креативності та оволодіння засобами організації спільної діяльності і спілкування для педагогів, батьків та учнів; організацію у виховному процесі спільної діяльності суб'єктів виховання.

Підкреслимо, що якісна й ефективна організація взаємодії суб'єктів інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи відбудеться, якщо ті, хто виховує, тобто педагоги, батьки, представники громадськості, визнають і будуть дотримуватися особистісно орієнтованої стратегії педагогічної взаємодії, яка характеризується: встановленням суб'єкт-суб'єктних відношень, ставленням до учня як до суб'єкту власного розвитку, орієнтацією на розвиток і саморозвиток його особистості, створенням умов для самовдосконалення і самореалізації особистості.

Отже, правильно організована взаємодія суб'єктів інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, на нашу думку, сприятиме:

- розвитку мотивації педагогів до інноваційної виховної діяльності;
- профілактиці і подоланню антиінноваційних бар'єрів;
- прагненню всіх суб'єктів виховання до організації і участі в інноваційному процесі;
- гармонізації виховних зусиль педагогів, учнів, батьків і громадськості.

Це, безумовно, буде ефективно впливати на оновлення і прогресивний розвиток виховного процесу через створення, застосування та поширення інновацій у вихованні.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників виховного процесу; вивченні, визначенні та реалізації соціальних, психологічних та педагогічних умов формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія як ключова складова гуманізації навчального процесу у вищому навчальному закладі / О.В. Гончар // Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2010. – № 2. – С.66-70.
3. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О.В Киричук // Психологія. – К. : Освіта, 1991. – Вип. 37. – С.3 – 12.
4. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л.К. Велитченко. – Київ, 2006. – 40 с.
5. Подберезський М.К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М.К. Подберезський // Вісник Дніпропетров. ун-ту ім. А.Нобеля (Серія «Педагогіка і психологія»). - 2011. - № 2. – С. 31-36.

6. Терещенко В.А. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : дис. ... канд. пед.наук : 19.00.07 / Терещенко В.А. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 237 с.

REFERENCE

1. Kan-Kalik V.A. Pedagogicheskoe tvorchtstvo / V.A Kan-Kalik, N.D Nikandrov. - M. : Pedagogika, 1990. - 144 p.
2. Gonchar O.V. Pedagogichna vzayemodiya yak klyuchova skladova gumanizatsii navchalnogo procesu u vischomu navchalnomu zakladi / O.V. Gonchar // Naukovi note. Seriya : Pedagogika. -2010. - № 2. - P. 66-70.
3. Kirichuk O.V. Problemu psihologii pedagogichnoi vzaemodii / O.V. Kirichuk // Psihologiya. - K.: Osvita, 1991. - Vip. 37. - P. 3 - 12.
4. Velitchenko L. K. Psihologichni osnovu pedagogichnoi vzaemodii: avtoref. dis... dr. psychol. sciences: 19.00.07 / L. K. Velitchenko. - Kyiv, 2006. - 40 p.
5. Podberezsky M.K. Charakteristika osoblivostey pedagogichnoi vzaemodii / M.K. Podberezsky // Vesnik Dnipropetrov. un-t im. A. Nobelya (Seriya "Pedagogika i psihologiya"). - 2011. - № 2. - P. 31-36.
6. Tereshchenko V.A. Formuvannya psihologichnoi gotovnosti maybutnih uchiteliv do interaktivnoi vzaemodii s uchnyami : dis. ... cand. ped.nauk : 19.00.07 / Tereshchenko V. A. - Kamianets-Podilky, 2008. – 237 p.

РОЗДІЛ 3 – ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.124:316.445.5

ВПЛИВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ НА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Козич І.В., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

kozich@yandex.ru

У статті розглянуто вплив науково-дослідної роботи студента на розвиток його креативності. Науково-дослідна робота є невід'ємною частиною підготовки майбутніх фахівців до професійної творчої діяльності. Проаналізовано поняття «креативність», «творчі здібності», «обдарованість».

Ключові слова: науково-дослідна робота, креативність, творчі здібності, обдарованість.

ВЛИЯНИЕ НАУЧНО – ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Козич И.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

kozich@yandex.ru

В статье рассматривается влияние научно - исследовательской работы студента на развитие его креативности. Научно - исследовательская работа является неотъемлемой составляющей подготовки к профессиональной деятельности будущих специалистов. Проанализированы понятия «креативность», «творческие способности», «одарённость».

Ключевые слова: научно - исследовательская работа, креативность, творческие способности, одарённость.

INFLUENCE OF SCIENTIFIC - RESEARCH WORK ON THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS

Kozich I.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

kozich@yandex.ru

The article deals with the influence of research and scientific work of students on the development of their creativity. The article is to study the impact of research on the development of university students' creativity. Scientific - research work is an integral part of preparation for the professional activity of future specialists. It analyzed the concept of "creative", "creativity", "giftedness".

The development of creativity as the ability to be creative takes on such importance today, relevance because it is the basic quality of the individual, its core, the central characteristic. The expectations of society today primarily associated with the formation of a viable, flexible, conscious, creative person. National Doctrine of Education Development attaches great importance to the formation of students "... the modern world, the development of creative abilities and skills of independent scientific knowledge." The research of creativity allows sufficiently reveal personality, willingness to self-identity and its creativity.

Creativity increases short-term change of occupation, so students should be offered participation in its events, to bring to activity in the informal life of the institution and give additional tasks to the development of the imagination. The creation is possible only when conditions are systemic. So to improve the creativity of students is necessary to provide the necessary conditions for the development of their creativity (creative freedom, creative interaction with other students, the creative atmosphere in the audience).

Key words: scientific - research work, creative, creativity, giftedness.

Важливі і складні проблеми соціального прогресу нашого суспільства ставлять сучасну людину в умови необхідності вироблення глибокого, результативного, творчого мислення. І успіх соціально-економічного розвитку суспільства визначають люди, здатні орієнтуватися в ситуаціях, що ускладнюються, люди, які виявляють творчу ініціативу, вміють творчо мислити. Як називають ще творчість у діловому стилі – креативність. На нашу думку, навіть, якщо людина не володіє великими знаннями, а володіє такою рисою, як креативність, то вона матиме значну перевагу, тому що має власний підхід до будь-якої справи. Така людина бачить все з іншого боку, знає, як правильно подати чи презентувати певний матеріал або об'єкт. І не просто правильно це зробити, а ще й зацікавити інших. Творчій людині може бути притаманна оригінальність. Тобто висвітлення будь-якого предмета чи проблеми не у звичайному ракурсі, а з такого боку, про який ніхто не здогадується.

Актуальність. Розвиток креативності як здатності до творчості набуває сьогодні такої значущості, актуальності тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Очікування суспільства пов'язані сьогодні насамперед з формуванням життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини. Національна Доктрина розвитку освіти [1] надає важливого значення формуванню у студентів «сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання».

Для роботи ми обрали дослідження саме науково-дослідної діяльності студентів як одного із засобів розвитку креативності, адже цей вид діяльності дозволяє досить повно виявити індивідуальність, готовність до самореалізації особистості і її творчих здібностей.

Проблему креативності, творчої особистості розглядали як вітчизняні (Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Н. Вишнякова, М. Каган, Я. Пономарьов, І. Стрелкова та інші), так і зарубіжні дослідники (Г. Айзенк, Ф. Баррон, Д. Гілфорд, Е. Торренс, М. Уоллах, Е. Шехтель та ін.). Так, предметом досліджень І. Білохвостикової, І. Ковальової, О. Якуби є питання людської активності у творчому процесі, соціально-психологічні основи творчості. Етапи творчого процесу цікавили Ж. Адамара, А. Пуанкаре.

У працях В. Сластьоніна, Є. Шиянова помітно виділяється положення про творчість студента як однієї з найважливіших умов становлення майбутнього фахівця.

Багато науковців приділяли чимало уваги науково-дослідній роботі як необхідному елементу підготовки педагога (Н. Яковлева, З. Єсарєва); методам і формам залучення майбутніх фахівців до творчої навчальної діяльності (В. Андрєєв, С. Архангельський, Ю. Кулюткін).

Метою статті є дослідження впливу науково-дослідної роботи на розвиток креативності студентів вишу.

Головне поняття нашої наукової роботи «креативність» найчастіше пов'язують з поняттями творчість, творчі здібності, обдарованість і розглядають як особистісну характеристику.

Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Тобто за допомогою творчості людина здатна не лише відтворювати чи копіювати вже існуюче, а і створювати щось особливе, нове для суспільства [2].

Творчість – це завжди вихід за межі заданого. Усім відомі різкі відхилення в поведінці творчих людей від усього стереотипного, загальноприйнятого. І це не дивно, оскільки творець, особливо творець найвищого рівня – геній, – це людина, яка творить на основі неусвідомлюваної активності й переживає найщиріший діапазон психічних станів, оскільки неусвідомлюване виходить з-під контролю раціональної саморегуляції [2].

За Б.М. Тепловим, «обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» [3].

Дж. Гауен розглядає креативність у зв'язку з обдарованістю. Він вважає, що однією зі сфер обдарованості є креативність.

Існує кілька визначень поняття креативності, але всі вони пов'язані з обдарованістю і творчими здібностями. У різних словниках дається різне трактування цього поняття.

Креативність – це розумові процеси, які ведуть до прийняття рішень, ідей, осмислення, створення художніх форм, теорій або будь-яких продуктів, які є унікальними і новими [4].

Креативність – це рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості [4].

Креативність – здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [4].

За визначенням Е. Фромма, креативність – це здатність дивуватися, знаходити рішення в нестандартній ситуації, спрямованість на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний досвід. «Всередині» феномену креативності виділяють його потенційні і актуальні «іпостасі», а також принципово їх розділяють. Це пов'язано з процесами освоєння носієм потенційної креативності того чи іншого (нового для нього) соціально важливого виду діяльності [5].

Креативність є однією з яскравих індивідуальних властивостей особистості, яка визначає гнучке і конструктивне сприйняття, мислення і поведінку людини.

Серед перших дослідників креативності був Л.Терстоун, який звернув увагу на різницю між творчими здібностями і здатністю до навчання. Проаналізувавши можливу роль у творчій поведінці здатності швидко засвоювати і формувати ідеї, продуктивного мислення і деяких можливостей виховання, він також звернув увагу на значення у творчій активності факторів інтелектуальних, і в першу чергу темпераменту. Було виявлено, що сприйнятливості новим ідеям, на відміну від критичного до них ставлення, стимулює творчість. Крім того, з'ясувалось, що творчі рішення з'являються найчастіше під час розсіювання уваги, а не під час зосередження на вирішенні проблеми [6].

Провідними дослідниками в цій галузі, безумовно, вважають Дж.Гілфорда та Е.Торренса. Однак, якщо Дж.Гілфорд розглядав креативність як вроджену здібність, та його експерименти були направлені, переважно, на діагностику рівня креативності та дослідження взаємозв'язку з деякими когнітивними факторами особистості, то Е.Торренс займався вивченням креативності в динаміці, розглядав можливості цілеспрямованого впливу на розвиток креативності як здібності [6].

Дж. Гілфорд писав: «Під креативністю слід розуміти здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Основою креативності є дивергентне мислення». Дивергентне мислення – мислення, яке розходить (мислення в різних напрямках) – припускає кілька або безліч відповідей на одне питання [5].

Психолог визначив чотири основних параметри креативності:

- 1) оригінальність – здатність продукувати незвичайні відповіді;
- 2) семантична гнучкість – здатність запропонувати нове використання об'єкта;
- 3) образна гнучкість – здатність бачити в об'єкті нові ознаки;
- 4) спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованих ситуаціях.

Творчість студента є однією з найважливіших умов становлення майбутнього фахівця.

Це положення досліджується у працях В. Сластьоніна і Є. Шиянова. О. Морозов наголошує на тому, що формування креативності студентів, їх творчих здібностей зумовлено такими значеннями: соціальним (у широкому визначенні – це формування нового типу особистості, здатної до створення інновацій або швидкого пристосування до них, у вужчому – підготовка сучасного педагога-новатора); науковим (є засобом пізнання творчих здібностей інтелектуальної та соціальної креативності); практичним (застосування нових технологій з метою розвитку креативності, творчих здібностей) [6].

Оволодіння творчими здібностями має відбуватися у декілька етапів. Перший етап передбачає заглиблення у нелегкі питання поставленої проблеми, її логічний аналіз, усвідомлення прогалини між теоретичними знаннями, які має студент, та шляхами її практичного подолання; другий – окреслення шляхів вирішення проблеми, що ґрунтується не на науковому знанні, а на інтуїтивно-логічному. Цей етап, на нашу думку, має важливе значення, оскільки від того, яке вирішення проблеми знайде студент, за допомогою яких методів, прийомів і засобів долати проблемні ситуації, залежатиме розвиток його критичного дивергентного мислення, творчої уяви, інтелектуальних здібностей. На третьому етапі відбувається вже усвідомлене науково обґрунтоване формулювання вирішення проблеми, зокрема її словесне оформлення. Проведення роботи, аналіз отриманих результатів буде логічним завершенням четвертого етапу.

Організовуючи розвиток творчих здібностей студентів, слід враховувати психолого-педагогічні положення про те, що здібності особистості виявляються і формуються в діяльності; розвиток особистості не відбувається за пасивного споглядання нею навчального процесу; основним стимулом розвитку здібностей особистості, зокрема творчих, є зацікавленість. Саме тому важливого значення набуває стимулювання науково-дослідної роботи, яке вимагає використання поряд із традиційними методами викладання інноваційних: метод проблемного пошуку, дискусії, диспут, тренінг, що буде не лише сприяти активізації творчого потенціалу, виявленню творчої активності, креативних здібностей, а й пізнавального інтересу, спонукатиме студентів до активної участі в науково-дослідній діяльності [6].

Отже, науково-дослідна робота є невід'ємною частиною підготовки майбутніх фахівців до професійної творчої діяльності. За умови використання різноманітних методів роботи, нетрадиційного підходу до розробки й виконання проблемно-пошукових дослідницьких завдань, їх різноманітності, означений вид роботи озброює студента методами, прийомами й навичками індивідуальної та колективної роботи, сприяє розвитку творчих здібностей, самостійності, активізації навчально-пізнавальної діяльності, творчого мислення, дослідницьких навичок студентів, розвиває наукову інтуїцію, творчий підхід до сприйняття знань і практичного їх застосування під час вирішення поставленої проблеми.

Під час виконання науково-дослідних робіт у студентів формуються творчі здібності: досліджувати, виробляти нові знання, аналізувати нову інформацію, створювати і перевіряти власні гіпотези тощо.

Організацію науково-дослідної роботи студентів варто проводити з урахуванням принципів наступності й перспективності, тобто залучати студентів до наукової діяльності варто ще з перших курсів, що допоможе їм знайти своє місце в подальшій дослідницькій роботі. При цьому дуже важливо починати свою наукову діяльність з простих форм, поступово переходячи до більш складних, що дозволить майбутньому спеціалісту гармонійно розвиватися, поглиблюючи знання, удосконалюючи свої уміння й навички дослідницького характеру.

Перспективи подальших пошуків полягають у розширенні й удосконаленні завдань, форм науково-дослідної роботи студентів. Подальшого дослідження потребують питання стимулювання студентів до здійснення науково-дослідної роботи; необхідність виявлення критеріїв для виміру рівня розвитку творчого потенціалу, творчих умінь, навичок, здібностей особистості студента, що формується засобами науково-дослідної роботи [6].

Розвиток творчого мислення людини здійснюється в процесі його цілеспрямованої діяльності. Без цього неможливе ні глибоке засвоєння наукових знань, ні вироблення умінь самостійно використовувати їх на практиці. Самі по собі знання не слугують достатньою підставою для включення молодого людини в самостійне життя. Освіта повинна сформувати особу, здатну до плідного соціального життя.

У педагогічній практиці існує ряд об'єктивних труднощів, що виникають у процесі формування світогляду студентів. Одним з них є факт того, що більшість педагогів не готові

вести роботу з формування світогляду студентів відповідно до цілісної структури наукового світогляду. Окрім того, економічні реалії сучасного суспільного життя створюють виховне середовище, що формує основи світогляду, далекі від загальнолюдських цінностей, провокують відчуження педагога і вихованця, унаслідок чого структура і зміст навчального процесу в сучасній освіті відбуваються всупереч з завданням формування світогляду студентів.

За сприятливих умов (якщо середовище дозволяє безперешкодно розвиватися індивідуальності) зробити відкриття може кожен, незалежно від освіти, соціального становища, віку або статі. Більше того, для цього навіть не треба бути генієм. Дослідження показали, що займатися творчою роботою здатна будь-яка людина з нормальним рівнем інтелекту.

Для аналізу проблем організації навчання творчості і вирішення творчих завдань необхідне знання особливостей творчої особистості. Лише сукупність внутрішніх зв'язків і зовнішніх умов досконало формує певні властивості психіки.

Креативність підвищує короткочасна зміна роду діяльності, тому студентам треба запропонувати участь у будь-якому масовому заході, залучити їх до активної діяльності в неформальному житті навчального закладу та давати додаткові завдання на розвиток уяви. Творчість можлива лише тоді, коли умови мають системний характер.

Отже, для підвищення креативності студентів необхідно забезпечити необхідні умови для розвитку творчого потенціалу (свободу творчості, творче спілкування з іншими студентами, творчу атмосферу в аудиторії).

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти / Президент України ; Указ, Доктрина від 17.04.2002 № 347/2002 / Сайт Міністерства освіти і науки України. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc
2. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие : монография / Т.А.Барышева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. — 257 с.
3. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. / Б.М.Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.
4. Краткий психологический словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 505 с.
5. Солдатова Е.Л. Креативность в структуре личности: дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Солдатова Елена Леонидовна. – СПб., 1996. – 170 с.
6. Тарасюк Л.С. Креативність як феномен людського буття в культурі : автореф. дис. ...канд. філософських наук : 26.00.01 / Л.С.Тарасюк. – К. , 2011. – 20 с.

REFERENCES

1. Natsional'na doktryna rozvytku osvity /Prezydent Ukrayiny; Ukaz, Doktryna vid 17.04.2002 # 347/2002 / Sayt Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny. Rezhym dostupu do : http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc
2. Barisheva T.A. Kreatyvnost'. Dyahnostyka y razvytye: monohrafiya / T.A.Barisheva. – SPb.: Yzd-vo RHPU ym. A.Y. Hertseny, 2002. — 257 p.
3. Teplov B.M. Izbrannie trudy: v 2 t. / B.M.Teplov. – M. : Pedahohyka, 1985. – T.1. – 329 p.
4. Kratkyu psykholohycheskyu slovar' / [pod obshch. red. A.V.Petrovskoho, M.H.Yaroshevskoho]. – Rostov-na-Donu: Fenyks, 1999. – 505 p.
5. Soldatova E.L. Kreatyvnost' v strukture lychnosty : dys. kand. psykhol. Nauk : 19.00.01 / Soldatova Elena Leonydovna. – SPb., 1996. – 170 p.
6. Tarasyuk L.S. Kreatyvnist' yak fenomen lyuds'koho buttya v kul'turi: avtoref. dys. kand..filosofs'kykh nauk: 26.00.01 / L.S.Tarasyuk. – K., 2011. – 20 p.

УДК 371.14(495+564.3)(045)

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-МЕНТОРІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІКИ КІПР

Короткова Ю.М.

*Маріупольський державний університет,
просп. Будівельників, 129-а, м. Маріуполь, Україна*

mdu.in.ua

У статті обґрунтовано необхідність надання систематичної підготовки педагогам-менторам, які мають працювати з вчителями-початківцями. А також викладачам, котрі покликані підвищувати кваліфікацію своїх досвідчених колег, управлінського складу загальної середньої та вищої освіти тощо. Проаналізовано досвід Греції та Республіки Кіпр у цій галузі.

Ключові слова: менторинг, учитель-ментор, учитель-початківець, вступні курси підвищення кваліфікації, програма підготовки менторів, центр підвищення кваліфікації.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-МЕНТОРОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ГРЕЦИИ И РЕСПУБЛИКИ КИПР

Короткова Ю.М.

*Маріупольський державний університет,
просп. Строителей, 129-а, г. Маріуполь, Україна*

mdu.in.ua

В статье обосновано необходимость обеспечения систематической подготовки педагогов-менторов, которые работают с начинающими учителями. А также преподавателей, которые призваны повышать квалификацию своих опытных коллег, управленческого состава общего среднего и высшего образования. Проанализирован опыт Греции и Республики Кипр в данной области.

Ключевые слова: менторинг, учитель-ментор, начинающий учитель, вступительные курсы повышения квалификации, программа подготовки менторов, центр повышения квалификации.

THE PROBLEM OF MENTOR TEACHER TRAINING IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF GREECE AND THE REPUBLIC OF CYPRUS

Korotkova J. M.

Mariupol State University, 129a, Budivelnkyiv Ave., Mariupol, Ukraine

mdu.in.ua

In the focus of the article is the problem of mentor training for beginning teachers in Greece and the Republic of Cyprus.

The paper highlights the importance and goals of mentoring aimed at providing psycho-pedagogical and methodological assistance to young teachers, facilitating their social adaptation to new professional conditions, offering psychological support.

The author determines the factors having a significant impact on the success of mentoring: the corresponding systematic mentor training, teaching the same subjects by the mentor and the trainee, adequate number of study hours for mentoring, trusting friendly relationships between the mentor and the young mentee.

The article analyzes the contents and structure of the induction training program for beginning teachers, mentor training program being considered as one of its components.

The research found that this program is realized in three stages. During the first stage nine meetings/seminars are arranged to discuss important issues related to the essence and importance of mentor work, teaching methods, classroom management, assessment of student achievement, new technologies in education, analysis, self-analysis and self-evaluation of teaching, modulation of emotions and mental state, role of communicative skills for teaching profession.

At the second stage the mentor observes, analyzes and evaluates the teacher's work applying the knowledge acquired in previous training seminars.

The final stage is the report on the mentor's work.

However, Greek and Cypriot scientists observe a number of problems in mentor training, distinguishing the chief obstacles in the lack of mentor practical training and functioning of only induction mentor training.

The researchers ground the reason for continuous mentor training side by side with training for the teaching staff engaged in preparing their experienced colleagues in postgraduate training centres and training for secondary and higher education management staff.

Referring to the urgency of special training for these teachers the Greek scholar S. Papaievtymiu-Litra explicates that they are supposed to work with adults having firm views on the profession, developed learning and communication strategies who do not accept other points of view immediately but subject the suggested new positions, theories, views and so on to substantial justification and critical analysis.

The scientist accentuates that education of postgraduate training centre teachers should be supported by epistemological, cognitive, communication and management tools enabling them to successfully perform their duties.

In conclusion, in Greece and the Republic of Cyprus serious attention is paid to training both mentors responsible for facilitating beginning teachers' adaptation to new professional conditions and training centre teachers in charge of qualification level improvement of not only young teachers but also their experienced colleagues and even secondary and higher education management staff.

Key words: mentoring, teacher-mentor, beginning teacher, induction postgraduate training, program of mentor training, training centre.

Інтеграція України в європейський та світовий освітній простір, глобалізаційні процеси у світі, відкритість кордонів, посилення міжнародної співпраці на всіх освітніх рівнях, неупинний розвиток педагогічної науки, інформаційно-комунікаційних технологій вимагають від сучасного вчителя постійного вдосконалення свого професійного рівня й відповідно модернізації післядипломної педагогічної освіти на основі врахування позитивного досвіду європейських країн.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних учених доводять, що успішному забезпеченню післядипломної педагогічної освіти суттєво сприяє науково обґрунтована систематична підготовка вчителів-менторів, котрі працюють з учителями-початківцями, а також викладачів, які покликані підвищувати кваліфікаційний рівень вже досвідчених колег.

Проблема адаптації і професійного становлення молодого вчителя досить часто ставала предметом дослідження вітчизняних науковців і педагогів-практиків, таких, як: Я. Абсалямова, М. Андусяк, С. Вдович, О. Галус, Б. Дьяченко, В. Ковальчук, О. Козленко, С. Кондратьєва, М. Максимець, О. Мороз, Н. Ничкало, С. Овдій, В. Радул, С. Сисоєва, О. Солодухова та інші.

Значна кількість навчальних закладів, інститутів підвищення кваліфікації розробляють програми адаптації та професійного становлення молодого вчителя, у яких виключного значення надають роботі педагога-наставника, котрий, на їхню думку, також потребує відповідної підготовки для ефективного здійснення своїх обов'язків. При цьому зазначається, що такої підготовки потребують не лише ті педагоги, які мають працювати з вчителями-початківцями, а й ті, котрі мають підвищувати кваліфікацію своїх досвідчених колег, управлінського складу загальної середньої та вищої освіти тощо.

Однак малодослідженим залишається зарубіжний досвід підготовки вчителів-менторів та викладачів центрів підвищення кваліфікації, який може бути творчо запозичений вітчизняною системою післядипломної педагогічної освіти.

Отже, метою статті є вивчення досвіду таких європейських країн, як Греція та Республіка Кіпр у галузі підготовки педагогів, покликаних підвищувати кваліфікацію своїх колег у системі неперервної педагогічної освіти.

Насамперед розглянемо питання підготовки менторів для вчителів-початківців.

Грецькі та кіпрські науковці виключного значення в підвищенні кваліфікації молодого вчителя надають роботі педагогів-менторів, котрі сприяючи розвитку професійних умінь свого підопічного, стають прототипом для наслідування, навчають, інформують, пояснюють, надихають, дають поради, провокують, заохочують молодого колегу. У такий спосіб

ментори не лише полегшують входження учителя-початківця в професію, а й підвищують якість його викладацької діяльності.

Тобто цілі менторингу, на думку грецьких і кіпрських учених-педагогів, можуть бути виключно освітні/професійні (допомога в управлінні класом, у плануванні та здійсненні навчально-виховного процесу тощо), можуть орієнтуватись на соціальну адаптацію молодих колег до нового професійного середовища, а також можуть передбачати їх психологічну підтримку [2].

Дослідження, які проводились у Греції, Республіці Кіпр та інших зарубіжних країнах, показали, що ті молоді вчителі, з якими працювали ментори, були більше поінформовані про наявні навчальні плани, програми, підручники, мали кращі відносини з колегами й батьками учнів, використовували різноманіття методів і засобів навчання, давали більше стимулів учням для навчання і співпраці, демонстрували задоволення від роботи, тоді, як інші тривалий проміжок часу не могли впоратись з питаннями шкільної дисципліни та організації класу [2].

Однак, на думку науковців, успішність менторингу залежить від багатьох факторів. Насамперед йдеться про відповідну підготовку досвідчених учителів до виконання ними обов'язків ментора. Так, досить часто панує думка про те, що гарний учитель автоматично перетворюється й на гарного ментора. Але це не так, про що свідчить висловлювання одного з кіпрських менторів: «У ролі ментора я відчував себе як молодий учитель. Робиш спробу здаватись ментором, у той час, як гостро потребуєш когось, хто б став ментором для тебе самого».

Тобто систематичне підвищення кваліфікації для тих, хто бажає бути ментором, є обов'язковим, бо вчитель-ментор не має застосувати лише традиційні методи навчання, але повинен знати і сучасні теорії навчання, застосовувати їх на практиці та демонструвати це своїм підопічним. Ментору необхідно знати головні принципи освіти дорослих, ставити чіткі і зрозумілі завдання, бути більше практиком, а не теоретиком, мати високий інтелект і розвинені комунікативні уміння [2, 3, с. 11-12].

Окрім відповідної підготовки претендентів на посаду ментора, успішність менторингу залежить і від інших умов. Так, дослідження грецьких і кіпрських науковців показали, що спілкування між ментором і молодим учителем полегшується, коли вони обидва працюють в одному навчальному закладі, що дає можливість обміну думками і взаємного відвідування/спостереження в будь-який час. Добре, також, коли ментор і учитель-початківець викладають одні й ті ж дисципліни, щоб керівництво було більш детальним і цілеспрямованим. Важливим є і наявність достатнього часу для роботи ментора зі своїм підопічним, для чого директор або його заступник мають потурбуватись про адекватний розклад занять для них і зберегти клімат взаєморозуміння між колегами. Окрім цього, вирішальне значення має довіра між ментором і молодим учителем. Підтримка не є успішною, якщо наявна конкуренція, брак розуміння, або коли ментор позиціонує себе як суворий критик та оцінювач [2].

Зважаючи на необхідність систематичної підготовки менторів до виконання ними своєї місії, у Греції та Республіці Кіпр діють відповідні програми.

Так, наприклад, поряд з програмою вступного підвищення кваліфікації для новопризначених учителів, у Республіці Кіпр паралельно функціонує програма, спрямована на відповідну підготовку менторів. Остання діє з кінця жовтня до кінця січня і проходить у три стадії.

Перша стадія реалізується в Педагогічному інституті, який є вищим науковим адміністративним органом Міністерства освіти і культури з питань дошкільної, початкової та середньої (загальної і професійної) освіти. На цій стадії передбачається проведення дев'яти зустрічей/семінарів.

Під час першої зустрічі ментори поінформовуються щодо змісту і структури програми, у якій братимуть участь, їхньої ролі та обов'язків під час реалізації програми, а також критеріїв оцінювання досягнень молодих учителів. Педагогам-менторам роз'яснюється комплекс компетенцій, яким мають оволодіти учителі-початківці наприкінці курсів, а також пояснюється філософія програми, котра спрямована на використання вчителями різних методів критичного аналізу (рефлексії) та самооцінки. Окрім цього, обговорюються питання, що стосуються ролі та особливостей роботи ментора. Так, педагогам презентуються чотири параметри менторської праці відповідно до потреб новопризначеного вчителя: психологічний, управлінський, професійний, оціночний.

Розглянемо детальніше кожний з параметрів:

- психологічний параметр. Йдеться про психологічну підтримку молодого вчителя для більш легкого його входження в освітню галузь;
- управлінський параметр. Йдеться про потребу молодого фахівця знати структуру не лише освітньої системи, а й навчального закладу;
- професійний параметр. Тут акцент припадає на головні методологічні засади викладання, які має знати і застосовувати новопризначений учитель;
- оціночний параметр передбачає застосування методів самооцінки та критичного аналізу для покращення своєї роботи.

Друга і третя зустрічі за можливості проводяться разом з молодими учителями.

Друга зустріч присвячена обговоренню проблеми результативного викладання, а саме аналізуються такі питання: відмінності у викладанні, викладання в класах з різним рівнем здібностей учнів, метапізнання («мислення про мислення»), творчість. Засвоєння цих тем відбувається в процесі аналізу спеціально підібраних фрагментів уявних та реальних навчальних ситуацій.

Третя зустріч має на меті вивчення проблеми управління класом. Наголос припадає на обговорення таких питань, як: дидактичні уміння, педагогічне спілкування, планування й організація навчально-виховного процесу, організація й управління класом.

На четвертій зустрічі аналізується проблема оцінювання учнів, а саме:

- роль і практики оцінювання (розуміння ролі оцінювання, знання методів оцінювання навчальних досягнень учнів, знання методик розробки завдань для оцінювання, знання методів організації і збереження даних оцінювання);
- управління результатами оцінювання;
- інформування зацікавлених сторін.

Під час п'ятої зустрічі аналізується питання результативного використання нових технологій в освіті, а шоста передбачає обговорення навчально-виховних можливостей різних навчальних дисциплін.

На сьомій зустрічі обговорюються різні методи критичного аналізу-самооцінки. Ментори мають ознайомитись з:

- різними параметрами і методами оцінки навчального часу вчителя;
- методами спостереження, критичного аналізу, контролю і фіксації для визначення завдань і спостереження за прогресом своїх підопічних;
- різними засобами/інструментами оцінювання, які будуть використовувати в роботі з молодим учителем.

Восьма зустріч присвячена аналізу такої важливої проблеми, як управління емоціями та подолання хвилювання/страху. Як зазначають учені, хвилювання/страх/стрес є головним джерелом професійного вигорання вчителя. Ментори, аналізуючи свій власний досвід

поведінки в стресових ситуаціях, зможуть допомогти молодим учителям управляти своїми емоціями і подолати відчуття страху.

Нарешті дев'ята зустріч має на меті обговорення ролі комунікативних умінь у професії вчителя. Наголошується на тому, що мовні та метамовні способи спілкування визначають якість міжособистісних зв'язків у шкільному середовищі і впливають на ефективність викладацької роботи. Для менторів важливим є усвідомлення результативних стилів спілкування та їх застосування в процесі роботи з молодим учителем. Ментори мають можливість потренуватись у способах результативного спілкування за допомогою спеціально підібраних рольових ігор.

Друга стадія реалізується в навчальному закладі, де ментор спостерігає, аналізує, оцінює роботу новопризначеного вчителя, а головне - допомагає й підтримує останнього під час його адаптації до нових професійних умов. Детальніше, програмою передбачено виконання ментором таких видів роботи:

- вивчення потреб молодого учителя та оголошення результатів дослідження;
- допомога своєму підопічному в розробці індивідуального плану його роботи;
- проведення щонайменше дванадцяти уроків для вчителя-початківця з метою аналізу останнім тих методологічних підходів і технік, які використовував ментор;
- спостереження ментором щонайменше дванадцяти уроків молодого фахівця з їх подальшим обговоренням-аналізом;
- проведення спільних уроків зі своїм підопічним.

На *третьій стадії*, яка проходить у Педагогічному інституті, учитель-ментор звітує про виконання своєї роботи та висловлює думки і можливі пропозиції щодо покращення програми вступного підвищення кваліфікації [3, с. 34-42].

Подібні програми підготовки менторів діють і в Греції, однак учені-педагоги досліджуваних країн продовжують наголошувати на певних проблемах і в цій галузі. Однією з них називається те, що програми підвищення кваліфікації менторів дають мало можливостей для систематичної практичної підготовки останніх, а також обмежують їх підготовку лише вступним підвищенням кваліфікації [3, с. 11-12].

Також багато прогалин залишається і в галузі підготовки тих викладачів, які працюють у центрах підвищення кваліфікації не з новопризначеними вчителями, а вже з досвідченими колегами.

Розглянемо особливості підготовки педагогів, які покликані підвищувати кваліфікацію вчителів іноземної мови.

Так, уперше про необхідність надання цим фахівцям систематичної підготовки в Греції та Республіці Кіпр почали говорити лише на початку XXI століття. Перша конференція під назвою «Освіта педагогів, які підвищують кваліфікацію вчителів іноземної мови» була проведена в 2001 році в рамках святкування Європейського року мов. Другу конференцію «Підготовка педагогів, які підвищують кваліфікацію вчителів англійської мови» було проведено на базі Грецького відкритого університету у 2006 році.

У рамках цих конференцій були висловлені думки про те, що освіта таких педагогів не може обмежуватись ані їх базовою освітою, ані післядипломною в галузі дидактики мов на рівні магістратури й докторантури, бо останні не мають безпосереднього зв'язку з роботою викладача центру підвищення кваліфікації. Недостатньою також є і наявність багатого педагогічного досвіду. Все вище перераховане є цінною передумовою, на базі якої викладачі мають отримувати нову спеціальність.

Головною причиною необхідності викладачам центрів підвищення кваліфікації отримувати нову спеціальність грецька дослідниця С. Папаевтиму-Літра називає те, що вони покликані працювати не з учнями, а з людьми, які досить часто є їхніми однолітками або навіть старші

за них, з людьми, чий педагогічний досвід може бути багатший за їх власний, нарешті з людьми зі стійкими поглядами на свою професію, котрі вже відпрацювали свої стратегії навчання та спілкування і не сприймають легко інші точки зору без суттєвого обґрунтування та критичного аналізу пропонованих нових позицій, теорій, поглядів тощо. Тобто викладач центру підвищення кваліфікації має добре знати не лише навчальні, а й інші особливості та потреби дорослого вчителя, бути добре обізнаним з головними засадами освіти дорослих, яка вже виокремилась у самостійну наукову галузь [1, с. 145-146].

На думку науковця, освіта викладачів центру підвищення кваліфікації має бути спрямована на озброєння їх епістимологічними, пізнавальними, комунікативними та управлінськими інструментами, які б дозволили їм впливати та змінювати позиції і погляди вчителів таким чином, щоб таке втручання не сприймалось як агресивне та образливе.

Епістимологічні інструменти відносяться до філософського, ідеологічного, культурного та геополітичного фундаменту, котрий визначає політику країни щодо освіти викладачів центрів підвищення кваліфікації. Так, останні мають чітко розуміти значення, мету, зміст своєї освіти як викладачів-менторів.

Пізнавальні інструменти допомагають викладачу усвідомити самому та пояснити іншим необхідність змін у навчальному процесі з іноземної мови та сприяти суттєво їхньому застосуванню. Для цього викладач має бути озброєний знаннями таких наукових галузей, як: теорія оволодіння іноземною мовою, когнітивна лінгвістика, когнітивна психологія, соціолінгвістика, етнологія, науки про інформацію та комунікацію тощо. Зрозуміло, що значна частина цих знань уже отримана викладачами впродовж їх попереднього навчання, однак необхідним є постійне оновлення і збагачення знань та умінь відповідно до розвитку названих наукових галузей. Окрім цього, сам викладач центру повинен мати досвід застосування певних теорій/нововведень, щоб бути більш переконливим для своїх колег.

Комунікативні інструменти стосуються способу спілкування викладача центру підвищення кваліфікації з учителями. Для оволодіння комунікативними інструментами співпраці освіта викладача, окрім іншого, має бути спрямована на:

- розвиток його автономії;
- виховання потреби до самонавчання;
- усвідомлення головного триптиху навчально-виховного процесу: «Що?» (Який зміст мого предмету?), «Як?» (Яким шляхом досягаю поставлених завдань?), «Чому?» (Чому пропоную та використовую саме це, а не інше?);
- розуміння необхідності самооцінювання;
- усвідомлення того, як різняться загальне (європейське/світове) і спеціальне (місцеві умови та потреби); як географічні, соціальні, політичні, культурні та інші чинники можуть впливати (позитивно чи негативно) на програми освіти вчителів;
- розуміння близьких, проміжних та далеких цілей і завдань, які ставить суспільство перед освітою.

Управлінські інструменти стосуються особистих характеристик викладача. Так, гарний викладач має вирізнятися:

- здатністю до переговорів/компромисів;
- умінням вирішувати конфлікти, коли висловлюються протилежні точки зору;
- психоаналітичними уміннями, котрі дозволяють виділити ті випадки, які можуть образити особистість вчителя;
- переконливістю, терпінням, толерантністю, розумінням;
- знаннями комп'ютера та Інтернету [1, с. 146-148].

Отже, у Греції та Республіці Кіпр на початку XXI століття вченими-педагогами серйозна увага почала приділятися питанням підготовки як викладачів-менторів, котрі покликані допомогти новопризначеному вчителю якнайлегше адаптуватись до нових професійних умов, так і викладачів центрів підвищення кваліфікації, які мають покращувати кваліфікаційний рівень не лише молодих, а й досвідчених колег та навіть управлінського складу загальної середньої і вищої освіти.

Щодо перспектив подальших розвідок у цьому напрямку, то необхідним є вивчення досвіду й інших розвинених країн світу з питань підготовки викладачів-менторів та викладачів центрів підвищення кваліфікації з метою його творчого осмислення й впровадження у вітчизняну систему післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σ. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών: Προβλήματα και Προοπτικές / Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 143–151.
2. Παπάνη Ειρ. Ο Θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://edu4adults.blogspot.com/2012/12/blog-post_6.html.
3. Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. – Λευκωσία, 2008. – 44 σ.

REFERENCES

1. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σ. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών. Προβλήματα και Προοπτικές / Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Ρ. 143–151.
2. Παπάνη Ειρ. Ο Θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση – Retrieved from : http://edu4adults.blogspot.com/2012/12/blog-post_6.html.
3. Programma eisagogikis epimorfosis / Paidagogiko Institutou Cyprou. – Leukosia, 2008. – 44 p.

УДК 37.014.5:005.6

ОСВІТНІЙ МОНІТОРИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Маковська О.А.

Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка, вул. Києво-Московська, 24, м.Глухів

olenam2011@ukr.net

У статті розкрито етапи становлення моніторингу, удосконалено поняття моніторингу та освітнього моніторингу, узагальнені основні завдання, функції, види та принципи проведення освітнього моніторингу. Виділені основні об'єкти моніторингу та напрями проведення досліджень. Обґрунтовано, що освітній моніторинг є ефективним засобом оцінки якості освіти навчального закладу.

Ключові слова: якість освіти, моніторинг, освітній моніторинг, принципи, функції, етапи проведення освітнього моніторингу.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Маковская О.А.

*Глуховский национальный педагогический университет им. Александра Довженко,
ул. Киево-Московская, 24, г. Глухов*

olenam2011@ukr.net

В статье раскрыты этапы становления мониторинга, усовершенствовано понятие мониторинга и образовательного мониторинга, обобщены основные задания, функции, виды и принципы проведения образовательного мониторинга. Выделены основные объекты мониторинга и направления проведения исследований. Обосновано, что образовательный мониторинг является эффективным средством оценки качества образования учебного заведения.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг, образовательный мониторинг, принципы, функции, этапы проведения образовательного мониторинга.

EDUCATIONAL MONITORING AS INSTRUMENT OF HIGHER EDUCATION QUALITY DETERMINATION

Makovska O.A.

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Kyivo-Moskovska str., 24, Hlukhiv

olenam2011@ukr.net

Essence concept of monitoring and educational monitoring is exposed in the article. It is determined that complication of formulation of marked concept determination is related to their belonging both to the sphere of science and to the sphere of practice.

The educational monitoring has some specific features: its function is not only giving information about educational system state but also including mechanisms of the current adjusting and self-regulation. So the educational monitoring is expedient to interpret as a system of collecting, processing, storage and distribution of information about the educational system or its separate components, that is oriented to the informative providing of management, that allows to do reasonable conclusions about the state of object at any moment and to work out the prognosis of its development.

Information according to results of conducted educational monitoring is used by monitoring subjects for administrative decisions acceptance.

The external monitoring of the system of education in Ukraine is conducted by the State inspection of educational establishments of Ukraine, namely: 1) carries out control and takes part in monitoring students' and pupils' quality preparation; 2) analyses work of preschool, general educational, out-of-school, vocational and higher educational establishments, other subjects of giving educational services as for their inhibition of legal acts in educational branch, requirements of higher education standards, estimates accordance of their activity to the requirements of state standards, gives offers as for removal of negative and distribution of positive tendencies in development of education and giving educational services; 3) studies work of educational management organs during realization public policy in the educational field, management efficiency of giving educational services; 4) carries out methodical guidance and co-ordination of organs' work of educational management on questions of organization and control measures and educational establishments' attestation.

According to results of the obtained data the State inspection of educational establishments brings in to Department of education and science of Ukraine for consideration of suggestion in relation to providing of politics forming in the education sphere. Department of education and science of Ukraine: determines directions of monitoring realization in accordance with the tasks of public policy in education industry, carries out co-ordination of estimation realization, asserts plans of measures to realization of monitoring and estimation, carries out control after their implementation, takes into account the results of monitoring and estimation during forming and realization of public policy in educational industry.

Key words: quality of education, monitoring, educational monitoring, principles, functions, stages of realization of the educational monitoring.

У сучасних умовах галузь вищої освіти сформована як сфера бізнесу, яка розвивається через надання освітніх послуг. Головним споживачем освітніх послуг є студент, зацікавлений отримати якісні знання, адекватні вимогам сучасного ринку праці, сформувані завдяки вищій освіті індивідуальний комплекс знань, який слугуватиме основою для індивідуальних конкурентних переваг на ринку праці.

Якість освіти за критеріями ООН виступає одним з провідних індикаторів якості життя. У зв'язку з курсом України на прискорення інтеграції в структури об'єднаної Європи, питання якості вищої освіти набуває особливого значення та висуває необхідність приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність до критеріїв держав-членів Європейського Союзу.

Інструментом визначення та оцінювання якості освіти виступає освітній моніторинг.

Вагомий внесок у дослідження питання проблем моніторингу якості освіти зробили такі вітчизняні вчені, як С. Баль, Н. Бобак, А. Волошко, А. Волохін, Г. Єльнікова, А. Ісаєва, В. Красовська, В. Кремень, Р. Кубанов, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Мартинюк, Н. Марочко, Н. Пасічник, Т. Хлебникова, Л. Щоголева. Світові тенденції в розвитку вищої освіти, зокрема економічні аспекти, в умовах глобалізації вивчали зарубіжні вчені – Г. Беккер, Д. Бок, К. Поланьї, Б. Кларк, Е. Тоффлер, Ф. Фукуяма та ін. У своїх дослідженнях вчені приділяли увагу питанням розкриття сутності якості вищої освіти, розробці стратегій розвитку системи вищої освіти. При цьому недостатня увага приділяється використанню моніторингу як основному інструменту визначення якості вищої освіти.

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття «освітній моніторинг», визначенні мети та завдань, об'єктів та вимог до його проведення, що сприятиме отриманню об'єктивної інформації про дійсний стан освіти, а відтак відкриватиме можливості для постійних продуктивних змін цієї якості, що виявляються в цілях, структурі, змісті, технологіях, процесі та результатах освіти.

Відповідно до пп. 2.2 Закону України «Про вищу освіту», система забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм [1].

Поняття моніторинг походить від латинського слова *monitor* – спостереження, контроль, застереження. *Monitoring* (англ.) – це старанне спостереження, нагляд за процесом та змінами, що відбуваються [2].

Поняття «моніторинг» представляє інтерес з точки зору його теоретичного аналізу, оскільки не має однозначного тлумачення, тому що вивчається і використовується в різних сферах науково-практичної діяльності. Складність формулювання визначення цього поняття пов'язана також з його належністю як до сфери науки, так і до сфери практики. Можна зазначити, що ступінь вивченості й інтенсивність використання його в різних сферах діяльності не рівнозначні.

Так, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 14.12.2011 № 1283 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти», у процесі проведення моніторингу здобувається об'єктивна інформація про якість освіти на різних рівнях, стан системи освіти, а також прогнозується її розвиток; оцінюється стан системи освіти відповідно до завдань державної політики в галузі освіти; органи державної влади забезпечуються статистичною та аналітичною інформацією про якість освіти [3].

Н. В. Бобак, О. В. Мартинюк, Н. М. Марочко вважають, що моніторинг за сутністю – інформаційна система, за процесом – створення умов для прийняття управлінського рішення, за результативністю – технологія оцінювання поточного стану об'єкта управління, його регулювання та прогнозування розвитку [4].

С. А. Баль, В. Ю. Красовська зазначають, що моніторинг – це спеціальна система збору, обробки, зберігання та розповсюдження інформації про стан загальної середньої освіти, інтерпретація зібраних фактів та прогнозування на їх підставі динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [5].

Н. Пасічник під моніторингом розуміє науково-обґрунтовану, неперервну, діагностико-прогностичну комплексну систему збору, зберігання, аналізу і розповсюдження інформації про якість освітніх послуг на основі їх відповідності визначеним цілям та отриманим результатам (комплексне відстеження якості за всіма показниками освітньої діяльності). Сутнісними характеристиками моніторингу в освіті є інформаційна система обстеження стану освіти, прийняття управлінських рішень на основі отриманої інформації [6].

Тобто моніторинг розглядається як спосіб забезпечення сфери управління своєчасною й якісною інформацією з метою прийняття обґрунтованих управлінських рішень та прогнозування розвитку системи освіти.

Вважаємо, що доцільно виокремити значення понять моніторинг, освітній моніторинг та моніторинг якості вищої освіти. Так, *моніторинг* доцільно трактувати як спеціально-організований, постійний, цільовий контроль і діагностика стану освіти на базі систематизації існуючих джерел інформації, а також спеціально-організованих досліджень і вимірювань з метою зіставлення реального стану з очікуваними результатами, відстеження перебігу будь-яких процесів за чітко-визначеними показниками.

Освітній моніторинг має свою специфіку: його функцією є не тільки надання інформації про стан освітньої системи, але й включення механізмів поточного регулювання, у тому числі саморегулювання. При цьому не тільки відстежується динаміка змін в освітніх процесах, але й підтримується розвиток цих процесів у межах заданих параметрів, враховуються можливості виникнення ситуацій випадковості та ймовірності і не допускаються регресивні перетворення. Тобто *освітній моніторинг* доцільно трактувати як систему збирання, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її компоненти, орієнтовану на інформаційне забезпечення управління, що дозволяє зробити обґрунтовані висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і розробити прогноз його розвитку.

Моніторинг якості вищої освіти – спеціальна система збору, обробки, зберігання та розповсюдження інформації про стан вищої освіти, інтерпретація зібраних фактів та прогнозування на їх підставі динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

Історія виникнення ідеї оцінювання результатів діяльності навчальних закладів нараховує понад 100 років. Офіційно на національному та регіональному рівнях моніторингове оцінювання як метод дослідження систем освіти і освітнього процесу для поліпшення його якості починається з 30-х років ХХ століття (табл. 1).

Таблиця 1 - Етапи становлення освітнього моніторингу [2; 7]

Етап	Період	Зміст
Перший	30–50 роки ХХ ст.	PEAUS дослідила рівень підготовки випускників 30 шкіл у США
Другий	60–70 роки	міжнародна асоціація шкільної успішності – International Education Association – започаткувала міжнародні порівняльні моніторингові дослідження у сфері освіти
Третій	80–90 роки	актуальними стають проблеми визначення рентабельності системи освіти, організації ефективного управління ресурсами, оцінювання продуктивності освітніх систем, якість освіти стає політичною категорією
Четвертий	із середини 90-х років ХХ ст. до наших днів	характеризується спрямованістю на політичну підтримку та наукову обґрунтованість досліджень

Міжнародні моніторингові дослідження передбачають стандартизоване зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів на міжнародному рівні, що спрямоване на діагностику рівня учнівської навченості та порівняння якості освіти в країнах світу.

Проводяться за сприяння Міжнародної асоціації з оцінки навчальних досягнень (IEA) та організації міжнародного співробітництва й розвитку (OECD) [4].

Моніторинг на міжнародному рівні в різні роки впроваджується завдяки міжнародним програмам (FIMS, FISS, The Study of Reading Comprehension, The Study of Literature Education, The Study of English as a Foreign Language, The Study of French as a Foreign Language, SIMS, The Classroom Environment Study, SISS, The written Composition Study, The Reading Literacy Study, COMPED, The Language Education Study, TIMSS, SITES, CIVED, PPP, PIRLS, ICCS, PISA, CIVIC, LINGVA та ін.), що здійснюються за сприяння Міжнародної асоціації з оцінки навчальних досягнень (IEA) та Організації з економічного співробітництва та розвитку (OECD).

Аналізуючи результати тестування, країни-учасниці координують діяльність і розробляють напрями своєї освітньої політики. Міжнародні дослідження не ставлять за мету виявити країни з найкращим чи найгіршим рівнем підготовки. Результати будь-яких моніторингових досліджень дають змогу урядам країн реально оцінити свої досягнення та недоліки, визначити стратегії змін у державній політиці.

В Україні історія становлення системи моніторингу в освіті на національному рівні починається з 1997 року створенням Центру моніторингу освіти при Інституті змісту і методів навчання Міністерства освіти України. З 1999 року його реформовано у відділ моніторингу якості загальної середньої освіти Науково-методичного центру середньої освіти, який започатковує всеукраїнські моніторингові дослідження: якості основної навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів (2001, 2003, 2004), якості засвоєння курсу фізики (1999), якості математичної освіти випускників початкової, основної та старшої школи (2002), стану фізичного, морального і психічного розвитку учнів та інфраструктури навчальних закладів, яка забезпечує збереження здоров'я школярів (2005). У 1999 році засновано першу в Україні організацію у сфері професійного оцінювання та відбору кадрів — Центр тестування професійної компетентності при Міністерстві охорони здоров'я України. У 2005 році утворено Український центр оцінювання якості освіти з регіональними підрозділами. З 2015 року, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», система забезпечення вищим навчальним закладом якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти [7].

Якість освіти – інтегральна характеристика системи освіти, яка відображає ступінь відповідності досягнутих реальних освітніх результатів та умов освітнього процесу нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням. Забезпечити всіх учасників освітнього процесу зворотним зв'язком, що дозволяє вносити послідовні зміни в перебіг реалізації освітньої програми з метою підвищення якості її результатів, – призначення моніторингу. Тобто, моніторинг здійснюється з метою:

- оцінювання стану системи освіти відповідно до завдань державної політики в галузі освіти;
- отримання об'єктивної інформації про якість освіти, стан системи освіти, прогнозування її розвитку;
- забезпечення органів державної влади статистичною та аналітичною інформацією про якість освіти.

Основними функціями моніторингу є:

- аналітична – психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його структурної організації; виявлення причинно-наслідкових зв'язків між умовами і результатами;

- діагностична – комплексне психолого-педагогічне вивчення якості освіти навчання, виховання, розвитку студента; вивчення рівня професійної компетентності викладача;
- оцінювальна – кількісно-якісна оцінка діяльності адміністрації навчального закладу, викладача, студента тощо;
- коригувальна – дидактична корекція освітньо-виховного процесу; психолого-педагогічна корекція особистості на шляху її саморозвитку;
- орієнтувальна – спрямування на досягнення мети і вирішення завдань діяльності навчального закладу; виявлення та усунення негативних рис, факторів, явищ тощо;
- інформаційна – забезпечення інформацією про результат проведеного освітнього моніторингу з метою прийняття управлінських рішень;
- прогностична – забезпечення інформацією для розробки прогнозів розвитку навчального закладу.

Стосовно навчального закладу існують такі види освітнього моніторингу: за часовою залежністю: ретроспективний, попереджувачий та поточний; за частотою процедур: разовий, періодичний та систематичний; за охопленням обсягу спостереження: локальний, вибірковий та суцільний; за масштабами мети: стратегічний, тактичний та оперативний; за організаційними формами: індивідуальний, груповий та фронтальний; за етапами навчання: вхідний або вибірковий, навчальний або проміжний та вихідний або підсумковий; за формами об'єкт-суб'єктних відносин: зовнішній або соціальний, взаємоконтроль та самоаналіз; за використанням інструментарієм: стандартизований, не стандартизований, матричний тощо.

Також, важливе значення в діяльності щодо запровадження освітнього моніторингу необхідно приділяти врахуванню таких принципів (лат. *princīpium* - першооснова):

- цілеспрямованості – вивчення цільових установок при проведенні освітнього моніторингу, виявлення цільових показників і термін реалізації цілей;
- ієрархічності – характеризує відносини субординації по вертикалі і координацію дій по горизонталі, що базуються на розподілі завдань і функцій;
- узгодженості – взаємодія між ієрархічними ланками по вертикалі та відносно самостійними підрозділами по горизонталі повинна бути загалом узгоджена з цілями установи при проведенні освітнього моніторингу та синхронізована у часі;
- об'єктивності – при проведенні освітнього моніторингу дослідник має поставити себе в такі умови, за яких він був би однаково зацікавлений у фіксації і позитивних, і негативних проявів досліджуваного освітнього явища чи процесу;
- комплексності – органічно погоджує всі аспекти функціонування навчального закладу як комплексу цілісних систем: економічної, соціальної, науково-технічної, методичної, ідеологічної, психологічної, правової тощо;
- безперервності – визначає процес освітнього моніторингу як безперервний;
- систематичності проведення – з метою діагностики стану освіти та встановлення динаміки її розвитку;
- своєчасності – надання інформації за результатами проведення моніторингу для прийняття рішення, оскільки несвоєчасно ухвалені рішення може призвести до втрат фінансових і матеріальних ресурсів тощо;
- оперативності – доведення до відома органів управління освітою та громадськості результатів моніторингу;
- перспективності – встановлення зв'язку нових об'єктів моніторингу з попередніми проведеними дослідженнями, орієнтація на перспективу в наступних етапах проведення освітнього моніторингу;
- паритетності – урахування інтересів та відповідальність сторін, залучених до взаємодії;

- рефлексивності – свідоме ставлення до предмету дослідження чи наукового аналізу, сприйняття його крізь призму власних естетичних установок, аксіологічних принципів формує підвалини для професійного розвитку, прогресивних зрушень подальшої професійної діяльності, що в свою чергу протистоїть деградації у професії;
- гуманістичної спрямованості – дозволяє розглядати моніторинг не як самоціль, а як засіб глибокого вивчення освітнього процесу для вдосконалення всіх рівнів педагогічної взаємодії й оптимізації управління ним;
- відкритості та варіативності – передбачає формування змісту освітнього моніторингу за рахунок використання різних методів, форм і засобів організації відповідно до поставлених завдань;
- синергії – передбачає отримання синергетичного ефекту від інтеграції різних елементів інфраструктури, ресурсів чи інших чинників.

Принципи як поняття теорії відображають закономірності, відносини, взаємозв'язки між елементами. Вибір об'єкту моніторингових досліджень здійснюється відповідно до рівня управління.

Об'єктами освітнього моніторингу є: інформація про учасників освітнього процесу, зокрема про стан їх здоров'я, соціальний захист, умови життя та навчання, готовність до провадження певного виду діяльності, рівень задоволення потреби в освітніх послугах; процеси, що відбуваються в системі освіти, та характеристики її стану; результати навчальної діяльності; навчально-методичне, матеріально-технічне, нормативно-правове, кадрове забезпечення освітнього процесу.

Об'єктами моніторингу в університеті виступають: 1) рівень якості знань студентів; 2) освітнє середовище ВНЗ (освітній процес, педагогічна діяльність, науково-педагогічні кадри, освітні програми, матеріально-технічна база, інформаційно-освітнє середовище, студенти (учні, абітурієнти), управління освітою, наукові дослідження тощо).

Освітній моніторинг у вищій школі може бути проведений за такими напрямками:

- педагогічний – вивчення рівня навчальних досягнень студентів, якості змісту освіти;
- психологічний – вивчення емоційної рівноваги, моральних цінностей тощо;
- медичний – вивчення стану фізичного здоров'я, санітарно-гігієнічних умов праці та навчання, наявності програм соціального захисту учасників освітнього процесу тощо;
- соціологічний – вивчення соціальних умов життя, навчання та праці учасників освітнього процесу;
- статистичний – збирання статистичної інформації відповідно до показників державної та відомчої статистичної звітності;
- ресурсний – вивчення обсягів, розподілу та якості забезпечення системи освіти матеріально-технічними, фінансовими, науково-методичними ресурсами;
- кадровий – вивчення кадрового складу педагогів та управлінців, аналіз системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, фіксація вакансій.

При проведенні моніторингу застосовуються виявлені, загальновизнані й зафіксовані документально вимоги до якості освіти, що відповідають державним стандартам, а також потребам особистості та суспільства.

Моніторинг реалізується за допомогою комплексу методів і чітко розроблених процедур. Згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2011 року № 1283 «Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти», моніторинг проводиться у п'ять етапів: 1) визначається мета, завдання, строки, процедура, методи проведення моніторингу та критерії оцінювання; 2) готуються інструктивно-методичні матеріали щодо проведення моніторингу; 3) здійснюється моніторинг; 4) здійснюється аналіз результатів моніторингу, готується статистична та аналітична інформація про якість освіти; 5) оприлюднюється зазначена інформація [3].

Вважаємо, що освітній моніторинг доцільно проводити за такими етапами (рис. 1).

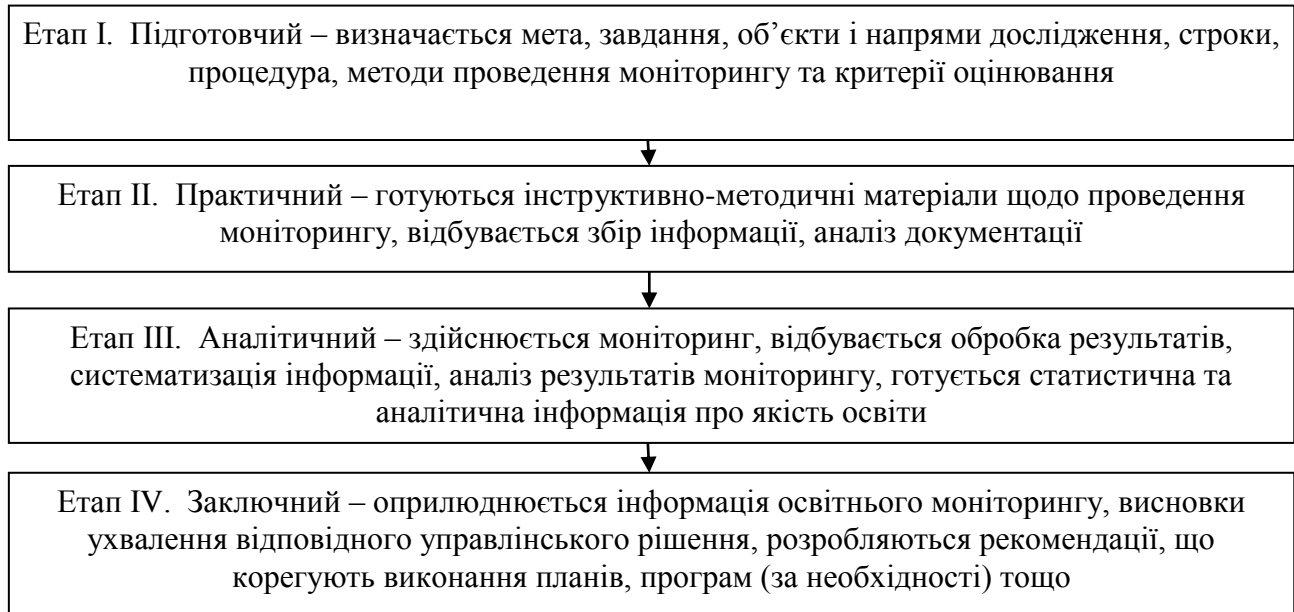


Рис. 1. Етапи проведення освітнього моніторингу

На етапі підготовки освітнього моніторингу розробляється: 1) нормативно-правове забезпечення – розробка положення про моніторинг, внесення коректив в організаційну структуру, розробка спеціальних інструкцій із проведення моніторингу, розробка форм бланків, комп’ютерних програм; 2) науково-методичне забезпечення – ознайомлення з сучасними технологіями, соціальними системами, визначення напрямів упровадження, опрацювання літератури, вибір, розробка та адаптація діагностичних матеріалів, створення технології обробки результатів; 3) кадрове забезпечення – модифікація структури управління (ведення функціональних служб), навчання педагогічних кадрів, підготовка технічних виконавців.

До методів проведення освітнього моніторингу відносять: опитування різних груп респондентів; тестування; збір статистичних даних про стан системи освіти за встановленою виконавцем формою; вивчення документів навчальних закладів, органів управління освітою тощо. Для проведення освітнього моніторингу можуть використовуватись кваліметричні моделі (стандарт) стану або процесу, що відстежуються. Кваліметричні (квалі – якість, метріо – міряти) моделі забезпечують кількісну оцінку якості предметів або процесів.

Основні критерії аналізу й оцінювання при проведенні моніторингу (критерії розробляються стосовно кожного об’єкту моніторингу відповідно до існуючих стандартів): 1) ступінь відповідності цілям і завданням навчання; 2) ступінь відповідності нормам і вимогам стандартів; 3) зміна стану (динаміка «+», «-»).

Інформація за результатами проведеного освітнього моніторингу використовується суб’єктами моніторингу для прийняття управлінських рішень, якими є:

- споживачі (покупці), які одержують освітню послугу (фізична особа або колектив);
- виробники (продавці), які надають освітні послуги (державні або приватні навчальні заклади, юридичні або фізичні особи);
- держава, що регулює ринок за допомогою різних інструментів відповідно до освітньої політики;
- суспільство загалом, бо відчуває вплив підвищення чи зниження освітнього рівня населення.

Зовнішній моніторинг системи освіти здійснює Державна інспекція навчальних закладів України, а саме:

- здійснює контроль та бере участь у моніторингу якості підготовки учнів та студентів;
- аналізує роботу дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, інших суб'єктів надання освітніх послуг щодо дотримання ними нормативно-правових актів у галузі освіти, вимог стандартів вищої освіти, дає оцінку відповідності їх діяльності вимогам державних стандартів, вносить пропозиції щодо усунення негативних і поширення позитивних тенденцій у розвитку освіти та надання освітніх послуг;
- вивчає роботу органів управління освітою під час реалізації ними державної політики у сфері освіти, ефективності управління суб'єктами надання освітніх послуг;
- здійснює методичне керівництво і координацію роботи органів управління освітою з питань організації і проведення контрольних заходів та атестації навчальних закладів [8].

За результатами отриманих даних Державна інспекція навчальних закладів вносить Міністерству освіти і науки України на розгляд пропозиції щодо забезпечення формування політики у сфері освіти. Міністерство освіти і науки України: визначає напрями проведення моніторингу відповідно до завдань державної політики в галузі освіти, здійснює координацію проведення оцінки, затверджує плани заходів щодо проведення моніторингу та оцінки, здійснює контроль за їх виконанням, враховує результати моніторингу та оцінки під час формування та реалізації державної політики в галузі освіти.

Отже, освітній моніторинг є комплексним, системним процесом і з позицій комплексності самої процедури моніторингового дослідження. Він є цілісним управлінським інструментом, який дозволяє зібрати, зберегти, обробити, поширити інформацію про діяльність системи вищої освіти, визначити її стан і спрогнозувати розвиток.

На основі викладеного вище можна стверджувати, що інформаційною основою управління якістю освіти є освітній моніторинг, спрямований на отримання оперативної та достовірної інформації про якість освітніх результатів та умов їх досягнення. Подальшої розробки потребують технологія й інструментарій внутрішньоуніверситетського моніторингу якості освіти з урахуванням індикаторів і показників, що працюють на основі принципів, викладених у статті, і дозволяють залучити до управління якістю всіх суб'єктів освітнього процесу й визначити місце й роль кожного з них у цій взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Темненков В. В. Теоретичні засади, цілі та завдання моніторингу якості освіти / В. В. Темненков. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=197
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.12.2011 № 1283 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011>.
4. Бобак Н.В. Моніторинг якості освіти: міжнародний досвід / Н.В. Бобак, О.В. Мартинюк, Н.М. Марочко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ippo.if.ua/files/%D0%86%D0%9C/MON/Vobak.pdf>
5. Баль С. А., Красовська В. Ю. Моніторинг якості освіти: принципи, форми, вимоги : довідник-посібник / С.А. Баль, В.Ю. Красовська. – Хмельницький : ХОППО, 2013. – 61 с.
6. Пасічник Н. Моніторинг якості освіти як комплексне оцінювання освітнього процесу / Н.Пасічник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section1/article_pasechnik.pdf

7. Енциклопедія освіти / за ред. акад. пед. наук України В.Г. Кременя. — К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 16.10.2014 № 538 «Про затвердження Положення про Державну інспекцію навчальних закладів України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/538-2014-%D0%BF>.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy (2014) “Pro vyshchu osvitu”, available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (access October 10, 2015).
2. Temnenkov, V. V. (2015) “Teoretychni zasady, tsili ta zavdannya monitoryngu yakosti osvity”, available at: www.zippo.net.ua/index.php?page_id=197 (access October 10, 2015).
3. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2011) “Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia monitoryngu ta otsinky yakosti osvity”, available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011> (access October 12, 2015).
4. Bobak, N. V., Martyniuk, O. V. and Marochko, N. M. (2014) Monitoryng yakosti osvity: mizhnarodnyi dosvid, available at: www.ippo.if.ua/files/%D0%86%D0%9C/MON/Bobak.pdf (access October 14, 2015).
5. Bal, S. A. and Krasovskaia, V. Yu. (2013) *Monitoryng yakosti osvity: pryntsypy, formy, vymogy (dovidnyk-posibnyk)* [The monitoring quality of education: principles, forms, requirements], KHOIPPO, Khmelnytsky, Ukraine.
6. Pasichnyk, N. Monitoryng yakosti osvity yak kompleksne otsynuvannia osvitnogo protsesu (2013), available at: www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section1/article_pasechnick.pdf (access October 14, 2015).
7. Kremen, V. G. (2008) *Entsiklopediia osvity* [Encyclopedia of Education], Yurinkom Inter, Kyiv, Ukraine.
8. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2014) “Pro zatverdzhennia Polozhennia pro Derzhavhu inspektsiiu navchalnykh zakladiv Ukrainy”, available at: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/538-2014-%D0%BF> (access October 14, 2015).

УДК 378.046 : 378.14 : 378.18

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

Надточій Н.О., к.пед.н., Ємельянова В.М.

Запорізький національний університет, вул.Жуковського, 66, м.Запоріжжя, Україна

nathaly@ua.fm

Стаття присвячена визначенню особливостей організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі гуманітарного профілю з метою ефективного формування академічних компетенцій. Обґрунтовані педагогічні умови підвищення ефективності процесу формування у студентів академічних компетенцій у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Представлено модель академічної культури та етапи проектування процесу розвитку професійно важливих якостей.

Ключові слова: проектування, компетенція, освітній процес, студент, вищий навчальний заклад, дисципліна, академічна компетенція.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Надточий Н.А., Емельянова В.Н.

Запорожский национальный университет, ул.Жуковского, 66, г.Запорожье, Украина

nathaly@ua.fm

Статья посвящена выявлению особенностей организации образовательного процесса в высшем учебном заведении гуманитарного профиля с целью эффективного формирования академических компетенций. Обоснованы педагогические условия повышения эффективности процесса формирования у студентов академических компетенций в процессе учебно-познавательной деятельности. Представлена модель академической культуры и этапы проектирования процесса развития профессионально важных качеств.

Ключевые слова: проектирование, компетенция, образовательный процесс, студент, высшее учебное заведение, дисциплина, академическая компетенция.

ORGANIZATION OF ACADEMIC COMPETENCES FORMATION PROCESS IN EDUCATIONAL MILIEU OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Nadtochiy N.O., Yemelyanova V.M.

Zaporizhzhya national university, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

nathaly@ua.fm

The article is devoted to revealing the features of educational process organization in higher educational establishments of the Arts aimed at the effective formation of academic competencies. Substantiation of pedagogical conditions strengthening the formation of students' academic competence in the teaching and learning activities. Article contains model of academic culture and design stages of the development process professionally important qualities.

Model of academic culture includes a set of competencies: information, linguistic, intellectual and heuristic, readiness for organization of work, reflective, communicative. Each of these competencies in turn includes (as a unit of analysis) individual competence.

Another term that requires definition, - design, pre-processing steps, procedures, contents of the future activities of its management. Project - means a description of the activity, select principles, ways of working.

Distinguishes the following stages of design: simulation (setting goals and objectives) own design (development of major events, stages, forms and methods), creating construct (a detailed study of the content and methods of forms).

The most important area is the organization of independent work. Feature of understanding of the role self-importance that the organization of such work should be based on competence approach. Under this approach, independent work - it means not only mastering academic skills, but also the condition means practical application of knowledge and skills, that is skills.

Key words: project, competence, educational process, student, university, discipline, academic competence

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства в системі вищої професійної освіти висока якість освіти не може бути забезпечена за допомогою накопичення знань: завдання професійної освіти необхідно вирішувати в руслі компетентнісного підходу, який акцентує увагу на формуванні в майбутнього фахівця готовності до практичного застосування знань і умінь в умовах вирішення реальних професійних завдань. У зв'язку з цим сенс освітньої діяльності найповніше відбивається в понятті "академічна культура", розуміється як здатність людини не тільки вільно орієнтуватися в інформаційних потоках, але і вміння перетворювати інформацію в знання, знаходити їй практичне застосування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Концепція компетентнісного підходу отримала досить глибоке наукове обґрунтування в працях Д.М. Новикова, Т.М. Ковальної, В.А. Болотова, Д.Б. Ельконіна, П.Г. Щедровицького, А.В. Хутірського, С.Є. Шишова, В.А. Кальнея та ін. Проте як і раніше немає чіткості в розумінні співвідношення понять "компетентність" і "компетенції", що ускладнює усвідомлення особливостей організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах впровадження нових інформаційних технологій. Одним зі шляхів, засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є підвищення ролі проектування навчального процесу (В.А. Сластьонін, М.Н. Кузьміна,

М.В.Кларін, В.Я.Ляудіс, О.Т.Хмарка, Т.І.Шамова). Нових рішень вимагає питання про модель процесу формування академічних компетенцій у студентів вузів.

Мета нашого дослідження: обґрунтувати педагогічні умови підвищення ефективності процесу формування у студентів академічних компетенцій у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні модель академічної культури включає в себе комплекс компетенцій: інформаційні, мовні, інтелектуально-евристичні, готовність до наукової організації праці, рефлексивні, комунікативні. Кожна із зазначених компетенцій у свою чергу включає (як одиниці аналізу) окремі компетенції.

Ще один термін, який потребує визначення, це – проектування: попереднє опрацювання етапів, порядку, змісту майбутньої діяльності, її організації, управління. Проектувати – означає визначити цілі, завдання діяльності, відібрати принципи, способи діяльності.

Виокремлюються такі етапи проектування: моделювання (постановка цілей і завдань), власне проектування (розробка основних заходів, етапів, форм і методів), створення конструкта (детальне опрацювання вмісту і способів, форм діяльності).

Проектувати можна процес розвитку особистості, формування професійно важливих якостей. Один з прикладів – проектування моделі особи, професійного іміджу. З позиції викладача організація процесу навчально-пізнавальної діяльності передбачає виділення в ній дій: визначення цілі, програмування, планування, виконавчі дії, дії контролю (самоконтролю), оцінки, самооцінки. Проектується не лише процес, але і середовище, у якому здійснюється навчально-пізнавальна діяльність. “При цьому, – відзначають дослідники, – організація навчального середовища визначається діями і намірами того, хто навчається, його освітніми потребами і цілями, його успіхами і невдачами, його здібностями і можливостями, але головне – тим задумом, проектом, який він формулює і прагне реалізувати за допомогою освіти” [2].

Викладач як суб’єкт освітнього процесу проектує, переважно, компоненти процесу і створення необхідних умов. Студент як суб’єкт освітнього процесу проектує способи опанування компетенціями, застосовує їх на практиці, визначає теми, обсяг, порядок засвоєння матеріалу.

Технологія проектування передбачає покомпонентний аналіз об’єктів проектування, встановлення системоутворюючого чинника, урахування типових помилок при проектуванні. Покомпонентний аналіз об’єктів проектування дозволив виявити ряд недоліків в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в аспекті предмету нашого дослідження:

- у структурі видів навчальної діяльності (співвідношення аудиторної і самостійної роботи) як і раніше переважають аудиторні заняття, а не самостійна робота студентів. У зв’язку з цим методична робота викладачів, як і раніше, переважно присвячена розробці технологій навчання, викладання, у той же час методиці організації самостійного навчання приділяється значно менше уваги;
- однією з суттєвих причин низького рівня розвитку академічних компетенцій у студентів є недостатньо цілеспрямована робота з текстом;
- низькою є мотивація до науково-дослідної діяльності студентів, що обмежує можливості, умови для самореалізації студентів у творчому змаганні, у досягненні успіхів в інформаційній і навчально-дослідницькій діяльності;
- низький рівень розвитку у багатьох студентів мовної культури;
- вузькість спектру використання різноманітних видів навчальної діяльності, організаційних форм;

- переважання в навчальному процесі репродуктивних, пояснювально-ілюстративних методів, пасивних форм;
- недостатня розробка навчально-методичного супроводу навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності;
- низький рівень методичного управління навчально-пізнавальним процесом;
- недооцінка деякими викладачами гуманітарних дисциплін ролі і значення контекстного підходу, необхідності поєднання вмісту з майбутньою професійною діяльністю студентів.

На етапі моделювання розроблялися цілі і завдання формування академічних компетенцій. Перша з них, охоплюючи когнітивну царину, включає такі підсистемні компоненти: знання (конкретного матеріалу, термінології, фактів, визначень, критеріїв та ін.); розуміння (пояснення, інтерпретація); вживання; аналіз (взаємозв'язків, принципів побудови); синтез (розробка планів, системи дій); оцінка (думки на основі наявних даних). Д.С.Толлінгерова класифікує цілі і завдання за такими групами: завдання на відтворення знань; завдання, пов'язані з простими розумовими операціями (визначення, аналіз, синтез, порівняння); завдання, що вимагають складних розумових операцій (інтерпретація, аргументація); завдання на розвиток продуктивного мислення [4].

Задачний підхід реалізується в концепції Н.Ф.Тализіної. Головний сенс її концепції полягає у зв'язку цілей зі змістом навчання. Через це необхідно здійснити перехід від моделі (профілю) фахівця до моделі його підготовки. Саме в процесі підготовки фахівця формуються навчальні компетенції, які забезпечать успішність формування у фахівця необхідних соціально значимих і професійно важливих якостей.

У процесі навчання студенти опановують компетенції для вирішення трьох типів завдань: дослідницьких (уміння планувати і проводити дослідницьку роботу); практичних (направлених на здобуття конкретного результату); педагогічних.

Щоб сформувати компетентнісну особистість, необхідно виділяти проміжні і кінцеві цілі в системі цілей. При цьому важливо враховувати, відзначає С.Д. Смирнов, що в кожному знанні або умінні, які необхідно сформувати у студентів для вирішення завдань проміжного рівня, є три шари: наочний, логічний і психологічний [3].

Ключові і базові освітні компетенції формуються при вивченні всіх дисциплін, з конкретної спеціальності, у процесі навчальної аудиторної та позааудиторної діяльності. Відповідно до предмету нашого дослідження, ми акцентуємо увагу на формуванні навчально-пізнавальних, тобто академічних компетенцій: уміння ставити цілі, планувати, рефлексувати та ін.

Реалізація цілей, завдань формування академічних компетенцій залежить від дотримання ряду принципів, вимог, правил (принципи активності, самостійності, організації вчення в контексті професійної діяльності, інтеграції традиційних та інноваційних технологій, принцип міждисциплінарного підходу).

Цілі підготовки в аспекті компетентнісного підходу визначають напрями відбору вмісту діяльності та її види: інформаційно-пошукова діяльність (інформаційні компетенції); мовна діяльність (мовні компетенції); навчальна діяльність (інтелектуальні компетенції). Серед методів та прийомів формування академічних компетенцій виділяють роз'яснення, демонстрацію зразка, моделювання проблемних ситуацій, роботу з навчальним текстом (спеціальні вправи), написання творчих робіт, повідомлення, реферування, взаємне рецензування, метод проектів.

Серед форм організації аудиторної та позааудиторної діяльності виділяють: семінарські і лабораторні заняття, конференції, конкурси, олімпіади, рольові ігри, дослідно-експериментальна робота, наукові гуртки, захист проектів. В узагальненому вигляді проект процесу формування академічних компетенцій представлений у таблиці 1. Найважливіше місце в структурі академічних компетенцій належить аналітичним умінням. Важливість цих

умінь особливо яскраво виявляється у процесі засвоєння студентами загальнонаукових понять. При роботі з поняттями аналітичні уміння виражаються за допомогою класифікації й визначення поняття за аналогією: у визначенні стосунків різновидових понять, у встановленні взаємозв'язку частини і цілого, у встановленні причини і наслідку, у встановленні протилежності. Ось чому необхідно проектувати спеціальні завдання на розвиток цих умінь. Наприклад, завдання на встановлення відповідності, причинно-наслідкових зв'язків, на формулювання визначень суті, змісту. Важливим засобом розвитку аналітичних, інформаційних, конструктивно-проектних і інших компетенцій є проблемні завдання, ситуації. Ефективність процесу значно зростає, якщо ці проблемні завдання, ситуації мають не просто навчальний, а особистісний сенс, тобто перетворюються на проектне завдання.

Таблиця 1 - Модель процесу формування академічних компетенцій у студентів вузів

Цілі	Принципи	Вміст	Методи	Форми
Формування: - академічних, конструктивно-проектних компетенцій; - готовності до визначення цілей; - інформаційних компетенцій; - готовності до самоосвіти, саморозвитку, самоактуалізації; - академічної мобільності; - мотивацій до навчально-пізнавальної, навчально-дослідницької діяльності; - комунікативних компетенцій; - рефлексивних компетенцій. Розвиток творчих, евристичних здібностей.	Активності, самостійності, науковості; організація навчання у контексті професійної діяльності (контекстного підходу); інформаційний підхід, єдність традиційних і інформаційних технологій; міждисциплінарний підхід, єдність теорії і практики, зв'язок навчання з життям.	Діяльності: - аналітична (аналіз тексту: комунікативний, композиційний, фактологічний, логічний, мовний та ін.); - конструктивно-проектна (визначення цілей, планування, корекція); - виконавська (вирішення завдань, виконання завдань, побудова ілюстративного матеріалу); - евристична (знаходження нових способів, прийомів діяльності, генерування ідей, раціоналізація і винахід, вирішення нестандартних завдань, пошук інформації, її оцінка і переведення в знання, рефлексія власної діяльності).	Демонстрація зразка, вправа, роз'яснення, моделювання, метод проектів, опонування, редагування, евристичний, проблемно-пошуковий, дослідницький.	Семінарські, лабораторні заняття, рольові ігри, захист проектів, конференції, дослідно-експериментальна робота, конкурси, олімпіади, самоосвіта, виробнича практика, наукові гуртки, проблемні групи.

Під проектуванням у нашому дослідженні передбачається самостійна робота студентів, основною метою якої є розвиток і закріплення теоретичних знань і розрахунково-графічних проблем з використанням останніх досягнень науки і техніки, у тому числі нових інформаційних технологій.

У процесі проектування інтенсивно формуються навички системного аналізу об'єктів проектування, застосовуються математичні методи автоматизованого проектування, комп'ютерного та імітаційного моделювання. Проте найважливіше полягає в тому, що в процесі проектування формується досвід розробки інноваційних проектів. У процесі їх підготовки формуються уміння і навички користування електронними бібліотеками, базами даних і знань, а також можливість обґрунтувати прийняті у проекті інноваційні рішення, комунікативної готовності до роботи в професійному середовищі.

Варто відзначити, що в процесі цих видів діяльності, особливо при роботі з інформацією, інтелектуальні операції перетворюються в узагальнені уміння. Наприклад, аналіз, синтез, абстрагування, символізування, рефлексія, екстраполяція та інші перетворюються в узагальнені компетенції: оцінювання, визначення цілей, систематизація, класифікація, моделювання, кодування та ін.

Актуальними є ігрові технології вчення, які особливо ефективні при вивченні іноземних мов. В основу такої технології покладені принципи: професійна спрямованість наочного вмісту; комплексно-тематична організація навчального матеріалу; свідомо-порівняльне вивчення мовних явищ; різноманітність форм, методів навчання; наочно-імітаційне моделювання.

Вказані способи, технології стають ефективними лише в тому випадку, коли навчальна діяльність організовується в контексті майбутньої професійної діяльності. Контекст є надзвичайно важливим чинником, який зумовлює адекватне або, навпаки, ілюзорне віддзеркалення предметів явищ об'єктивної дійсності, їх особистісний сенс.

Системоутворюючим чинником у структурі процесу вчення є вміст компетенцій. Цей вміст також підкоряється вимогам до проектування компетенцій. З точки зору А.В. Хуторського, формування компетенцій спирається на виявлення рефлексії компетентнісного вмісту освіти і має ряд етапів:

- 1) пошук проявів ключових компетенцій у кожній навчальній дисципліні;
- 2) побудова ієрархічної надпредметної систематики – “древа компетенцій”;
- 3) проектування загальнонаочних освітніх компетенцій на всіх курсах навчання;
- 4) віддзеркалення компетенцій у загальноосвітніх стандартах, програмах, навчальних посібниках [5].

У такому випадку компетентістний вміст освіти проходить наскрізною лінією через навчальні предмети, отримуючи втілення на відповідному матеріалі; освітні компетенції виявляються системними характеристиками особистісно-орієнтованого підходу до освіти, оскільки відносяться до особистості студента і виявляються лише в процесі виконання ним певним чином складеного комплексу дій.

Проектування процесу формування академічних компетенцій передбачає акцентування уваги на розвитку готовності до рефлексії. Рефлексія – це усвідомлення суб'єктом, який пізнає, того, як він засвоював знання, вирішував завдання, тобто застосовував знання на практиці, усвідомлення того, якими способами він діяв. Рефлексія діяльності – це процес, що включає заходи і процедури, мета яких – здобуття об'єктивної інформації про перебіг, результати цієї діяльності, а також їх тлумачення, без яких неможливе професійне становлення і розвиток. У свою чергу, отримана інформація виступає основою для проектування діяльності з удосконалення навчального процесу. Дуже важливо формувати уміння застосовувати систематизовані наукові знання для вирішення проблеми рефлексивного керування навчальним процесом.

Проектувати організацію різних видів діяльності, що вимагають вживання комплексів навчальних компетенцій, – значить, розробляти навчальні завдання, завдання, що мають інтеграційний характер і вимагають адекватних академічних компетенцій. Найбільш продуктивними є інформаційно-пошукові, інтелектуальні і оперативно-практичні навчальні

завдання. Під інформаційним завданням розуміється знаходження конкретних знань, які створюють поняття, уявлення про властивості об'єкту, що вивчається, явищ, процесу; знання ідей, концепцій, теорій тощо, уявлень і різних сторін майбутньої спеціальності.

Інтелектуальні завдання направлені на опанування розумових операцій, таких, як: розпізнавання, вичленення властивостей складних об'єктів; злиття елементарних ознак у більш складні, виявлення об'єктів і їх специфіки; опис, загальна характеристика об'єкту; пояснення (показ властивостей, ознак); визначення (вироблення формулювань); декомпозиція (розчленування об'єкту на частини); структуризація, перетворення, схематизація, прогнозування та ін.

Оперативно-практичні навчальні завдання – це сукупність сформованих у студентів загальнонавчальних і професійних знань: визначення стандартів, конструювання, вдосконалення і організація навчальної праці; управління пізнавальними діями; раціональна організація праці загалом.

Слід виділити спеціальні завдання з роботи із текстом. Це завдання, які вимагають уміти локалізувати інформацію; виділити головні думки, положення і скласти план; сформулювати назву для кожного абзацу; виділити в тексті інформацію головну і другорядну; завдання з аналізу заголовку; завдання на виявлення і виправлення логічних, граматичних і мовних помилок. Складнішими формами організації процесу формування академічних компетенцій є ігри, які можна розділити на дві групи: ігри репродуктивні та продуктивні (творчі). Репродуктивні ігри потрібні для вироблення обов'язкових умінь, без яких не можна перейти до діяльності творчої. Вони направлені на вироблення раціонального читання, написання листів, оформлення конспектів, на вироблення навичок дій у стандартних ситуаціях, на вирішення однозначних, зумовлених завдань, на привчання до раціональних дій. Продуктивні (творчі) ігри – відкриті, вільні, розвиваючі, орієнтовані на уміння діяти в нестандартних ситуаціях, коли рішення невідомі, коли треба залучати всі здібності, уміння, досвід особистості.

У реальній практичній діяльності потрібні як одні, так і інші. Характер співвідношення залежить від особистих чинників: підготовленості викладача, рівня знань студентів, навчально-методичного забезпечення тощо. Одним з ефективних способів розвитку академічних компетенцій у процесі вирішення творчих завдань є технологія вирішення винахідницьких завдань.

Навчати за допомогою технології винаходу – це відповіді на питання, які вимагають від суб'єкта зосередження уваги на тому або іншому істотному для вирішення завдання елементі, синтезування таким чином рішення. Значення вивчення алгоритму винаходу полягає в тому, що такого роду питання (завдання) сприяють формуванню не окремих компетенцій, а цілих їх комплексів. Аналізуючи цю методику, можна відмітити, що вона, фактично не даючи прямого алгоритму вирішення творчого завдання (який за визначенням неможливий), організовує її рішення, направляючи мислення на найбільш істотні елементи. Природно, освоєнню такої направленої активізації мислення навчати можна і необхідно.

Важливим компонентом проектування є відбір, структуризація матеріалу, що вивчається, який необхідно засвоїти: зрозуміти, запам'ятати, сформулювати особистісне ставлення до нього, уміти відтворити, інтерпретувати. Відібраний зміст (матеріал) може мати значення як самостійне знання або може представляти цінність для більш глибокого засвоєння подальшого матеріалу, або для вирішення інформаційно-практичних завдань. Значення деякого матеріалу може бути гностичним (пізнавальним), практичним (діловим), етичним, соціальним, виховним.

Ефективність засвоєння навчально-пізнавальних компетенцій (їх формування) залежить від міри усвідомлення матеріалу, його структурованості, обсягу, доступності. Наприклад, такий

параметр, як усвідомленість, залежить від того, чи є в арсеналі того, хто навчається, поняття і дії, необхідні, аби зрозуміти елементи навчального матеріалу і встановити зв'язки між ними.

Різний ступінь усвідомлення може з'являтися в діапазоні від розпливчастого розуміння об'єкту до виразного усвідомленні його внутрішніх зв'язків. Ефективність процесу опанування компетенціями залежить від комплексу чинників: надання студентам інформації з досить високою детальністю (зменшує можливість її спотворення); дотримання відповідності вмісту, матеріалу мовним формам і засобам його вираження; використання прийомів утримання уваги; приділення уваги повторенню і подальшій розробці вже відомої інформації; введення проблемності як засобу активізації мислення.

Активізація мислення, розвиток пізнавального досвіду досягається за допомогою вживання активних форм і методів навчання. В освітньому процесі на перший план, поряд із знаннями, вміннями та навичками, виходить проблема формування базових інтелектуальних якостей особистості, таких, як компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція і унікальність розуму. Інтелектуальна компетентність – це особливий тип організації знань, що забезпечує можливість ухвалення ефективних рішень у певній наочній області діяльності [1]. У зв'язку з цим важливі не самі по собі знання, їх обсяг, глибина, а важливе те, як організовані індивідуальні знання і наскільки вони надійні як основа для ухвалення ефективних рішень. Які ж ознаки характеризують інтелектуальну компетентність? Це: різноманітність (безліч різних знань про різне); системність знань; гнучкість; здатність їх вживання у широкому спектрі ситуацій; виділення ключових елементів, наявність категоріального апарату (наявність принципів, загальних підходів, загальних ідей); володіння процедурним знанням (як робити); наявність знань про власне знання.

Успішність формування інтелектуальної компетентності залежить від уміння вживати активні форми і методи вчення, навчання. Активні форми і методи можуть бути ігровими і неігровими. Активні ігрові форми і методи – це ділові і рольові ігри, імітаційні, організаційно-діяльнісні, операційні тощо. До неігрових відносять – організовані на діалогічній основі лекції, семінарські заняття, конференції, диспути. У процесі самоосвіти, саморозвитку в самоактуалізації особливу значущість набувають інтерактивні методи: тренінги, програмоване навчання, комп'ютерне навчання; групові дискусії; а також ділові і рольові ігри. Під тренінгом розуміють навчальну технологію моделювання спеціально заданих ситуацій, де ті, хто навчається, мають можливість розвинути і закріпити необхідні знання і навички, змінити своє ставлення до власного досвіду і вживаних підходів.

Особливою формою вирішення проблемних ситуацій є кейс-метод (вирішення конкретних ситуацій). Його мета – навчити студентів аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативи, приймати рішення, формулювати програми дій. Студенти повинні продемонструвати розуміння ідей, підходів, описаних у курсі, що вивчається, використовувати отримані знання для аналізу конкретних ситуацій.

Успішність формування, розвитку ключових компетенцій (у тому числі і навчально-пізнавальних, науково-інформаційних) залежить не лише від дидактичного, навчально-методичного, але і психологічного забезпечення освітнього процесу.

Психологічне забезпечення освітнього процесу включає: психологічну діагностику і типологізацію студентів за психологічними особливостями; створення умов для особистісного і професійного розвитку; систему заходів мотивації студентів до навчально-пізнавальної і науково-інформаційної діяльності; психодіагностичний контроль досягнень студентів.

Висновки. Отже, психологічне забезпечення освітнього процесу здійснюється шляхом цілеспрямованого і планомірного використання психологічних знань в організації і управлінні процесом формування освітніх компетенцій. Ядром поняття «компетенція», як сказано вище, є здібність (готовність) до практичного вживання знань, умінь.

У психологічному аспекті така готовність включає компоненти: мотиваційний (спрямованість на успіх, спрямованість на отримання соціально значущих і професійно важливих якостей); емоційний (упевненість у власних силах, задоволеність результатами, що досягаються); вольовий (самоконтроль, саморегуляція); інтелектуальний (розумова працездатність); операціональний (володіння прийомами і способами діяльності).

Одним з ефективних способів підвищення мотивації студентів до оволодіння освітніми й іншими компетенціями є орієнтація на досягнення успіху, моделювання ситуації успіху. Участь студентів у науково-інформаційній діяльності, у різних конкурсах, конференціях, олімпіадах, навчальні досягнення, вторинна зайнятість – усе це є найважливішими засобами досягнення успіху, формування професійної гідності особистості, засвоєння корпоративних норм поведінки. Проектування процесу формування компетенцій пов'язане не лише з проектуванням компонентів, але й освітнього середовища. Таке проектування передбачає конструювання найважливіших умов: умов організації самостійної роботи студентів, інформаційного і навчально-методичного забезпечення, моделі управління цим процесом, методик оцінки рівня сформованості компетенцій.

Найбільш важливим напрямом, на наш погляд, є організація самостійної роботи студентів. Особливість нашого розуміння ролі, значення самодіяльної роботи в тому, що організація такої роботи повинна будуватися на основі компетентісного підходу. Відповідно до цього підходу самостійна робота – це засіб не лише оволодіння навчальними вміннями і навичками, але й умова, засіб практичного вживання знань, умінь і навичок, тобто компетенцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 380 с.
2. Ильин Г. Проектное образование и становление личности / Г. Ильин // Высш. образование в России. – 2001. – №4. – С. 85 – 92.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2003. – 304 с.
4. Толлинегрова Д.С. Теория учебных задач [Электронный ресурс] / Д.С. Толлинегрова. - Режим доступа : <http://studopedia.info/2-39864.html>.
5. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2013. – 73 с.

REFERENCES

1. Gelpman E.G. Psychodidaktika shkolnogo uchebnika. Intellektualnoye vospitaniye uchashchikhsya / E.G. Gelpman, M. A. Kholodnaya. – SPb.: Piter, 2006. – 380 p.
2. Pyin G. Proyektnoye obrazovaniye i stanovleniye lichnosty / G.Pyin // Vysshee obrasovaniye v Rossii. – 2001. – №4. – P. 85 – 92.
3. Smirnov S.D. Pedagogika I psikhologiya visshego obrazovaniya / S.D.Smirnov. – M. : Akademiya, 2003. – 304 P.
4. Tollongerova D.S. Tepriya uchebnyh zadach [Electronniy resurs] / D.S.Tollinegrova. - Rezhim dostupu: <http://studopedia.info/2-39864.html>.
5. Khutorskoy A.V. Kompetentnostniy podkhod v obuchenii: nauchno-metodicheskoye posobiye / A.V.Khutorskoy. – M. : Eidos, 2013. – 73 p.

РОЗДІЛ 4 – ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 811.111 : 371.315 : 373.6

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Александрова О.Ф., к. пед. н., доцент, Александров В.М., к. пед. н., доцент
Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

alexandrov1902@rambler.ru

Стаття висвітлює особливості навчання професійно-орієнтованої іноземної мови в дорослому віці. Розкрито динаміку розвитку психічних функцій в процесі життя, що є важливим для розуміння організації процесу навчання дорослих. Показано умови, які мають бути враховані у процесі навчання дорослих іноземної мови, а також можливі шляхи застосування елементів інноваційних методик для навчання професійно-орієнтованої іноземної мови. Розглянуто сучасні форми організації навчального процесу для ефективного удосконалення іншомовної комунікативної компетенції у дорослому віці. Показано новітні прийоми методики навчання професійно-орієнтованої іноземної мови, які можуть ефективно застосовуватись для навчання дорослих.

Ключові слова: професійно-орієнтована іноземна мова, дорослий вік, розвиток психічних функцій, іншомовна комунікативна компетенція, іншомовне навчальне середовище.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

Александрова Е.Ф., Александров В.М.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

alexandrov1902@rambler.ru

Статья освещает особенности обучения профессионально-ориентированному иностранному языку во взрослом возрасте. Раскрыта динамика развития психических функций в процессе жизни, что является важным для понимания организации процесса обучения взрослых. Показаны условия, которые должны быть учтены в процессе обучения взрослых иностранному языку, а также возможности применения элементов инновационных методик для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Рассмотрены современные формы организации учебного процесса для эффективного усовершенствования иноязычной коммуникативной компетенции. Показаны новейшие приемы методики обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, которые могут эффективно использоваться в процессе обучения взрослых.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный иностранный язык, взрослый возраст, развитие психических функций, иноязычная коммуникативная компетенция, обучающая иноязычная среда.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED OF FOREIGN LANGUAGE AT ADULT AGE

Alexandrova O.F., Alexandrov V.M.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

alexandrov1902@rambler.ru

The article highlights peculiarities of teaching professionally oriented foreign language at adult age. There has been shown the dynamics of development of psychic functions which is important for understanding the organization of a teaching process for adult learners. The article shows certain conditions to be taken into account in the process of teaching adult learners, as well as possible ways for adaptation of some elements of innovative methodics to professionally oriented foreign language instruction. Some of the updated forms of training process aimed at effective improvement of foreign language communicative competence of adult learners have been illustrated. The innovative training methods which can be effectively used for teaching adult learners professionally oriented foreign language have been shown.

Key words: professionally oriented foreign language, adult age, psychic functions development, foreign language communicative competence, teaching foreign language environment.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України головним орієнтиром навчання іноземної мови є очевидна професійна спрямованість, зумовлена особливостями та потребами конкретних спеціальностей. Системи вищої та післядипломної освіти розглядають проблему формування іншомовної комунікативної компетенції як першочергове завдання підготовки фахівців різних галузей вітчизняної економіки. Головними ознаками навчання іноземної мови для спеціальних цілей стають професійна спрямованість та комунікативна орієнтованість навчання.

Проблема оволодіння іноземною мовою для професійного розвитку та професійної досконалості охоплює фундаментальні положення та принципи психолого-педагогічної та методичної наук: концепції розвитку особистості (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, Л.С. Виготський, О.М. Леонтєв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн), основні теоретичні положення андрагогіки та проблеми неперервного навчання дорослих (С.П. Архипова, С.І. Балтвінець, А.П. Владиславлев, Я.А. Каменський, J.W. Apps, С. Knapper, J.W. Santrock); узагальнені положення концепцій професійного розвитку і професіоналізму (Є.О. Климов, А.К. Маркова, О.О. Реан, В.Д. Шадриков); основні положення сугестивного методу навчання іноземних мов (Г. Лозанов); принципи організації інтенсивного іншомовного навчання за методом активізації резервних можливостей особистості і колективу (Г.О. Китайгородська); концептуальні засади індивідуалізації іншомовного навчання (С.Ю. Ніколаєва).

Метою статті є розкриття психологічних особливостей навчання професійно-орієнтованої іноземної мови в дорослому віці.

Розвиток методичної науки та еволюційні зміни методів навчання іноземної мови, на наш погляд, тісно пов'язані з інноваціями у сфері психології особистості. Тому процес навчання дорослих професійно-орієнтованої іноземної мови в різних типах освітніх систем (спеціалізованих, корпоративних, дистанційних) має враховувати загальні особливості психіки дорослих. Ми вважаємо, що існує нагальна потреба подальшого вивчення психологічних особливостей навчання дорослих при тому, що психологічні умови навчання іноземних мов різних категорій фахівців є до останнього часу однією з найменш досліджених проблем. Сьогодні саме психологічний фактор набуває особливої актуальності в процесі навчання іноземної мови для спеціальних цілей.

Процес оволодіння іноземною мовою в дорослому віці ускладнюється змінами анатомо-фізіологічної структури та негативним впливом таких змін на мовні здібності дорослої людини. Здібності, як відомо, поділяються на загальні – такі, що виявляються у будь-якій діяльності, і спеціальні, притаманні певним її видам (математичні, технічні, музикальні тощо). У структурі спеціальних здібностей людини розрізняють здібність до оволодіння іноземною мовою взагалі і здібність як результат накопиченого лінгвістичного досвіду. Як вважає Ж.Л. Вітлін, існування спеціальних мовних здібностей – фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних – не піддається сумніву [5]. Також очевидними є здібності щодо мовної діяльності – говоріння, слухання, читання і письма, безпосередньо пов'язані з елементами мислення, що висловлюються засобами іноземної мови. Загальними показниками розвитку усього комплексу індивідуальних здібностей виступають кількість мовного матеріалу та якість освоєння мовних вмінь.

А.А. Алхазішвілі вказує на те, що здібність людини до вивчення мови за своєю інтенсивністю з віком погіршується [2]. Він спирається на дослідження У. Пенфілда, який мотивує це природною здібністю людини максимально оволодівати мовою в дитячому віці, коли її стосунки з навколишнім середовищем ще не є необхідною умовою її існування. Це так звані сенситивні періоди, тобто більш-менш вузькі життєві інтервали, коли людина особливо чутлива до впливу навколишнього середовища. Як результат, до того часу, коли незнання мови може поставити життя людини (у розумінні соціального існування) під загрозу, вона вже володіє мовою.

Існує також інший погляд на мовні здібності дорослої людини. Концепція про існування біологічно зумовлених рівнів здібностей людини до оволодіння

іноземною мовою підтверджується дослідженнями, які встановили зв'язок між низькими результатами дорослих у слуханні уривку звукової інформації іноземною мовою та зниженням слухової межі в дорослих, а також повільною реакцією на звукові подразники після 40 років. На думку Ж.Л. Вітліна, вік сам по собі не знижує здібності тих, хто навчається (принаймні до 35–40 років), до оволодіння знаннями та інтелектуальними вміннями, а загальні і спеціальні здібності дорослих навіть покращуються у процесі тривалого навчання [5]. Це підтверджується результатами перевірки дорослих на розуміння тексту в процесі читання, які були кращими в дорослих віком 40–57 років порівняно з іншими віковими категоріями. Вік не є детермінуючим фактором в процесі оволодіння дорослими іноземною мовою для спеціальних цілей. Досить часто незнання іноземної мови ставить під загрозу кар'єру та подальший творчий розвиток фахівців різного віку, їх соціальне існування як спеціалістів, і саме це підвищує їх умотивованість і чутливість або “сенситивність” щодо іноземної мови. Тому важливим фактором завжди залишається прагнення до самоактуалізації як необхідної умови самоствердження [3, 4, 6, 13].

Володіння другою мовою не зумовлено віком людей і через те, що вони іноді проживають у двомовному оточенні або в різні періоди життя оволодівають другою мовою для спеціальних цілей. Визначальним фактором щодо розвитку здібностей людини взагалі залишається її взаємодія з навколишнім середовищем, здатність критично мислити, приймати індивідуальні рішення, вдосконалювати професійну культуру спілкування [3, 5].

Розвиток здібностей залежить як від анатомо-фізіологічних умов, так і від комплексу психологічних умов, на які впливає оточення людини. Серед психологічних умов, які можуть впливати на результати оволодіння іноземною мовою, доречно згадати психічні процеси і властивості особистості, що безпосередньо пов'язані з оволодінням будь-якою мовою: вербальне мислення, вербальну пам'ять, мовні особливості людини та накопичений лінгвістичний досвід, що є основою будь-якої мовної діяльності. Ці властивості ми відносимо до вербальних або лінгвістичних компонентів психіки.

Використовуючи іноземну мову для досягнення різних спеціальних цілей та виконання інших завдань невербального характеру, дорослі різних професій спираються на мовні елементи та лінгвістичний досвід рідної мови і лише в окремих випадках на іншомовні елементи (іншомовне мислення). Рівень розвитку їх вербального мислення, якість вербального мислення безпосередньо залежать від лінгвістичного досвіду, зокрема, від запасу слів у рідній мові. Значний вплив на динаміку оволодіння іноземною мовою в різних вікових групах дорослих має індивідуальний рівень розвитку рідної мови, що підтверджує положення про прямий зв'язок вдосконалення мовлення і розуміння та зростання лінгвістичного досвіду, який набувається людиною у процесі оволодіння іноземною мовою на основі рідної мови. Оволодіння всіма видами комунікації іноземною мовою вищого рівня відбувається скоріше в тих дорослих, які вже досягли такого рівня в рідній мові.

Друга група здібностей включає невербальні елементи психіки, які непрямо впливають на оволодіння іноземною мовою. Треба також зважати на те, що оволодіння іноземною мовою, як будь-яка соціально-культурна сфера людської діяльності, супроводжується звичайним практичним усвідомленням, своїм побутовим досвідом. Цей побутовий досвід постійно відіграє роль нетематизованого контексту при спеціалізованій діяльності. Г. Мальковський вважає, що в аспекті масової свідомості існує стійке уявлення про зменшення мовних здібностей у дорослих, а це упередження не є корисним для навчального процесу. Інше неправомірне упередження – категорична впевненість у тому, що дорослі мають меншу здібність порівняно з дітьми до заучування іноземних слів або погану вербальну пам'ять. Це варто враховувати в педагогічній діяльності, протиставляючи неправильним уявленням методичні розробки, зорієнтовані на профілактику поширення примітивних упереджень [10].

У контексті нашого дослідження пам'ять як феномен розумової діяльності людини та її різні види (зорова, слухова, моторна, вербальна) розглядаються нами у зв'язку з розумовою діяльністю людини. Фізіологічною основою пам'яті є утворення, збереження та актуалізація тимчасових нервових зв'язків у корі головного мозку [11]. У процесі оволодіння іноземною

мовою підключаються усі види пам'яті, при цьому вербальна пам'ять має велике значення для перенесення інформації із недовготривалого сховища в довготривалу пам'ять. Розвитку пам'яті сприяє регулярне запам'ятовування іноземних слів, словосполучень, окремих елементів мови. Особливістю пам'яті дорослих є перевага осмислено-логічної функції над механічною функцією пам'яті. Під час навчального процесу має відбуватися максимальне підключення осмислено-логічного запам'ятовування [1, 10, 11].

Головною особливістю розвитку психічних функцій, зокрема пам'яті, у період зрілості є структурна складність цього розвитку, яка одночасно поєднує конструктивні процеси, що підвищують функціональний рівень, стабільність функцій, а також деструктивні моменти, що знижують функціональний рівень дорослої людини.

Складність розвитку пов'язана з динамікою та гетерохронністю розвитку психічних функцій. Динаміка розвитку психічних функцій у період зрілості ускладнюється коливаннями, спадами, моментами стабілізації залежно від віку. Гетерохронність розвитку є загальною закономірністю розвитку психічних функцій у період зрілості, проявляється в деякій розбіжності і суперечливості їхнього розвитку залежно від вікової категорії.

Поданий нижче рисунок 1 показує динаміку і гетерохронність розвитку пам'яті (дані Я.І. Петрова), мислення (дані Є.І. Степанової і А.І. Канатова) та уваги (дані Л.Н. Фоменко) дорослих вікових категорій з 18 до 50 років у різні періоди дорослості [6, 7, 13].

Відстеження структурних змін психічних функцій від 18 до 50 років свідчить про схожі характеристики вікових змін, що дозволяє поєднати їх у мікро-вікові і макро-вікові періоди розвитку дорослості. Мікро-вікові періоди (2–3 роки) свідчать про невеликі зміни інтелектуальних функцій дорослих. У розвитку психічних функцій пам'яті, мислення і уваги можна виділити певні макро-вікові періоди розвитку дорослих: рання дорослість (18–25 років), два періоди середньої дорослості (26–35 років і 36–44 роки), а також вікову категорію (45–50 років), яка дає початок новому мікро-віковому періоду розвитку інтелектуальних функцій дорослої людини.

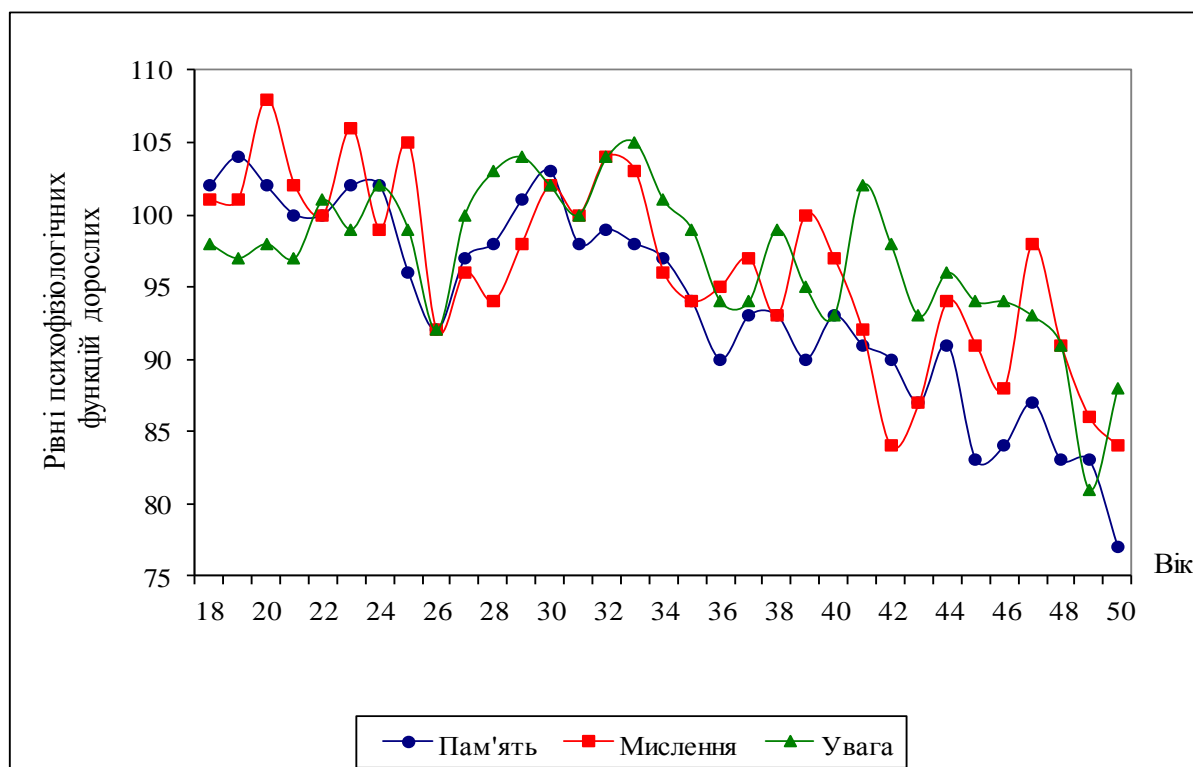


Рис. 1. Динаміка розвитку психічних функцій дорослих з 18 до 50 років

Пам'ять у період 18–25 років характеризується відносно високими і найбільш плавними змінами свого рівня, а мислення – досить різкими підйомами і спадами. При цьому очевидним є взаємозв'язок у змінах рівнів пам'яті та мислення, але з певним випередженням у підйомах пам'яті. Цей взаємозв'язок розвитку пам'яті та мислення свідчить про великі можливості навчання та розвитку в пікові періоди. Пам'ять як функція накопичення інформації забезпечує високий розвиток узагальнюючої і перетворюючої функцій мислення, які потім, у свою чергу, впливають на розвиток пам'яті. Загалом період ранньої дорослості можна вважати періодом розвитку пам'яті і мислення та менш високим розвитком уваги.

Пам'ять і мислення у віковий період 26–35 років характеризуються значним зниженням у 26-річних, а потім плавно підіймаються до свого піка пам'яті у 30 років, а мислення у 32 роки. У цей період увага незначно знижується в 26 років, після чого її розвиток відбувається на більш високому рівні, ніж розвиток пам'яті і мислення, про що свідчить посилення регуляторної функції уваги і психічної діяльності в цей період. У цей період гетерохронність проявляється в існуванні розбіжності моментів спаду різних функцій. У пам'яті після піку в 30 років настає спад у 31 рік; момент спаду мислення настає пізніше – у 33 роки, а для уваги спад настає ще пізніше – у 35 років. Отже, перший період середньої дорослості характеризується як найбільш сприятливий період розвитку уваги.

Другий період середньої дорослості характеризується двома фазами розвитку психічних функцій: 36–40 років і 41–44 роки. Тенденції підйому пам'яті відмічаються в 37, 38 і в 40 років, а незначне зниження – в 36 і 39 років. Для мислення на більш високому рівні відстежується підйом в 37, 38, 39 років і невелике зниження в 40 років. Увага має значно менше коливань та найвищий підйом у 38 років.

Друга фаза розвитку другого періоду середньої дорослості (41–44 роки) має більшу гетерохронність, але коливання не досягають значних розбіжностей порівняно з попередньою фазою. Найбільше зниження зазнає пам'ять, тоді як мислення і увага продовжують знаходитися на більш високому рівні розвитку. Імовірно, це свідчить про те, що інволюційні процеси в пам'яті починаються раніше, ніж в інших психічних функціях. Водночас слід зауважити, що рівень пам'яті в 40 років залишається таким, як, наприклад, у 26, 36, 37 і 38 років; рівень пам'яті у 44 роки не має значного зниження порівняно з 40 роками. Увага у цій фазі продовжує підвищувати свій рівень порівняно з попередньою фазою. Це свідчить про підсилення функції уваги в інтелектуальній діяльності дорослих.

Наступний період – 45–50 років – відрізняється різким зниженням рівня пам'яті порівняно з попередніми періодами зрілості. Функції мислення і уваги не відчувають значного зниження до 49–50 років.

Розвиток психічних функцій та інтелекту загалом пов'язаний не тільки з віком людини, але також з іншими соціальними факторами (рівень освіти, безперервне навчання, особливості життєдіяльності). Особливо високий розвиток психічних функцій спостерігається у студентів і людей з вищою освітою. Для більш старшого віку (категорія 36–40 років і 41–50 років) фактор освіти також залишається дуже важливим і продовжує впливати на рівень розвитку психічних функцій. Ці дані збігаються з раніше отриманими геронтологією даними про більш високий рівень розвитку психічних функцій у людей з більш високим рівнем освіти [6, 7].

Отже, початок ранньої дорослості – це роки оптимального функціонування усіх систем організму, “пік” атлетичних рекордів, хоча в багатьох видах спорту можливі досягнення до 35 років. Середня дорослість характеризується як “пік” або оптимум для інтелектуальних досягнень, як період консолідації соціальних і професійних ролей, накопичення відносно постійних матеріальних коштів та соціальних зв'язків. Водночас період середньої дорослості супроводжується невеликим зниженням фізичних та розумових функцій, яке настає при максимальній діяльності [3, 14]. Проте, якщо людина продовжує активно працювати, то навіть період пізньої дорослості може стати для неї дуже продуктивним, зокрема для удосконалення своєї іншомовної компетенції. Важливе значення для розвитку іншомовної

професійної компетенції дорослих мають якість особистого освітнього рівня та мотивація до самовдосконалення у професійній трудовій діяльності.

На думку дослідників, професійна досконалість найчастіше набувається в середній дорослості (зрілості) [1, 3, 13]. Середня дорослість, зокрема середній вік і зрілість, лише починають вивчатися, хоча цей період розвитку життєвих сил і досягнення професіоналізму є найпродуктивнішим і триває понад 25–30 років (у хронологічному плані приблизно від 35–40 до 60–65 років, а більш раннім виявам зрілості не притаманна стабільність). Саме тому навчання дорослих після 35 років вимагає використання навчальних технологій, здатних захистити їхню самооцінку. Важливою умовою успішності навчання є створення емоційно комфортного та сприятливого мікроклімату, що забезпечує плідну співпрацю дорослих різного віку [9].

Очевидно, що результативність навчання іноземним мовам суттєво залежить від урахування закономірностей розвитку пізнавальних процесів та рівня освіти учасників навчальних груп. Проте, не менш важливою для дорослої категорії людей, що вивчають іноземну мову, стає відповідна методика навчання. Щодо ефективних методів та підходів до навчання дорослих, перевага надається таким інтерактивним технологіям (проблемний підхід, метод проєктів, елементи інтенсивної методики), які сприяють створенню іншомовного освітнього середовища, близького до професійної сфери діяльності дорослих.

Стратегія навчання професійно-орієнтованої іноземної мови передбачає створення такого насиченого іншомовного навчального середовища, яке ґрунтується на органічному поєднанні принципів професійної діяльності тих, хто навчається, і методів іншомовного інтерактивного навчання. Інтерактивне навчання є одним із методів, які сприяють досягненню ефективності навчання. Такий вид навчання ґрунтується на прямій взаємодії суб'єктів навчання із навчальним середовищем. Останнє, у свою чергу, виступає як реальність, у якій учасники опановують іноземну мову у сфері особистого професійного досвіду. Іншомовні здібності учасників групи активізуються у колективі колег під час спільної діяльності – комбінованого навчання професійно-орієнтованої іноземної мови (Blended Learning), яке поєднує інтерактивну методика з інформаційними технологіями [8]. Позитивні міжособистісні відносини членів групи сприяють активному формуванню іншомовної позиції кожного учасника навчання через колективне вирішення проблемних завдань.

Отже, здібності людини до оволодіння іноземною мовою залежать від фізіологічних факторів (природні задатки, вік) та психічних особливостей (спеціальний досвід, діяльність у певних умовах). Тому дорослі (до 40 років) з вищою освітою мають оптимальні передумови для усвідомлення професійно-орієнтованого іншомовного матеріалу. Деяке зниження характеристик психофізичних функцій у людей середнього віку порівняно з особами періоду ранньої дорослості помітно не впливає на функціонування когнітивної сфери та подальший розвиток здібностей людини до оволодіння іноземною мовою. Розвиток психічних функцій дорослих свідчить про можливість оволодіння іноземними мовами без значних обмежень навіть у третьому періоді дорослості (45–50 років).

Отже, навчання іноземних мов для професійних цілей у сучасній освітній системі лише частково враховує вікові особливості дорослих учнів, їхні професійні інтереси та специфіку навчальної мотивації. Перспективним напрямком майбутніх досліджень має стати сучасний досвід роботи численних видів освітніх закладів (університетів, інститутів післядипломної освіти, центрів вивчення іноземних мов, професійно-орієнтованих навчальних курсів), які є ланками системи підвищення кваліфікації і призначені для максимального задоволення різноманітних освітніх запитів дорослих, зокрема у сфері іноземних мов. Попередній досвід вивчення розглянутої проблеми дає підстави вважати, що інтерактивні форми підготовки дорослих у поєднанні з інформаційними технологіями можуть стати найбільш ефективними для оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою в умовах спеціалізованих, корпоративних та дистанційних освітніх систем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Структура развития психофизических функций взрослого человека / Б.Г. Ананьев // Возрастная психология взрослых. – Л., 1971. – Вып. 1. – С. 11-19.
2. Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью : Уч. пособие / А.А. Алхазисвили – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.
3. Архіпова С.П. Основы андрагогіки : Навч. посібник / С.П. Архіпова. – Черкаси – Ужгород, 2002. – 184 с.
4. Беляева О.Ю. Психологические аспекты новой методики преподавания иностранного языка в высшей школе / О.Ю. Беляева, В.Н. Сердюк // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2013. – С. 28.
5. Витлин Ж.Л. Обучение взрослых иностранному языку: Вопросы теории и практики / Ж.Л. Витлин – М. : Педагогика, 1978. – 168 с.
6. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: Проблемы и перспективы / А.П. Владиславлев. – М. : Мол. гвардия, 1978. – 175 с.
7. Возрастные особенности умственной деятельности взрослых // Сб. научных трудов под ред. Е.И. Степановой. – Л. : Изд-во НИИ общего образования взрослых АПН СССР, 1974. – 89 с.
8. Ковальова А.В. Інноваційні технології формування іншомовної професійної компетенції / А.В. Ковальова // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2013. – С. 73.
9. Ляковська О.А. Кооперативно-інтерактивні технології навчання іноземних мов / О.А. Ляковська // Іноземні мови. – 2005. – №1. – С. 21-24.
10. Мальковський Г. Вивчення англійської мови в аспекті масової свідомості / Г. Мальковський // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 3. – С. 190-192.
11. Степанова Е.И. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Е.И. Степанова, Н.Г. Зырянова, Н.А. Розе . – М. : Педагогика, 1977. – 198 с.
12. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. – М., 1967. – 189 с.
13. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина. – М. : Педагогика, 1987. – 208 с.
14. Santrock John W. Adult Development and Aging / Santrock John W. // Wm. C. Brown Publishers. – 1985. – 538 p.

REFERENCES

1. Anan'ev B.G. Struktura razvitija psihofizicheskih funkcij vzroslogo cheloveka / Anan'ev B.G. // Vozrastnaja psihologija vzroslyh. – L., 1971. – Vyp. 1. – P. 11- 19.
2. Alhazishvili A.A. Osnovy ovladenija ustnoj inostrannoju rech'ju: Uch. posobie / Alhazishvili A.A. – M.: Prosveshhenie, 1988. – 128 p.
3. Arhipova S.P. Osnovy andragogiky: Navch. posibnyk / Arhipova S.P. – Cherkasy – Uzhgorod, 2002. – 184 p.

4. Beljaeva O.Ju., Serdjuk V.N. Psihologicheskie aspekty novoj metodiki prepodavanija inostrannogo jazyka v vysshej shkole / Beljaeva O.Ju., Serdjuk V.N. // Metodichni ta psihologo-pedagogichni problemi vikladannja inozemnih mov na suchasnomu etapi: Materiali Mizhnarodnoi naukovo-metodichnoi konferencii. – H.: HNU imeni V.N. Karazina. – 2013. – P. 28.
5. Vitlin Zh.L. Obuchenie vzroslyh inostrannomu jazyku: Voprosy teorii i praktiki / Vitlin Zh.L. – M.: Pedagogika, 1978. – 168 p.
6. Vladislavlev A.P. Nepreryvnoe obrazovanie: Problemy i perspektivy / Vladislavlev A.P. – M.: Mol. gvardija, 1978. – 175 p.
7. Vozrastnye osobennosti umstvennoj dejatel'nosti vzroslyh: Sb. nauchnyh trudov pod red. E.I. Stepanovoj. – L.: Izd-vo NII obshhego obrazovanija vzroslyh APN SSSR, 1974. – 89 p.
8. Koval'ova A.V. Innovacijni tehnologii' formuvannja inshomovnoi' profesijnoi' kompetencii' / Koval'ova A.V. // Metodychni ta psihologo-pedagogichni problemy vykladannja inozemnyh mov na suchasnomu etapi: Materialy Mizhnarodnoi' naukovo-metodychnoi' konferencii'. – H.: HNU imeni V.N. Karazina. – 2013. – P. 73.
9. Mal'kovskij G. Vyvchennja anglijs'koi' movy v aspekti masovoi' svidomosti / Mal'kovskij G. // Inozemni movy v navchal'nyh zakladah. – 2003. – № 3. – P. 190-192.
10. Ljaskovs'ka O.A. Kooperativno-interaktyvni tehnologii' navchannja inozemnyh mov / Ljaskovs'ka O.A. // Inozemni movy. – 2005. – №1. – P 21-24.
11. Razvitie psihofiziologicheskikh funkcij vzroslyh ljudej / E.I. Stepanova, N.G. Zyrjanova, N.A. Roze . – M.: Pedagogika, 1977. – 198 p.
12. Sokolov A.N. Vnutrennjaja rech' i myshlenie / Sokolov A.N. – M.: , 1967. – 189 p.
13. Teoreticheskie osnovy nepreryvnogo obrazovanija / Pod red. V.G. Onushkina. – M. : Pedagogika, 1987. – 208 p.
14. Santrock John W. Adult Development and Aging / Santrock John W. // Wm. C. Brown Publishers. – 1985. – 538 p.

УДК 792.071.2.028:784.9:378.14

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО АКТОРА МУЗИЧНО- ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ

Гринь Л.О., к.пед.н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

l-grin@ukr.net

У статті розглядається модель вокальної підготовки, в основу якої покладений педагогічний процес, спрямований на фахову підготовку та формування творчої активної особистості студента. В основу моделювання покладено загальноприйняті вимоги побудови педагогічних моделей і складається вона з 4 модулів: концептуально-цільового, змістового, організаційно-діяльнісного, оцінно-результативного. Усі чотири модулі поєднані функціональними зв'язками. Доведено, що процес підготовки має проходити в три етапи (діагностично-прогностувальний, базовий та усвідомлено-реалізаційний) і відбуватися із використанням різноманітних форм і методів навчання.

Ключові слова: структурно-функціональна модель, етап, модуль, методи та форми навчання.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ БУДУЩЕГО АКТЕРА МУЗИКАЛЬНО-ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА

Гринь Л.А.

Запорізький національний університет, ул. Жуковського, 66, г. Запоріжжє, Україна

l-grin@ukr.net

В статті розглядається модель вокальної підготовки, в основу якої покладено педагогічний процес, направлений на спеціалізовану підготовку і формування творчої активної особистості студента. За основу моделювання взяті загальноприйняті умови побудови педагогічних моделей, що складаються з 4-х модулів: концептуально-цільового, змістового, організаційно-діяльного, оціночно-результативного. Всі чотири модулі об'єднані функціональними зв'язками. Доводиться, що процес підготовки повинен проходити в три етапи (діагностично-прогностичний, базовий і усвідомлено-реалізаційний) з використанням різноманітних форм і методів навчання.

Ключові слова: структурно-функціональна модель, етап, модуль, методи і форми навчання.

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF VOCAL TRAINING FUTURE ACTORS OF MUSIC AND DRAMA THEATRE

Grin L. A.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

l-grin@ukr.net

The article studies the model of vocal training, which is based on the pedagogical process, aimed at professional training and formation of creative and active individuality of a student. The modelling is based on common requirements of pedagogical models formation and consists of 4 modules: conceptual-target, contents, organizational-active, evaluative-effective. All of the modules are combined by functional connections. In the article is said, that the training process should take place in three stages (diagnostic-prognostic, basic and realized-realizable) and must using the following forms and methods: forms – individual classes, lectures, practical classes, master classes, ensemble and solo performance, participation in artistic activities (concert, festival, competition), reporting at seminars, conferences, scientific meetings; methods – explanatory-illustrative, reproductive, situation of creativity searching.

Key words: structural and functional model, stage, module, educational methods and forms.

Сучасні соціокультурні зміни українського суспільства зумовлюють стрімке зростання ролі майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти як представників творчої інтелігенції країни. Їх діяльність спрямована на формування духовності нації, морально-естетичних цінностей громадян України, збереження національно-культурних традицій. Тому актуалізується проблема розвитку професійної освіти у вищих навчальних закладах з напрямку підготовки «Театральне мистецтво». Зокрема, удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх акторів музично-драматичного театру, створення та втілення в практику роботи вищої школи новітніх методик викладання профільюючих дисциплін особливо важливі в умовах розвитку національної мистецької системи освіти.

Сьогодні надзвичайно гостро постає проблема підготовки драматичного актора універсального типу – актора, який повинен не тільки проявляти акторські здібності під час дії, а й розкривати свою індивідуальність у процесі створення вокально-сценічного образу у виставі. Чим ефективнішою буде вокальна підготовка студента, тим якіснішою виявиться його вокальна діяльність, оскільки підготовка студента та його майбутня професійна діяльність знаходяться у прямо пропорційному співвідношенні.

Опрацювання наукової літератури дало змогу визначити, що під вокальною підготовкою актора музично-драматичного театру слід розуміти складний поетапний процес, який є складовою професійної підготовки майбутнього фахівця та забезпечується науково-методичною системою, що містить у собі форми, методи, засоби навчання, через які реалізується формування вокальних знань, умінь і навичок, що трансформуються у вокальну майстерність майбутнього фахівця для подальшої вокально-виконавської діяльності.

На основі дослідження можливостей вокального мистецтва, вивчення теоретичних основ професійної підготовки майбутнього актора, відповідно до їх співвідношення та структури вокальної майстерності як результату професійної вокальної підготовки було розроблено структурно-функціональну модель, що відтворює педагогічний процес, спрямований на фахову підготовку та формування творчої активної особистості студента. Для виконання цього завдання було застосовано метод моделювання. Науково-теоретичне обґрунтування моделювання як методу дослідження здійснено науковцем Г. Локаревою у зв'язку із застосуванням художньо-естетичної інформації у процесі підготовки майбутнього фахівця [1]. Ми поділяємо точку зору дослідниці про те, що моделювання глибоко проникає в теоретичне мислення і практичну діяльність людини, у педагогічну науку зокрема, що педагогічне моделювання передбачає використання абстрагування та ідеалізації. Такий метод допомагає відтворити цілісність об'єкта, що вивчається, його структуру, зв'язки, функціонування, зберегти цілісність на всіх етапах дослідження від пошуково-діагностичного до підготовчо-реалізаційного та результативного.

В основу моделювання покладено загальноприйняті вимоги побудови педагогічних моделей, а саме, “основними її складовими мають бути цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольнорегулювальний, оцінно-результативний, суб'єктно-суб'єктний компоненти” [5, с. 227].

Розроблена нами модель за родовою ознакою є педагогічною, а за видовою – структурно-функціональною і складається з 4 модулів: концептуально-цільового, змістового, організаційно-діяльнісного, оцінно-результативного, які мають внутрішню єдність (рис. 1). Усі чотири модулі поєднані функціональними зв'язками, які обумовлюють дієвість і перехід від концептуально-цільового до оцінно-результативного. Суб'єкт-суб'єктний компонент (В. Ягупов [5]) є якісною властивістю і притаманий усім чотирьом модулям (приєднуємось до такої думки Г. Локаревої [1]).

I Модуль – Концептуально-цільовий. Концептуально-цільовий модуль моделі містить мету, завдання, умови та принципи процесу вокальної підготовки майбутнього актора. Мета вокальної підготовки – формування вокальної майстерності, прогнозує результат. Визначення основної мети процесу вокальної підготовки здійснено відповідно до освітньо-професійної програми навчання за напрямом підготовки “Театральне мистецтво” студентів-акторів, у якій відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, що передбачає формування у студентів конкретних знань, умінь та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності, потреба в постійному самовдосконаленні та реалізації навичок у виконавській діяльності майбутнього актора-вокаліста. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом постановки та вирішення конкретних завдань, таких, як: здобуття мистецько-професійних знань; формування вокально-виконавських умінь та навичок; розвиток професійно-особистісних якостей згідно з вимогами до їх професійної кваліфікації.

Мета й завдання визначають змістовність вокальної підготовки майбутніх акторів-вокалістів. Реалізація мети і завдання передбачає дотримання певних педагогічних умов і забезпечує ефективність їх вирішення через інтеграцію в професійну підготовку майбутнього актора спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”; організацію навчального творчого середовища; створення позитивного психологічного мікроклімату; стимулювання ініціативності студентів у вокальній діяльності; використання алгоритмів навчання у формуванні вокально-технічних навичок актора-вокаліста.

Фундаментом та методологічною основою педагогічного процесу є сукупність науково обґрунтованих та взаємопов'язаних принципів, які спрямовують та організують процес професійної підготовки з урахуванням майбутньої діяльності студентів за фахом. Відповідно до запропонованої моделі, вокальна підготовка майбутнього актора має ґрунтуватися на загальнодидактичних та специфічних принципах. *Загальнодидактичні:* науковості; системності та послідовності; практичної спрямованості; оптимізації навчання; доступності й дохідливості викладання; індивідуального підходу; мотивації навчально-пізнавальної діяльності; свідомості й активності, опори на самостійну роботу студентів.

Специфічні – принципи професійної спрямованості формування вокального голосу: систематичності й послідовності розвитку вокального голосу; урахування нейрофізіологічного фактора вокального процесу; рівночасності розвитку якостей вокального голосу актора-співака; персонального підходу до розвитку вокального голосу; урахування психологічних характеристик особистості в оволодінні вокально-технічними навичками.

II модуль – Змістовий. Концептуально-цільовий модуль моделі є теоретико-методологічною основою змістового модуля. У модуль введено структурні компоненти вокальної майстерності майбутнього актора-вокаліста: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, чуттєво-емоційний та досвідно-виконавський. Проаналізуємо зміст та призначення цих структурних компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент спрямований на формування мотивації до оволодіння вокальною майстерністю у студентів та створення уявлення про ідеальний образ актора-співака. Для активної участі студента в навчально-пізнавальній діяльності необхідно, щоб мета і зміст процесу вокальної підготовки, насамперед формування вокальної майстерності актора, не тільки були внутрішньо прийняті ним, а й набули для нього особистісного сенсу, викликали позитивні переживання, інтерес, внутрішнє спонукання й прагнення до ефективних дій. Створення системи стійких позитивних мотивів сприяє кращому засвоєнню знань, умінь, навичок, важливих для майбутньої професійної діяльності актора-вокаліста, слугує засобом запобігання професійної деформації.

Майбутній актор-вокаліст буде мотивований на формування вокальної майстерності за наявності у нього естетичного ідеалу та ціннісних орієнтирів вокального мистецтва. Прагнення студента до високохудожнього виконання вокальних творів, які стали вже певними культурними цінностями, заохочують його до навчального процесу, дають певну свободу у власній виконавській діяльності. Навчальні мотиви студента визначають перед викладачем конкретні завдання щодо реалізації основної мети моделі.

Когнітивно-інтелектуальний компонент визначає готовність до використання вокальної майстерності на практиці з позиції сформованих загальнопрофесійних та специфічно-професійних знань. Цей компонент містить систему знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей студентів (акторських, вокальних), формування загального світогляду, підготовку до професійної діяльності, загальнокультурний рівень, набуття досвіду суспільного життя. Розвиненість цього компонента визначається рівнем сформованості загальнопрофесійних (акторських) та специфічно-професійних (вокальних) знань, необхідних для ефективного використання актором вокальної майстерності.

Професійно-специфічні знання з вокального мистецтва – це знання про розвиток та функціонування вокально-голосового апарату, особливості створення та розкриття художнього образу вокального твору, про специфіку формування вокально-технічних навичок актора-співака для реалізації професійної діяльності в сучасному музично-драматичному театрі.

Чуттєво-емоційний компонент спрямований на розкриття психологічного змісту художнього образу вокального твору і є домінуючим елементом вокальної майстерності майбутнього актора. Виконання вокального твору спонукає студента до застосування певних емоцій під час розкриття художнього образу. Передача емоційного стану і почуттів вокального твору студентами безпосередньо позначаються на ефективності процесу власного виконання. Чуттєво-емоційний характер формування вокальної майстерності визначається вокальними уподобаннями актора-вокаліста, почуттями, що виникають під час співу, адекватністю реакції, емоційним ставленням до певної ситуації, у якій перебуває виконавець.

Після детального аналізу вокального твору, зробленого викладачем щодо емоцій, які були закладені авторами, у студента закономірно з'являються власні почуття та емоції як відображення змістового й емоційного наповнення твору. У процесі вивчення спеціально

підібраних прикладів світового та вітчизняного вокального мистецтва у студента поступово виховується почуття прекрасного, естетичної насолоди від спілкуванням з музикою, співом, формується самооцінка власного співу порівняно з ідеалом вокального виконання.

Досвідно-виконавський компонент вокальної майстерності актора складає сукупність практично засвоєних знань, умінь та навичок, що дає змогу зробити їх дієвими та перевірити їх важливість і необхідність у вокальній практиці. Сутність досвідно-виконавського компонента визначається безпосереднім оволодінням вміннями та навичками, завдяки яким демонструється вокальна майстерність у здійсненні фахової (акторської) діяльності. Досвід виконавської діяльності проявляється в: умінні користуватись співочим голосом під час виконання драматичних уривків; використанні мелодекламаційних частин у сольних партіях з музично-драматичних вистав, оперет, мюзиклів тощо; розкритті змісту та художнього образу при виконанні вокальних творів; донесенні стильових особливостей під час виконання різножанрових творів.

III модуль – Організаційно-діяльнісний. Організаційно-діяльнісний модуль моделі процесу вокальної підготовки майбутнього актора обіймає три послідовні та взаємопов'язані етапи, що реалізуються через відповідні форми та методи навчання: I етап – діагностично-прогнозувальний; II етап – базовий; до III етапу – усвідомлено-реалізаційного – увійшли такі компоненти, як стабілізуючий та виконавський. Завдання кожного етапу визначаються в контексті основної мети, що відображено в концептуально-цільовому компоненті моделі. Кожен етап ґрунтується на основних структурних складових навчального процесу.

Перший етап повинен завершуватись визначенням викладачем типу вокального голосу студента, його недоліків та з'ясуванням методів їх подолання, перспективами його розвитку; практичним застосуванням знань, умінь і навичок щодо основ музичної грамоти на заняттях з дисципліни “Вокал”.

На другому базовому етапі процесу вокальної підготовки майбутнього актора застосовуються такі *форми*, як індивідуальне заняття, майстер-клас, сольний і ансамблевий виступ та *методи*: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний та ситуація творчого пошуку. Результатом роботи на другому етапі є корекція розробленого на першому етапі цілеспрямованого плану розвитку вокального голосу; встановлення психологічного взаємозв'язку між студентом та викладачем; сформованість теоретичних знань, умінь і навичок щодо будови голосового (вокального) апарату майбутнього фахівця, вокально-технічних навичок виконання вокального твору.

Третій етап – усвідомлено-реалізаційний – вміщує два компоненти: це *стабілізуючий* (закріплення здобутих умінь і навичок вокального виконавства) та *виконавський* (розкриття й донесення художнього образу).

Усвідомлено-реалізаційний етап зумовлює використання різних *форм* і *методів* навчання: індивідуальне заняття, участь у творчих заходах (концерт, фестиваль, конкурс), виступ із доповіддю на конференціях, круглих столах тощо, а також репродуктивний метод та ситуація творчого пошуку. Підсумками роботи на третьому етапі є сформованість навичок щодо стилю виконання певного вокального твору, розкриття художнього образу засобами виразності вокального мистецтва; особистісний контроль емоційного стану під час власного виступу.

IV модуль – Оцінно-результативний. Оцінно-результативний модуль моделі передбачає завершення модульного циклу результатом, який спрогнозовано у концептуально-цільовому модулі. Для оцінювання знань з опанованих студентами навчальних професійно-спрямованих дисциплін, засвоєння сукупності знань з вокального мистецтва, формування практичних умінь і навичок вокального співу, визначення рівня особистісного й професійного розвитку студентів на всіх етапах проводяться контрольно-оціночні заходи, які показують результат роботи. В. Ягупов наголошує, що оцінювання – це процес порівняння ступеня засвоєння учнями знань, навичок і умінь з еталонними уявленнями, описами в навчальних програмах, порадиниках та інших нормативних документах [5]. Еталонні уявлення

вокальної сформованості – це критерії оцінки з вокального виконавства, знань основних положень вокальної педагогіки, що є обов'язковими для майбутнього фахівця.

Функціональним навантаженням IV модуля є перевірка ефективності запропонованих умов, що реалізувалися цілісним змістом моделі через критерії, показники, рівні та методики діагностики сформованості вокальної майстерності майбутнього актора. Діагностичний апарат містить критерії для визначення рівня сформованості вокальної майстерності майбутнього актора, які визначено відповідно до її компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного та досвідно-виконавського). Критерії і показники складають групи:

I. Критерій – мотиваційно-ціннісний, показники: мотивація досягнень; професійні цінності; професійна спрямованість; професійні мотиви. II. Критерій – когнітивно-інтелектуальний, показники: знання з теорії вокалу; інтелектуальні здібності; музична пам'ять; творчий потенціал. III. Критерій – чуттєво-емоційний, показники: емпатія; емоційність; експресія; гнучкість реакцій. IV. Критерій – досвідно-виконавський, показники: виконавська діяльність; вокально-технічні навички; художня виразність; професійні якості.

Рівень сформованості вокальної майстерності визначається шляхом вивчення музичної та вокальної підготовки актора. Визначення рівня музичної та вокальної підготовки на різних етапах навчання здійснюється завдяки використанню спеціальної системи діагностичних методик.

Отже, структурно-функціональна модель відтворює педагогічний процес, спрямований на фахову підготовку та формування творчої активної особистості студента. Теоретичне обґрунтування й розроблення структурно-функціональної моделі вокальної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру дали підставу для експериментальної перевірки визначених педагогічних умов та змогу перейти до їх практичного впровадження в навчально-виховний процес фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Локарева Г.В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика : монографія / Локарева Г.В. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 376 с.
2. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О.М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 2002. – 270 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

REFERENCES

1. Lokarjeva G.V. Hudozhn'o-estetychna informacija v pidgotovci social'nogo pedagoga do profesijnogo spilkuvannja : teoriya ta praktyka:[tekst] : monografija / G.V. Lokarjeva. – Zaporizhzhja : ZNU, 2007. – 376 p.
2. Oleksjuk O.M. Muzychna pedagogika : navch. posib. / O.M. Oleksjuk. – K. : KNUKiM, 2006. – 188 p.
3. Padalka G.M. Pedagogika mystectva (Teorija i metodyka vykladannja mystec'kyh dyscyplin) / G.M. Padalka. – K : Osvita Ukrai'ny, 2008. – 274 p.
4. Rudnyc'ka O.P. Pedagogika: zagal'na i mystec'ka : navch. posib. / O.P. Rudnyc'ka. – K. : IZMN, 2002. – 270 p.
5. Jagupov V.V. Pedagogika : navch. posib. / V.V. Jagupov. – K. : Lybid', 2002. – 560 p.

УДК 378(781.68)(008)

АКТУАЛІЗАЦІЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Демір М.І.

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса

aprelmarinas@mail.ru

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню необхідності актуалізації самоорганізації майбутніх учителів музики для формування в них інтерпретаційної культури. Розкрито сутність понять «інтерпретаційна культура», «педагогічні умови», «самоорганізація». Виявлено роль і значення інтерпретаційної культури як необхідної складової професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Ключові слова: інтерпретаційна культура, умова, педагогічні умови, самоорганізація, майбутній вчитель музики.

АКТУАЛИЗАЦИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Демир М.И.

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса

aprelmarinas@mail.ru

Статья посвящена теоретическому обоснованию необходимости актуализации самоорганизации будущих учителей музыки для формирования у них интерпретационной культуры. Раскрыта сущность понятий «интерпретационная культура», «педагогические условия», «самоорганизация». Выявлена роль и значение интерпретационной культуры как необходимой составляющей профессиональной компетентности будущих учителей музыки.

Ключевые слова: интерпретационная культура, условие, педагогические условия, самоорганизация, будущий учитель музыки.

UPDATING SELF-ORGANIZATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS AS PEDAGOGICAL CONDITION OF THE FORMATION INTERPRETATIVE CULTURE

Demir M.I.

State Institution «South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky» Staroportofrankivska str., 26, Odessa, Ukraine

aprelmarinas@mail.ru

At the present stage of political and socio-economic development of our country in conditions of strengthening market relations to the universities, the goal is to prepare qualified individual who alone is able to acquire the necessary knowledge, skillfully apply them in practice, flexibly adapting to the professional environment that is constantly changing, sees difficulties arising in the real educational processes and find ways to overcome rational. Formation interpretative culture in future music teachers is a key issue in today's conditions, as appointed phenomenon, in our view, is an integral part of the professional competence of the expert.

In our opinion, interpretive culture of the future teacher of music – a holistic integrative education, which is reflected in the understanding and interpretation of music and educational reality in the totality of its processes, events, structures, interpersonal relationships, which is based on a set of knowledge and skills, and on creative experiment aimed at identifying the meaning of musical and pedagogical texts.

We define pedagogical conditions of interpretative culture of future teachers of music as circumstances affecting directed reflection and reflection of their own professional musical and educational activities and ensure the effectiveness of the educational process. Namely: the promotion of future music teachers guidelines on the formation of interpretative culture; implementation hermeneutic approach in the educational process; self-actualization of future music teachers in the context of the studied construct.

The importance of self-actualization for the formation of interpretative culture is manifested in the fact that it contributes to the integrity of student behavior, their internal organization and orderliness, consistency and stability of structural actions. The said pedagogical condition we implemented during the educational workshop «Basics formation of interpretative culture of future music teachers».

Concludes that the pedagogical condition «Updating self-future music teachers in the context of the interpretative culture» is significant because of the self-dependent setting goals and achieving the objectives of the student's educational activities as well as its professional development.

Key words: interpretative culture, condition, pedagogical conditions, self-organization, future teacher of music.

Постановка проблеми. На сучасному етапі політичного й соціально-економічного розвитку нашої держави за умов утвердження ринкових відносин перед вищими навчальними закладами постає завдання підготовки кваліфікованої особистості, яка самостійно вміє здобувати необхідні знання, вміло застосовує їх на практиці, гнучко пристосовується до професійного середовища, яке постійно змінюється, бачить труднощі, що виникають у реальних освітніх процесах та знаходить шляхи їх раціонального подолання. Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики є актуальним питанням в умовах сьогодення, оскільки означений феномен, на наш погляд, є невід'ємною частиною професійної компетентності фахівця. Державна програма «Концепція педагогічної освіти» вказує мету української системи освіти, яка полягає у створенні умов для розвитку й самореалізації кожної людини, формуванні покоління, здатного навчатися протягом усього життя. В означених умовах виявляється значущість актуалізації самоорганізації майбутніх учителів музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти інтерпретаційної культури у філософському напрямку досліджували М. Бахтін, В. Дільтей, М. Каган, П. Рікер, Г. Рузавін, Ф. Шлейєрмахер та ін.; у психологічному – О. Бодальов, А. Брудний, А. Славська та ін.; у педагогічному – О. Колоянова, Ю. Сенько, Н. Телишева, Н. Юдзіонко та ін.; у галузі музичної освіти – М. Корноухов, Д. Лісун, А. Линенко, О. Олексюк, М. Петренко та ін. Необхідно підкреслити, що в наш час в освіті залишається відкритим питання про змістовне наповнення феномену інтерпретаційної культури у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності актуалізації самоорганізації майбутніх вчителів музики як педагогічної умови формування в них інтерпретаційної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, генезис інтерпретації виявляється в розумінні будь-яких текстів і за своєю природою охоплює всі семіотичні системи, усі міжособистісні і міжгрупові комунікації. Так, інтерпретаційна культура є важливою для майбутнього вчителя іноземної мови, тому що він перекладає думки, виражені мовою оригіналу, тобто інтерпретує їх. Майбутньому філологу інтерпретаційна культура допомагає виявити сенс твору літератури, поезії; майбутньому вчителю образотворчого мистецтва – живопису, скульптури; майбутньому математику – формул; а майбутньому вчителю музики – музичного твору. Можемо спостерігати, що проблема інтерпретаційної культури стосується вчителя будь-якої освітньої ланки та будь-якої спеціальності. Проте, вважаємо, що особливо гостро вона стоїть перед викладачами, чий профіль роботи пов'язаний з освітньою галуззю мистецтва, оскільки інтерпретаційна культура допомагає осмислити глибинний сенс музичного твору та досконало його виконати.

Аналізуючи думку музикантів-педагогів (Д. Лісун, М. Петренко, О. Олексюк) можемо стверджувати, що інтерпретація музичного твору є процесом і результатом духовно-інтелектуального пізнання, розуміння й тлумачення особистістю смислових аспектів змісту музичного твору; суб'єктом діяльності й рушійною силою цього процесу є особистість інтерпретатора-виконавця. При цьому великого значення набувають накопичені знання, суб'єктивний досвід, уявлення, здатність «учування» образів, понять, сенсів, концепцій.

Результатом якісної інтерпретації музичного твору є цілісне його розуміння, глобальне охоплення смислового змісту у всій його повноті та неоднорідності.

Ми вважаємо, що вчитель музики, у якого сформована інтерпретаційна культура, зможе адекватно розуміти й інтерпретувати твори мистецтва, педагогічні, музично-педагогічні тексти, при цьому залучаючи майбутніх фахівців до світу музичного мистецтва, розвивати їх духовне, чуттєво-емоційне сприйняття, збагачувати їх естетичний досвід.

На нашу думку, інтерпретаційна культура майбутнього вчителя музики – це цілісне інтегративне утворення, яке виражається в розумінні та тлумаченні музично-педагогічної дійсності у всій сукупності її процесів, подій, структур, міжособистісних відносин; яке засноване на комплексі знань, умінь та навичок, а також на творчому досвіді, спрямованому на виявлення сенсу музично-педагогічних текстів.

Логіка нашого дослідження потребує більш детально розглянути поняття «умова», «педагогічна умова». Аналіз філософської, психологічної й педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що термінологічна єдність понять «умова», «педагогічна умова» відсутня. Так, з філософської точки зору, «умова» виражає відношення предмета до явищ, що оточують його, без яких він не може існувати. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умови – як різноманіття об'єктивного світу відносно до предмета [1, с. 497].

З психологічного погляду, умова – це сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, прискорюючи чи уповільнюючи його, які здійснюють вплив на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [2, с. 270].

Педагоги займають схожу з психологами позицію, і розглядають умову як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, на формування особистості [3, с. 36].

Н. Боритко визначає педагогічні умови як чинники, зовнішні обставини, які істотно впливають на перебіг педагогічного процесу, як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей [4, с. 87].

Ми визначаємо педагогічні умови формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики як обставини, які впливають на спрямоване осмислення та рефлексію власної професійної та музично-просвітницької діяльності і забезпечують ефективність навчально-виховного процесу. А саме: стимулювання настанови майбутніх учителів музики на формування інтерпретаційної культури; впровадження герменевтичного підходу в навчально-виховний процес; актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті досліджуваного конструкту. В цій статті ми більш детально зупинимось на третій педагогічній умові – актуалізації самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті досліджуваного конструкту. Обираючи саме цю умову, ми керувалися тим, що від постійної самоорганізації майбутнього вчителя залежить його розвиток у професійній сфері.

Вивченням процесів самоорганізації займається міждисциплінарна наука синергетика (англ. Synergetics, від грецького син – «спільне» і ергос – «дія»). У зв'язку з розвитком педагогічної синергетики в останні роки у психолого-педагогічних дослідженнях все частіше зустрічається термін «самоорганізація», а також розробка дослідниками різноманітних її моделей. Самоорганізація розглядається психологами і педагогами з одного боку як організованість суб'єкта навчання, як уміння особистості у досягненні певної мети, з іншого – як організація навчальної діяльності. Тобто, самоорганізація є діяльністю і здатністю особистості, яка пов'язана з умінням організувати себе. Проявляється ця здатність у цілеспрямованості, обґрунтованості мотивації, активності, самостійності, плануванні своєї діяльності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, почутті обов'язку, критичності оцінки результатів своїх дій. Вміння налаштуватися на діяльність й усвідомлено

підтримувати власну працездатність протягом тривалого часу є основною ознакою самоорганізації. У процесі самоорганізації задіяні такі ресурси: часу, інформаційні, енергетичні та вольові. Тому, на наш погляд, функцією самоорганізації є мобілізація усіх перерахованих вище ресурсів на досягнення особистістю поставленої мети.

Розрізняють три типи процесів самоорганізації:

- процеси самозародження організації, тобто виникнення з деякої сукупності цілісних об'єктів певного рівня нової цілісної системи зі своїми специфічними закономірностями;
- процеси, завдяки яким система підтримує певний рівень організації при зміні зовнішніх і внутрішніх умов її функціонування;
- процеси, пов'язані з удосконаленням і саморозвитком таких систем, які здатні накопичувати і використовувати минулий досвід [5, с. 972].

Науковці О. Бондаревська та С. Кульневич визначають самоорганізацію як процес переведення свідомості особистості з режиму відтворення у режим концентрації власної діяльності, вважаючи, що продуктивність самоорганізації вчителя значною мірою залежить від попереднього порівняно високого рівня загальнокультурного розвитку, від глибини самопізнання, від сформованості «комунікативного ядра особистості» як системи здатності відображення відносин і поведінки; від наявного досвіду цілеспрямованої самозміни та ін. [6, с. 246].

О. Дубасенюк виявляє значення самоорганізації через осмислення її структурно-функціональних особливостей і розуміє як активний, свідомий процес, що активізується метою і мотивами самоуправління, який передбачає наявність об'єкта самоорганізації, її мети й засобів її здійснення. Дослідниця вважає, що об'єктом самоорганізації є професійна виховна діяльність, метою – досягнення професійної умілості, засобами – комплекс інтелектуально-практичних дій і операцій, що досягли певного рівня сформованості [7, с. 38].

У своєму дослідженні ми розглядали майбутнього вчителя музики з позицій синергетичного підходу як відкрити динамічну систему, яка постійно розвивається та змінюється, отримує нові особистісні та індивідуально-психологічні риси, що, у свою чергу, забезпечують широкі можливості соціальної та професійної адаптації, її професійного зростання. Отже, означена система є відкритою, тому що в ній відбувається постійний обмін інформацією, який порушує стійку рівновагу і сприяє проходженню через особливі нестійкі стани (біфуркаційні стани). У свою чергу, утворюється нелінійність як процесу, так і результату.

На наш погляд, формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики відбуватиметься за умов актуалізації їх самоорганізації, тому вважаємо, що контроль за суб'єктом, який розвивається, не може здійснюватися шляхом силового на нього тиску. Взаємодія студента з викладачем повинна бути орієнтованою на спільну творчість. Саме така взаємодія сприятиме прояву внутрішніх джерел саморозвитку і самоорганізації майбутнього вчителя. Самоорганізація буде більше проявлятися у студентів, які рішуче налаштовані на кінцевий результат і якість навчання. При цьому, результати діяльності й відношення до них майбутнього фахівця призводять до розвитку особистості і її регулятивної системи. Важливість актуалізації самоорганізації для формування інтерпретаційної культури проявляється в тому, що вона сприяє цілісності поведінки студентів, їх внутрішній організованості та впорядкованості, послідовності та структурній стійкості дій.

Означена нами педагогічна умова реалізовувалася під час проведення педагогічної майстерні «Основи формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики». Завданнями педагогічної майстерні було акцентування уваги студентів на усвідомленні важливості та значущості майбутньої професії, уявленні свого місця в ній; спонукання до накопичення професійних знань та оволодіння комплексом професійних умінь і навичок. Педагогічна

майстерня сприяла актуалізації самоорганізації майбутніх учителів музики для формування в них інтерпретаційної культури. Під час лекційних занять студенти дізнавалися про: синергетичний підхід, його принципи; сутність самоорганізації, методологічні основи проблеми самоорганізації, її значення у формуванні інтерпретаційної культури, у становленні компетентного викладача; засоби і методи організації навчальної діяльності. У процесі семінарських і практичних занять, які були орієнтовані на закріплення теоретичного матеріалу, застосовувались активні методи навчання студентів (дискусії, круглий стіл, ділові ігри, заохочення, тренінги). Під час самостійної роботи студенти готувалися до захисту рефератів за допомогою вивчення додаткових літературних та інформаційних джерел; відвідували уроки кваліфікованих вчителів музики, з їх подальшим аналізом і обговоренням, вели щоденник справ, що сприяло розвитку особистісних якостей майбутніх вчителів музики.

Висновки і перспективи. Доходимо висновку, що педагогічна умова «Актуалізація самоорганізації майбутніх учителів музики в контексті формування інтерпретаційної культури» є значущою, оскільки від самоорганізації залежить постановка мети і досягнення цілей педагогічної діяльності студента, а також його професійний розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Философский словарь / [Под ред. И. Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
2. Психология : словарь-справочник / [авт.-уклад. Немов Р. С.]. – в 2 ч. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
3. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
4. Бoryтко Н. М. Педагог в пространстве современного воспитания: [монография] / Бoryтко Н. М. / [Науч. ред. Н. К. Сергеев.] – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
5. Философский энциклопедический словарь / [ред.-упоряд. Л. Ф. Ильичёв]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 1312 с.
6. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.
7. Дубасенюк О. А. Методи формування професійної умілості майбутніх вчителів / О. А. Дубасенюк / Наукові праці Вінницького національного технічного університету. – 1998. – №3. – Режим доступу: <http://praci.vntu.edu.ua/artikle/view/2335/2603/>

REFERENCES

1. Frolov, I.T. (1991), *Filosofskiy slovar* [Philosophical dictionary], Politizdat, Moscow, Russia.
2. Nemov, R.S. (2003), *Psikhologiya : slovar-spravochnik* [Psychology : glossary], Vldos-press, Moscow, Russia.
3. Polonskiy, V.M. (2004), *Slovar po obrazovaniyu i pedagogike* [Dictionary of education and pedagogy], Vysshayashkola, Moscow, Russia.
4. Borytko, N.M. (2001), *Pedagog v prostranstve sovremennogo obrazovaniya* [The teacher in the space of modern education], Peremena, Volgograd, Russia.
5. Plichev, L.F. (1983), *Filosofskiy entsyklopedicheskiy slovar* [Philosophical encyclopedic dictionary], Sovetskaya entsyklopediya, Moscow, Russia.
6. Bondarevskaya, Ye.V. and Kulnevich, S.V. (1999), *Pedagogika : lichnost v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya* [Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education], Rostov-na-Donu, Moscow, Russia.
7. Dubasenyuk, O.A. (1998), “Metody formuvannya profesynoyi umilosti maybutnikh uchyteliv”, Collected works of Vinnytsia National Technical University, no.3, available at : <http://praci.vntu.edu.ua/artikle/view/2335/2603/> (access Desember 15, 2015).

УДК 378:7.012(045)

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ДИЗАЙНЕРА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Дерев'янюк Н.В.

Класичний приватний університет, вул. Жуковського, 70 Б, м. Запоріжжя, Україна

nataliyader@gmail.com

У статті аналізується вітчизняний та зарубіжний досвід формування професійного мислення дизайнера у процесі фахової підготовки. Шляхом порівняння дизайнерських шкіл різних країн окреслені основні проблеми вітчизняної професійної підготовки дизайнерів. Акцентується увага на необхідності формування професійного мислення дизайнерів, що визначає ефективність професійного формування та розвитку особистості.

Ключові слова: дизайн-освіта, професійне мислення, фахова підготовка дизайнерів.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ДИЗАЙНЕРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Дерев'янюк Н.В.

Классический приватный университет, ул. Жуковского, 70 Б, г. Запорожье, Украина

nataliyader@gmail.com

В статье анализируется отечественный и зарубежный опыт формирования профессионального мышления дизайнера в процессе профессиональной подготовки. Путём сравнения дизайнерских школ разных стран очерчены основные проблемы отечественной профессиональной подготовки дизайнеров. Акцентируется внимание на необходимости формирования профессионального мышления дизайнеров, которое определяет эффективность профессионального формирования и развития личности.

Ключевые слова: дизайн-образование, профессиональное мышление, профессиональная подготовка дизайнеров.

NATIONAL AND FOREIGN FORMATION EXPERIENCE OF PROFESSIONAL THINKING DESIGNERS IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING

Derevyanko N.V.

Classic Private University, Zhukovsky str., 70 B, Zaporozhye, Ukraine

nataliyader@gmail.com

The article analyzes the national and foreign formation experience of professional thinking designers in the course of professional training. In the process of comparing the design schools of different countries are the main problems of national training designers. The attention is focused on the necessity of formation of professional thinking designers, which determines the efficiency of professional activity of the person and their professional development. Among the main problems of national design training appropriate the following.

Firstly, Insufficient developed the methodology of design activity determines the basis of the professional training of future specialists. This is due to a slight experience of design work in general and design education in particular, and as a result of volume and diversity of design fields.

Second, the "mass" of design work, which is reflected in the fact that "mass-man" (by K. Mannheim, Karl Jaspers) determines the substantive aspects of modern design, influences the emergence of a new system of requirements to the content of the activities of the designer, creates a new social inquiry. It makes adjustments to the system of professional education of future designers, and often contributes to its improvement.

Third, the overwhelming focus of the training design students in the formation of their professional knowledge and skills. Lack of attention to development of professional and personal qualities, including - professional thinking. This is reflected in the content of most design training programs.

Implementation of the analysis of the features of professional training of designers in universities abroad leads to the following conclusions.

Firstly, the system of professional education of future designers in the United States, Germany, Britain, Italy, have much in common, but each one has its own outstanding features: corporate training in the United States, the link

with production in Germany, the combination of design training with engineering in the UK, increasing humanitarian component content of design education in Italy.

Secondly, in the training of designers in American and European universities focusing on the formation of professional thinking of future specialists in order that in the learning process methods are used abstractly shaped association volume search, combinatorial search, building designer, design and technological correspondences open shape; active learning methods are implemented: training, role training and business games; organized competitions "free forming", anti-design art exhibitions, trade fairs, exhibitions and others.

Analysis of national and foreign experience of formation of professional thinking of the future of designers shows the importance of this phenomenon. But it should be noted the uncertainty of a clear interpretation of the essence of professional thinking, the existence of different approaches to the formation of qualities or constituents of professional thinking designers who depend on the trends in the development of national systems design. National experience of formation of designers' professional thinking represented isolated examples. This indicates a lack of orientation of design education in the formation of professional thinking of the future designers. This determines the need for further research to find ways to new forms and methods of its formation in the professional training.

Key words: design education, professional thinking, training designers.

Визначення педагогічних умов формування проектно-образного мислення в майбутніх дизайнерів у ВНЗ потребує вивчення вітчизняного і світового досвіду як особливостей професійної підготовки студентів-дизайнерів взагалі, так і розвитку в них професійної мисленнєвої діяльності, зокрема. Дизайнерська освіта в Україні розвивається в межах загальноєвропейських процесів, спираючись на національні освітянські та художні традиції, проте має незначний, порівняно з європейським та американським, досвід професійної підготовки фахівців.

Досвід вітчизняної дизайн-освіти найбільш повно представлений у дослідженнях В. Даниленка, О. В. Вишневської, В. М. Косіва, Ю.Г. Легенького, В.Ф. Прусака, В. Ф. Сидоренка, П. М. Татіївського, В.В. Турчина. Зарубіжний досвід фахової дизайн-підготовки, а саме аспекти формування професійного мислення дизайнерів прослідковується в наукових працях Т.Ю. Бистрової, О.І. Генисаретського, Дж. О'Коннора, Дж. К.Джонса, В.І. Івашенка, А.А. Магомедової, М. Ньольке, І.С. Карімової. Проте проблематика професійного мислення майбутніх дизайнерів і до сьогодні потребує більш глибокого дослідження з метою виявлення шляхів його формування в навчальному процесі.

Мета статті полягає в аналізі вітчизняного та зарубіжного досвіду формування професійного мислення дизайнера у процесі фахової підготовки.

Вітчизняна радянська система професійної підготовки дизайнерів почала свою розбудову з виникненням Всесоюзного науково-дослідницького інституту технічної естетики (ВНДТЕ) та кафедр промислового мистецтва у 60-их роках ХХ ст. Після Постанови Ради Міністрів СРСР від 20.04.1968 р. "Про покращення продукції промислового машинобудування та товарів культурно-побутового призначення шляхом впровадження методів художнього конструювання" створюються його філії та конструкторські бюро по всій країні, відкриваються кафедри промислового мистецтва у Москві, Ленінграді, Харкові, Мінську, Свердлові. Саме в цих містах з'явилися школи дизайну, які мають власні специфічні особливості підготовки фахівців відповідно до орієнтації регіону, його культурних традицій, конкретних умов вузів.

Програми підготовки майбутніх дизайнерів (у ті роки художників-конструкторів), формувались відповідно до функціонально-ергономічного підходу, що передбачав єдність функціоналізму та технічної естетики. У програмі професійної підготовки за спеціальністю "Промислове мистецтво" у 60-тих роках ХХ ст. існувало чотири блоки дисциплін, які існують дотепер: проектування та промислове навчання, художньо-композиційні, гуманітарні та технічні дисципліни. Ці блоки дисциплін були рівними за обсягом годин навчального часу, проте художньо-композиційний компонент незначною мірою домінував. Це, як зазначають сучасні дослідники дизайну та дизайн-освіти, стало специфічною рисою вітчизняної професійної підготовки фахівців.

У 80-их роках ХХ ст. розпочався перехід до системного проектування в дизайні: проектування з художнього конструювання об'єктів виходить на проектування цілісно структурних об'єктів у сукупності просторово-предметних систем та діяльностей, що в них відбуваються. Це означало, що метод художнього конструювання, який складав сутність професії, не забезпечував галузь діяльності, яка вже поширилася, та увійшов у систему методів проектування дизайну. Так, спеціальність “Промислове мистецтво” трансформувалася у спеціальність “Дизайн”, за якою для підготовки майбутніх фахівців потребувалися нові програми, педагогічні технології, викладачі.

Вирішення на той час нових надскладних завдань дизайну висунуло особливі вимоги до фахівців. Так, наприклад, зазначалося, що спеціаліст з дизайну, окрім спеціальних знань та умінь, повинен мати розвинуті аналітичні здібності: уміння системно мислити, проектувати, комплексно вирішувати дизайн-проблеми тощо [4]. З цього часу формування професійного мислення стало розглядатися як завдання професійної підготовки дизайнерів у вітчизняних ВНЗ. Основним методом формування дизайнерського мислення в процесі навчання вважалося, як свідчать учені, використання комп'ютерних технологій.

На сьогодні в Концепції розвитку національного дизайну в Україні зазначено, що професійний рівень дизайн-освіти передбачає цілеспрямовану підготовку фахівців, які безпосередньо працюють у сферах дизайнерської практики, науки та освіти. З огляду на перспективу економічного зростання виникає необхідність підготовки відповідної кількості фахівців з дизайну різної спеціалізації. Існуюча практика відкриття нових спеціалізацій з дизайну носить, у більшості випадків, недостатньо системний характер. Це зумовлює необхідність розробки обґрунтованої системи спеціалізацій у цій сфері, формування стандартів з освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм зі спеціальності “Дизайн”, спрямованих на всебічний професійний розвиток фахівців.

Провідними школами вітчизняного дизайну стали Львівська національна академія мистецтв, Київська національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва ім. М. Бойчука та інші.

Згідно зі стандартом вищої освіти спеціальності “Дизайн” галузі знань 0202 Мистецтво, фахівець отримує кваліфікацію художника-конструктора (дизайнера) і повинен володіти такими компетенціями:

- компетентно вирішувати професійні питання всіх етапів і складових творчого процесу дизайн-діяльності в різноманітних створюваних об'єктах;
- на основі широкої ерудиції та культури органічно поєднувати системні знання та практичні навички в самостійній чи у складі колективу творчій, проектній та експериментальній діяльності в галузі дизайну;
- реалізувати свої професійні можливості в різноманітних сферах народного господарства країни та напрямках життєдіяльності людини;
- з використанням сучасних технічних засобів створювати дизайнерські розробки об'єктів різноманітної складності та сфер господарської діяльності;
- брати участь у проектній реалізації складових дизайн-програм;
- використовувати всі сучасні дизайнерські прийоми та засоби проектно-графічного та об'ємно-просторового моделювання для формулювання, візуалізації, аргументації та реалізації авторської ідеї при створенні дизайн-проектів.

На думку розробника освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціальності "Дизайн" галузі знань 0202 Мистецтво В.Ф. Прусака [5], метою професійної підготовки майбутніх фахівців є формування в них готовності до професійної діяльності, яка включає три компоненти:

1) когнітивний, що передбачає володіння студентами-дизайнерами основними професійними знаннями, зміст яких поєднує такі напрями, як:

- загальнотеоретичний (передбачає засвоєння дисципліни гуманітарного і соціально-економічного змісту, історико-культурного циклу);
- загальнохудожній (опанування методикою та технікою зображення, входження до процесу образотворчості);
- професійно орієнтований (забезпечує формування вміння творити нові форми, гармонійне середовище життєдіяльності людини від ідеї до її реалізації в матеріалі);
- інженерно-технічний та технологічний (засвоєння принципів та техніки конструювання, технології матеріалів і виробництва речей, обладнання та допоміжного інструментарію; опанування чинними стандартами та технічними умовами на виробі);
- організаційно-технічний (оволодіння принципами та прийомами збирання, систематизації та використання інформації та проведення дослідницької діяльності зі спеціальності; засвоєння організаційно управлінських та економічних аспектів роботи підприємств різних видів діяльності, проектно-конструкторських організацій; оволодіння основами безпеки життєдіяльності).

2) діяльнісно-операційний, який включає професійні вміння. Автор зазначає, що головним і загальним для всіх студентів є вміння розробляти оригінальні за дизайнерським задумом та виконанням витвори, творчо вирішувати композиційні, колористичні й технічні завдання. Крім того, важливими професійними вміннями для майбутніх дизайнерів є вміння, пов'язані з відтворенням образотворчими засобами авторської ідеї, дизайн-пропозиції, а також навички проєктанта, конструктора, макетувальника; вміння виконувати експериментальні зразки; вміння професійно володіти графічними й технічними засобами та допоміжним інструментарієм [3];

3) особистісний, пов'язаний з креативним аспектом дизайнерської діяльності.

Кожен з пунктів свідчить про формування особистості, здатної забезпечити економічну сферу висококваліфікованим фахівцем, який зможе творчо вирішувати завдання ринку споживання і реалізувати себе у професійній діяльності. Отже, в сучасній дизайн-освіті основний акцент зміщується з набуття певних теоретичних знань, художніх вмінь і практичних навичок на підготовку фахівця, який повинен вирішувати самостійно або у складі колективу дизайн-проблеми, звідси впливає необхідність формування когнітивних якостей майбутнього дизайнера, що дадуть змогу якісної інтеграції набутих знань, вмінь та навичок у професійну діяльність.

Як зазначає В.Ф. Прусак, основними перспективними напрямами підготовки дизайнерів у вітчизняних вищих навчальних закладах є її:

- гуманізація – розвиток у майбутніх фахівців гуманітарного світобачення, загальної культури, моральної відповідальності, естетичного чуття, просторово-часової уяви, вільного володіння засобами відображення інформації;
- культурологізація – використання культуротворчих чинників, передусім таких, як мовні, національно-архетипні, символічні засоби вираження всезагального;

– екологізація – засвоєння основ екології, реалізація екологічного підходу до творення речей та об'єктів життєдіяльності людини, розвиток екологічного мислення;

– соціологізація – утвердження дизайну як соціальної характеристики сучасного суспільства [5]. Усі ці напрями, на нашу думку, відображають тенденцію сучасної вітчизняної дизайн-освіти до вирішення першочергового завдання професійної підготовки майбутніх фахівців – формування в них професійного, проектного-образного мислення.

Серед основних проблем вітчизняної професійної підготовки дизайнерів доцільно, на наш погляд, виокремити такі.

По-перше, недостатня розробленість методології дизайн-діяльності, яка визначає основу професійної підготовки майбутніх фахівців внаслідок незначного досвіду дизайнерської праці загалом та дизайн-освіти зокрема, а також внаслідок об'ємності та різноплановості галузей дизайну (від конструкцій приміщень до моделювання одягу та рекламної поліграфії).

По-друге, “омасовлення” дизайнерської праці, яке виявляється в тому, що “людина-мас” (за К. Мангеймом, К. Ясперсом) визначає змістовні аспекти сучасного дизайну, впливає на виникнення нової системи вимог до змісту діяльності дизайнера, формує новий соціальний запит. Це, у свою чергу, вносить корективи в систему професійного навчання майбутніх дизайнерів і часто не сприяє її покращенню, вдосконаленню.

По-третє, превалююча спрямованість професійної підготовки студентів-дизайнерів на формування в них професійних знань і вмінь, приділення недостатньої уваги розвитку в них професійно-особистісних якостей, враховуючи професійне мислення, що відображається в змісті більшості навчальних планів та програм підготовки за напрямом “Дизайн”.

Проте необхідно зазначити, що досвід розвитку дизайнерського мислення в майбутніх фахівців має Харківська школа дизайну (Харківська державна академія дизайну та мистецтв). Як свідчить В.В. Турчин, у таких дисциплінах, як “Основи формоутворення”, “Проектування” виділяється низка навчальних методик, що мають найбільш ефективний вплив на формування професійного мислення дизайнера. Суть цих методик – активізація творчого мислення майбутнього дизайнера, розвиток його інтуїції у процесі створення графічних зображень, об'ємних фігур, кольорофактурних композицій, які заглиблюють у художній образ та навчають методиці системного аналізу [7].

Досягненням кафедри “Дизайн” Харківської державної академії дизайну та мистецтв, як стверджує В.В. Турчин [7], є перехід від традиційної “конвеєрної” форми навчання до системи “чотирьох вертикалей”, яка надає найбільш широкий та вільний вибір методів та напрямів розвитку професійного мислення майбутніх дизайнерів. У її основі лежить принцип персоніфікації навчання, що базується на прагненні творчої особистості до самоствердження завдяки індивідуально-персоніфікованій діяльності. На практиці це виявляється в тому, що студент обирає найбільш близький йому проектно-художній метод, а викладач – найбільш ефективний педагогічний метод. Це призводить до “формування певного типу проектно-образного мислення, яке враховує здатність кожного студента визначати властивий йому метод творчого самовираження, характерний для його професійної орієнтації в межах таких умовно позначених напрямів, як “арт-дизайн”, “інженерний дизайн”, “концептуальний дизайн”, “екологічний дизайн”.

Незважаючи на передовий досвід формування професійного мислення майбутніх дизайнерів у Харківській державній академії дизайну та мистецтв, на жаль, можна констатувати про його майже одиничний характер. Здійснений нами аналіз навчальних планів та програм професійної підготовки дизайнерів в інших ВНЗ свідчить про спрямованість навчання студентів на формування традиційних для педагогіки вищої школи компонентів – професійних знань та професійних умінь, що й зазначено в освітньо-кваліфікаційній

характеристиці фахівця, й недостатню орієнтацію на формування в них професійного мислення.

У Російській Федерації на сьогодні існує велика кількість ВНЗ як державної, так і приватної форми власності, у яких випускають дизайнерів різного профілю. Серед основних завдань професійної підготовки дизайнерів визначені такі:

- 1) формування потреби в постійному професійному саморозвитку, самоосвіті;
- 2) розвиток уяви, фантазії, асоціативного, просторового та образного мислення;
- 3) формування вмінь використання комп'ютерних технологій для розробки та подання дизайнерської ідеї;
- 4) розвиток умінь та навичок дослідницької діяльності;
- 5) розвиток прагнення до новизни в прийнятті рішення.

Основними методологічними принципами сьогодення російської дизайн-освіти, як зазначає член координаційної ради Співки дизайнерів Росії О.В. Шаренкова, є такі:

- формування нового динамічного стилю дизайн-навчання;
- впровадження в навчальний процес авторських дизайн-програм;
- залучення до навчального процесу актуальних майстрів дизайну, творчих лідерів, які займають активну професійну позицію щодо формування проектної культури;
- активне залучення студентів до актуального професійного художнього життя, стимулювання їх участі у творчих форумах, конкурсах, сесіях, фестивалях тощо;
- впровадження в навчальний процес найсучасніших інформаційних технологій;
- перехід від застарілих об'єктивних методик до суб'єктивного особистого досвіду викладача, врахування його творчої інтуїції [8].

На думку Н.О. Вострикової, головним завданням сучасної професійної підготовки дизайнерів у Росії є формування загальної культури особистості (приєднання до культурної спадщини) та формування професійних якостей, необхідних для успішної дизайнерської діяльності, враховуючи мисленнєві здібності [1].

Проаналізувавши тематику наукових публікацій, у яких розкриваються перспективні напрями професійної підготовки дизайнерів у Російській Федерації, необхідно зазначити, що більшість з них акцентують увагу на моральному вихованні майбутніх фахівців, на формуванні в них етичних якостей, етнохудожньої культури та використанні інформаційних технологій і виховання інформаційної культури дизайнерів.

Здійснений аналіз Вимог до мінімуму змісту та рівня професійної підготовки випускників за спеціальністю 0524.00 – Дизайн Російської Федерації [6], вказує, що, незважаючи на ґрунтовно розкриті вимоги до професійних знань, умінь та навичок фахівців (загальні вимоги та вимоги за циклами дисциплін), у них взагалі не зазначені ті характеристики мислення, які повинен мати професійний дизайнер.

Аналіз зарубіжного досвіду показав, що професійна підготовка дизайнерів у вищих навчальних закладах США може бути охарактеризована як практично-зорієнтована, корпоративна, що виявляється у переважанні практично-зорієнтованих навчальних дисциплін, обов'язковому проходженні виробничої практики кожний третій семестр у провідних компаніях та корпораціях. Майбутні дизайнери мають можливість брати участь у "школах дизайнерів", "школах-лабораторіях", у яких відбувається практична реалізація власних новаторських проектів. У процесі професійної підготовки дизайнерів в американських навчальних закладах реалізовується індивідуальний підхід, який ґрунтується

на свободі викладача не тільки у виборі форм та методів навчання, але й власних авторських програм.

Як зазначає Де Форест Е. [2], навчальні програми для дизайнерів можуть бути спрямованими або на дослідження та вирішення проблем кінцевого продукту, або на пошук оригінальних ідей, власного вирішення проблеми, або на дослідження відносин між дизайнером та споживачем, або на вивчення аналогій між лінгвістичною та візуальною комунікацією, або на використання мови зображувальних форм та ін. Різнострамованість такої системи навчання дизайну забезпечує досягнення такої мети, як підготовка випускника до творчого вирішення складних проблем майбутньої професії та розвиток самостійності його мислення.

Професійне навчання дизайнерів у Німеччині відбувається у дизайн-студіях – школах дизайну, в яких викладаються як теоретичні курси, пов'язані з методикою дизайну, так і практичні курси, що дозволяють студенту оволодіти методами пошуку проектної ідеї. Важливим для нас є те, що методика навчання майбутніх дизайнерів у німецьких вищих школах ґрунтується на тому, що мислення студентів має бути зорієнтовано на загальні знання про предмет проектування, далі ці знання використовуються на рівні інтуїції при вирішенні конкретних завдань із застосуванням певних операцій, прийнятих у дизайн-процесі – так званих інтелектуальних дій [9].

Важливим завданням професійної підготовки дизайнерів вважається розвиток їх системного мислення – багатовимірного “бачення проблеми” з позиції екологічності, економічності, технологічності, психогігієнічності, формоутворення. Для цього використовується презентація об'єктів у графіці та об'ємі, комп'ютерне моделювання, що може забезпечити виникнення ситуацій ризику, непередбачуваності.

У Вищих школах дизайну Німеччині активно використовуються ігрові методи навчання (конкурси “вільного формотворення”, вернісажі антидизайна, ярмарки та ін.), спрямовані на розвиток практичного компоненту дизайнерського мислення.

Для активізації професійного мислення застосовують методи абстрактно-образних асоціацій, об'ємного пошуку, комбінаторного пошуку, будівельного конструктора, конструктивно-технологічних відповідностей, відкритої форми та ін. Усі вищезазначені методи сприяють формуванню та розвитку у студентів аналітичності, економічності мислення, креативності у процесі проектування.

Принцип природовідповідності форм реалізується завдяки дослідженню студентами природних явищ, їх властивостей, а також природних чинників, що впливають на дизайн-проект.

Отже, проаналізувавши досвід професійної підготовки дизайнерів у Німеччині, важливо зазначити, що професійне навчання майбутніх фахівців передусім спрямоване на формування та розвиток у них дизайнерського мислення: проектного, образного, системного, творчого.

Процес професійної підготовки дизайнерів у Великобританії відрізняється виховною спрямованістю. Головна навчальна установка англійських викладачів дизайну полягає в тому, що дизайнерська освіта має готувати фахівців до швидкоплинних змін у самому суспільстві, у цьому сенсі воно зобов'язане не тільки інтегрувати загальні та спеціальні знання, уміння та навички, але й формувати риси особистості, необхідні для активного сприймання змін у світі.

Виховний процес в англійських школах дизайну відбувається не стихійно, а цілеспрямовано, що забезпечує розвиток таких рис, як: чутливість, інтерес до світу речей, до його різноманітності та єдності; автономність, незалежність; здатність до спілкування з широким загалом людей не тільки вербальними засобами у процесі мовного контакту, але і за

допомогою письмових текстів, рисунків, схем, креслень; аналітичність, критичність та самокритичність мислення; ментальна активність, відповідальність тощо. Для цього в навчальний процес впроваджуються активні методи навчання: тренінги, рольові навчальні ігри тощо.

В Італії професійна підготовка дизайнерів гармонійно поєднує теоретичну та практичну складові, спрямовані на формування так званої політехнічної культури завдяки поєднанню художніх дисциплін, архітектури та технічних дисциплін, інженерінгу. Крім того, майбутні дизайнери опановують економічні дисципліни. Протягом тижня кожний семестр студенти працюють у дизайн-студіях або компаніях, практично використовуючи набуті знання, опановують авторські дизайн-методи. Важливим для нашого дослідження є те, що протягом усієї професійної підготовки студенти італійських ВНЗ беруть участь у різноманітних тренінгових програмах, “колективних формотворчих заходах”, експериментальних дизайнерських лабораторіях, метою яких є формування особливого професійного дизайнерського мислення, яке поєднує мислення художника та інженера, менеджера та психолога [10].

Отже, здійснений аналіз особливостей професійної підготовки дизайнерів у вищих навчальних закладах за кордоном дає змогу зробити такі висновки. По-перше, системи професійного навчання майбутніх дизайнерів у США, Німеччині, Великій Британії, Італії мають багато спільного, проте кожна з них має свої визначні риси: корпоративне навчання у США, зв'язок з виробництвом у Німеччині, поєднання дизайнерської підготовки з інженерною у Великій Британії, посилення гуманітарної складової змісту дизайн-освіти в Італії.

По-друге, у професійній підготовці дизайнерів в американських та європейських ВНЗ особлива увага приділяється формуванню професійного мислення майбутніх фахівців, з метою чого в навчальному процесі застосовуються методи абстрактно-образних асоціацій, об'ємного пошуку, комбінаторного пошуку, будівельного конструктора, конструктивно-технологічних відповідностей, відкритої форми; впроваджуються активні методи навчання: тренінги, рольові навчальні та ділові ігри; організуються конкурси “вільного формотворення”, вернісажі антидизайну, ярмарки, виставки тощо.

Отже, аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду формування професійного мислення майбутніх дизайнерів свідчить про важливість формування зазначеного феномену. Але необхідно вказати на невизначеність чіткого трактування сутності професійного мислення, наявність різноманітних підходів до формування якостей або складових професійного мислення дизайнерів, які залежать від тенденцій розвитку національних систем дизайну. Вітчизняний досвід формування професійного мислення дизайнерів представлений поодинокими прикладами, що свідчить про недостатню орієнтацію дизайн-освіти на формування професійного мислення майбутніх дизайнерів, що визначає необхідність подальших розвідок у пошуку шляхів нових форм та методів його формування у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вострикова Н.А. О подготовке дизайнеров в структуре высшего образования / Н.А. Вострикова. – [Електроний ресурс] – Режим доступу: <http://www.rma-hr.org/unesco/materials/1sec/vostrikova.pdf>
2. Де Форест Э. Американські школи дизайну / Э. Де Форест // Дизайн США. – 1989. – № 9. – С. 28-31.
3. Папанек В. Дизайн для реального мира / В. Папанек – М. : Издатель Д. Аронов, 2004. – 414 с.

4. Пильник Р.О. Розвиток дизайнерського мислення в образотвірчій діяльності / Р.О. Пильник // Вісник ХДАДМ. – 2007. – № 6. – С. 111-116.
5. Прусак В.Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки дизайнерів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.н. : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В.Ф. Прусак. – Ів.-Франківськ, 2006. – 24 с.
6. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0524.00 – “Дизайн”. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ndn.su/text/text_dobr.htm
7. Турчин В.В. Особливості формування проектно-образного мислення дизайнера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства спец. : 05.01.03 “Технічна естетика” / В.В. Турчин. – Харків, 2004. – 20 с.
8. Шаренкова Е.В. Дизайн-образование на современном этапе. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://jeducation.ru/1_2007/index_1_2007.html
9. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Под ред. Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов. – М. : Архитектура-С, 2004. – 288 с.
10. Academic programs at the Faculty of Design: POLITECNICO DI MILANO. – Milan: POLITECNICO DI MILANO, 2007. – 206 p.

REFERENCE

1. Vostrikova N.A. O podgotovke dizaynerov v strukture vyisshego obrazovaniya / Vostrikova N.A. – Rezhim dostupu: <http://www.rma-hr.org/unesco/materials/1sec/vostrikova.pdf>
2. De Forest E. Amerykans'ki shkoly dyzaynu / E. De Forest // Dyzayn SShA. – 1989. – № 9. – P. 28-31.
3. Papanek V. Dyzayn dlya real'noho myra / Papanek V. – M.: Yzdatel' D. Aronov, 2004. – 414 p.
4. Pyl'nyk R.O. Rozvytok dyzayners'koho myslennya v obrazotvorchiy diyal'nosti / R.O. Pyl'nyk // Visnyk KhDADM. – 2007. – № 6. – P. 111-116.
5. Prusak V.F. Orhanizatsiyno-pedahohichni zasady pidhotovky dyzayneriv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped.n.: spets. 13.00.04 “Teoriya ta metodyka profesiynoyi osvity” / V.F. Prusak. – Iv.-Frankivs'k, 2006. – 24 p.
6. Trebovaniya k minimumu sodержaniya i urovnyu podgotovki vyipusnikov po spetsialnosti 0524.00 – “Dizayn”. – Rezhim dostupu: http://www.ndn.su/text/text_dobr.htm
7. Turchyn V.V. Osoblyvosti formuvannya proektno-obraznoho myslennya dyzaynera: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. mystetstvoznnavstva spets.: 05.01.03 “Tekhnichna estetyka” / V.V. Turchyn. – Kharkiv, 2004. – 20 p.
8. Sharenkova E.V. Dizayn-obrazovanie na sovremennom etape. – Rezhim dostupu: http://jeducation.ru/1_2007/index_1_2007.html
9. Dizayn. Illyustrirovannyiy slovar-spravochnik / Pod red. G.B. Minervin, V.T. Shimko, A.V. Efimov. – M.: Arhitektura-S, 2004. – 288 p.
10. Academic programs at the Faculty of Design: POLITECNICO DI MILANO. – Milan: POLITECNICO DI MILANO, 2007. – 206 p.

УДК 378.126+337.134: 371.11

СКЛАДОВІ БАЗОВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Жигір В.І., д. пед. н., доцент

Бердянський державний педагогічний університет, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Україна

profpedagog@ukr.net

У статті розкриваються теоретичні аспекти понять «професійна компетентність», «професійна компетентність менеджера освіти». Автор обґрунтовує необхідність формування психолого-педагогічної компетентності як базової складової професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти.

Розкрито сутність поняття «психолого-педагогічна компетентність майбутніх менеджерів освіти». Охарактеризовані її основні складові: психологічна, педагогічна, методична, науково-дослідна. Визначено склад основних елементів кожної складової психолого-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів освіти – знань, умінь, навичок та здібностей.

Ключові слова: майбутні менеджери освіти, професійна компетентність, психолого-педагогічна компетентність, базова компетентність, професійна діяльність.

СОСТАВЛЯЮЩИЕ БАЗОВОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Жигирь В.И.

*Бердянский государственный педагогический университет, ул. Шмидта, 4, г. Бердянск,
Украина*

profpedagog@ukr.net

В статье раскрываются теоретические аспекты понятий «профессиональная компетентность», «профессиональная компетентность менеджера образования». Автор обосновывает необходимость формирования психолого-педагогической компетентности как базовой составляющей профессиональной компетентности будущих менеджеров образования.

Раскрыта сущность понятия «психолого-педагогическая компетентность будущих менеджеров образования». Охарактеризованы ее основные составляющие: психологическая, педагогическая, методическая, научно-исследовательская. Определен состав основных элементов каждой составляющей психолого-педагогической компетентности будущих менеджеров образования – знаний, умений, навыков и способностей.

Ключевые слова: будущие менеджеры образования, профессиональная компетентность, психолого-педагогическая компетентность, базовая компетентность, профессиональная деятельность.

BASIC COMPONENTS OF FUTURE EDUCATION MANAGERS' PSYCHO- PEDAGOGICAL COMPETENCE

Zhigir V.I.

Berdyansk State Pedagogical University, Shmidt str., 4, Berdyansk, Ukraine

profpedagog@ukr.net

Theoretical aspects of the concepts "professional competence", "education manager's professional competences" are revealed in the article. The author proves the necessity of forming psychological and pedagogical competence as a basic component of education managers' professional competence.

The essence of the concept "future education managers' psycho-pedagogical competence" is disclosed. Its basic components: psychological, educational, methodical, and scientific are determined. The composition of the main elements of each component of future education managers' psycho-pedagogical competence namely knowledge, skills and abilities is defined.

It is concluded that the psychological and pedagogical competence is the basis of professional competence of education managers; it is the basis of the effective exercise of their professional activities.

Based on the analysis of scientific sources and summarize results of the study determined that "future education managers' psychological and pedagogical competence" is an integrated individual's quality, which involves mastering of psycho-educational activities, necessary professional knowledge, abilities and skills; professionally important personal qualities, abilities and experiences of this activity. It includes the following components: psychological, educational, methodical and scientific.

The psychological component of psycho-pedagogical competence is: necessary and sufficient level of knowledge, abilities and skills of psychology manager that ensure the successful performance of his/her professional functions; a set of communicative, perceptual and interactive knowledge which allow to navigate in social situations, interpersonal relationships, make right decisions; the ability to interact with people in the system of interpersonal relations; the ability to apply a structured system of knowledge for building and debugging process of personal, social and professional interaction effectively.

Educational component of psycho-pedagogical competence of the future education managers - is: personality's integrated peculiarity, which is in a set of competencies in the field of pedagogical knowledge; ability to influence the development of social and self-value characteristics of the individual actively, that allows to do socio-valued functions in a team, to prevent and eliminate negative behaviors; the ability of the teacher to work as a professional effectively, namely quickly acquire modern ways of activities and manage to do professional duties successfully.

Methodical component of psycho-pedagogical competence of the future education managers - is: integrated, multilevel and professionally significant characteristic of personality and a pedagogical worker generalized effective professional experience as a systemic learning knowledge and skill of the teacher in an optimum combination of methods and techniques of professional educational activities; the ability and willingness to self-selection and application of developed methods, techniques when performing administrative tasks in the practice of management training institution; integral characteristic of business, personal and moral qualities of a teacher, reflecting the level of functioning of the system of methodological, methodical and research knowledge, skills, experience, motivation, ability and willingness to creative self-realization in the scientific, methodological and pedagogical activities in general.

Research component of psycho-pedagogical competence of the future education managers - is: personality's integrated quality, which includes "a methodological elements, over subject, logical activity, ways of goal-setting, planning, analysis, reflection; such a set of research skills, habits and methods of his activity, that allows to draw the student on the position of a researcher, promote the development of his creativity, cognitive interests, and enhance the efficiency and quality of teaching and learning activities; characteristics, involving possession of skills and methods of research at technology to seek knowledge for solving educational problems, the construction of the educational process in accordance with the values of modern education goals, mission, educational institution, desired result.

Key words: future education managers, professional competence, psychological and pedagogical competence, basic competence, professional activity.

Постановка проблеми. Сучасний стан педагогічної науки визначається наявністю великої кількості понять, які характеризують професійну підготовку сучасних педагогів як менеджерів освіти, здатних до ефективної реалізації професійної діяльності. Серед них провідне місце займають такі поняття, як «професійна компетентність», «базова компетентність» і «психолого-педагогічна компетентність».

Професійна діяльність майбутніх педагогів як менеджерів освіти полягає в реалізації певних функцій, й зокрема психолого-педагогічних. Тому потрібно чітко уявляти як визначається психолого-педагогічна компетентність майбутніх менеджерів освіти, яке місце вона займає у структурі їх професійної компетентності та, з яких елементів вона складається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних публікацій дає можливість констатувати, що різні аспекти формування професійної компетентності педагогів були предметом досліджень Н. Бібік, О. Біди, Л. Ващенко, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Коваль, В. Кременя, О. Савченко, В. Семиченко, О. Пометун, Н. Ничкало, А. Хуторського та ін.

Питанням формування психолого-педагогічної компетентності присвячено праці Н. Банько, В. Баркасі, В. Введенського, О. Гури, Л. Тархан та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Разом з тим, теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів як менеджерів освіти не знайшла достатнього висвітлення в науковій літературі.

Формулювання цілей статті. Метою статті є спроба розкрити й обґрунтувати сутність і складові психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів як менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічна компетентність – складовий елемент у загальній структурі професійної компетентності майбутніх педагогів як

менеджерів освіти, куди також входять освітньо-професійна, навчально-пізнавальна, інформаційно-комунікаційна, функціональна, рефлексивна і комунікативна компетентності.

Одне з перших визначень поняття «професійна компетентність фахівця» знаходимо в Ю. Татур: «...інтегральна якість особистості, що характеризує його прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності у відповідній сфері» [28, с. 26].

Більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, є одностайним з питання, що професійна компетентність фахівця – це системне, інтегроване (кооперативне) утворення, синтез знань, умінь і навичок, особистісних характеристик (ціннісні орієнтації, здібності, риси характеру, готовність до здійснення діяльності тощо) і досвіду, що дозволяє йому використовувати свій потенціал, здійснювати складні види діяльності, оперативно й успішно адаптуватися в змінних умовах професійної діяльності [1; 5; 23; 27 та ін.]. Будучи інтегрованим утворенням, професійна компетентність не зводиться ні до окремих якостей особистості, ні до певних знань, умінь та навичок. Вона відображає не лише наявні в людини потенціал і здатність його використовувати, а й породжує нові явища, якості життя та діяльності, що дозволяють фахівцеві діяти самостійно, відповідально й якісно, бути успішним та досягати певних результатів [6; 19; 24 та ін.]

Під професійною компетентністю будемо розуміти стійку здатність фахівця виконувати певний вид діяльності, яку характеризує розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем і ситуацій, оволодіння професійним досвідом, що активно застосовується в цій діяльності, вміння обирати методи, засоби та способи дії, адекватні до конкретних обставин, почуття відповідальності за досягнуті результати, здатність вносити корективи до процесу досягнення цілей та ін.

Під професійною компетентністю менеджера освіти вчені розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і відносин, що набуваються в процесі навчання. Вони дозволяють визначити, тобто ідентифікувати й подолати, незалежно від ситуації, проблеми, притаманні для певної сфери діяльності [10], а отже, професійна компетентність менеджера освіти має відповідати його функціональним обов'язкам та дозволяти ефективно здійснювати всі аспекти професійної діяльності на кожному рівні її організації, у конкретних професійних умовах, зокрема й у проблемних ситуаціях, відповідно до чинних професійних вимог і соціальних норм [15; 17]. При цьому має досягатися адекватна інтеграція соціальних, педагогічних та управлінських аспектів діяльності менеджера освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що науковці намагаються певним чином згрупувати та класифікувати складові професійної компетентності. Так, А. Маркова в цьому аспекті виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну компетентності [19].

Українські дослідники наголошують на тому, що професійна компетентність є сукупністю ключових компетенцій, базових та спеціальних компетентностей [7; 16; 25; 27 та ін.].

Зрозуміло, усі три види компетентностей взаємопов'язані й розвиваються одночасно, що й формує індивідуальний стиль діяльності і, врешті-решт, забезпечує становлення професійної компетентності як певної цілісності, як інтегрованої особистісної характеристики фахівця. Ключові компетенції, базові та спеціальні компетентності, пронизуючи одна одну, проявляються в процесі вирішення життєво важливих професійних завдань різного рівня складності, у різних контекстах, з використанням певного професійного простору.

Для діяльності менеджерів освіти базовими (галузевими) є компетентності, необхідні для «побудови» професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства. Вони інваріантні до напряму підготовки (педагогічна освіта) та забезпечують підготовленість випускників до вирішення загальнопедагогічних завдань, тобто тієї сукупності професійних завдань, які повинен уміти вирішувати педагог з вищою

освітою. «Змістове наповнення кожної базової компетентності особисте для кожного з рівнів професійно-педагогічної діяльності у відповідній предметній галузі» [27, с. 124].

Базові компетентності формуються на основі результатів аналізу видів діяльності менеджера освіти та його функціональних обов'язків.

«Цілком очевидно, що базові компетентності багатofункціональні, оскільки оволодіння ними дозволяє вирішувати проблемні ситуації в повсякденній, професійній та соціальній сферах. Їх необхідно опанувати для досягнення різних важливих цілей і вирішення складних завдань у різних ситуаціях. Крім того, вони надпредметні й міждисциплінарні. Формування їх спирається на достатній рівень інтелектуального розвитку. Вони застосовуються в різних ситуаціях не тільки в освіті, а й на роботі, в сім'ї, в політичній сфері та ін.» [27, с. 126].

Розглянемо докладніше сутність і зміст психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів як менеджерів освіти.

Психолого-педагогічна компетентність майбутніх менеджерів освіти – це «сукупність якостей (властивостей) особистості з високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі» [18, с. 56]; сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик педагога, що забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності, є мірою й основним критерієм його відповідності професійній діяльності [8]; провідна характеристика професіоналізму – це інтегроване багаторівневе особистісне утворення, яке ґрунтується на позитивних мотивах вибору професії, сукупності системних знань, умінь і навичок, практичного досвіду, рефлексивної діяльності, діалогічної культури, які виражаються в теоретичній та практичній готовності та здатності педагога до ефективного вирішення освітньо-виховних завдань; інтегральне утворення особистості, що включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [4].

До психолого-педагогічної компетентності відносимо складові: психологічну, педагогічну, методичну, науково-дослідну.

Психологічна складова психолого-педагогічної компетентності – це: «необхідний і достатній обсяг і рівень знань, умінь і навичок менеджера з психології, які забезпечують успішне виконання ним своїх професійних функцій» [15, с. 31]; «сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення» [21, с. 131]; «здатність взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин» [11, с. 200]; «здатність ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови та налагодження процесу особистісної, соціальної й професійної взаємодії» [30, с. 128]. Вона включає:

- знання: індивідуальних особливостей особистості (темперамент, характер, здібності та ін.) та закономірностей розвитку особистості; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, увага та ін.), мотивів, спрямованості учнів; психологічних особливостей засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями (студентами), з урахуванням їхніх вікових характеристик; психологічних особливостей навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності; власних психолого-педагогічних особливостей; психології управлінського спілкування; основ психології управління; психологічних особливостей лідерства; психологічних закономірностей розвитку особистості тощо;

- уміння: використовувати психологічні знання в конструюванні та реалізації реального освітнього процесу; управляти вольовою та емоційною сферами, різними технологіями подолання професійної та комунікативної деструкції; виділяти психологічні аспекти в житті та праці; управляти своїм психологічним станом, власними ресурсами; аналізувати вчинки й дії учнів та колег і робити висновки про спонукальні мотиви поведінки учня (студента),

про його плани та цілі; використовувати технології адаптивного управління в роботі з колективом освітньої установи тощо;

- здатності: управляти власним психічним розвитком та психічним розвитком учнів; оцінити власні здібності, можливості, рівень прагнень, психологічні особливості; регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації; створювати сприятливий психологічний клімат у колективі, формувати атмосферу відданості справі, ініціативи та відповідальності; розуміти психічний стан учня, колеги в певний момент, здатність поставити себе на його місце, співпереживати з ним та ін. [8; 12, 15 та ін.].

Педагогічна складова психолого-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів освіти – це: інтегрована властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій у педагогічній галузі знань; здатності активно впливати на процес розвитку й саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, попереджати й усувати негативні прояви поведінки [3]; «здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність: швидко оволодівати сучасними способами діяльності та успішно виконувати професійні обов'язки» [5]. Вона включає:

- знання: методологічні (закономірності розвитку загальнофілософського ряду, обумовленість цілей виховання й навчання, методологічні підходи до освіти, управління освітою та ін.); дидактичні (закономірності педагогічного процесу, сучасні психолого-педагогічні теорії навчання, закони, принципи педагогіки, основні форми діяльності, загальнопедагогічні методи, прийоми, методики та технології навчання, нові інформаційні технології в освіті, управлінні освітою тощо); технологічні (рівень вирішення практичних завдань навчання, виховання й розвитку в конкретних умовах) та їх творче використання тощо;

- уміння: «переводити зміст об'єктивного процесу навчання, виховання й розвитку учнів у конкретні педагогічні завдання: дослідження особистості та колективу з метою визначення рівня готовності до активного оволодіння знаннями і проектування на цій основі процесу розвитку; виділення комплексу освітніх, розвиваючих і виховних завдань; створювати і приводити до дії логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його реалізації; виділення і встановлення взаємозв'язків між компонентами й факторами виховання, приведення їх у дію; активізація особистості, розвиток її діяльності, організація і розвиток сумісної діяльності; забезпечення зв'язку з навколишнім середовищем, регуляція зовнішніх непрограмованих впливів тощо; врахування й оцінка результатів педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу домінуючих завдань та ін.» [23, с. 42];

- здатності: використовувати інформацію для орієнтування в основних поточних проблемах управління навчальним процесом; здійснювати педагогічну діагностику; розвивати в учнів стійкий інтерес до предмета, що вивчається; педагогічно мислити, діагностувати педагогічні явища, аналізувати їхні складові (умови, причини, мотиви, засоби, форми та ін.); знаходити способи оптимального розв'язання педагогічних проблем; прогнозувати педагогічний процес, обґрунтовувати способи та етапи його реалізації; визначати основні види діяльності; аналізувати власну професійну діяльність (правильність постановки мети і завдань, адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням, відповідність форм, методів, засобів індивідуальним і віковим особливостям учнів [22]) та ін. [1; 5; 8; 12; 22; 23; 25 та ін.].

Методична складова психолого-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів освіти – це: інтегральна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості й діяльності педагогічного працівника, узагальнювальний результативний професійний досвід як системне навчання знань, умінь та навичок педагога в галузі методики й оптимальне поєднання методів професійної педагогічної діяльності [9]; «здатність і готовність до

самостійного вибору і застосування освоєних методів, способів при виконанні управлінських завдань у практиці управління навчальною установою» [26, с. 6–12]; інтегральна характеристика ділових, особистісних і моральних якостей педагога, що відбиває системний рівень функціонування методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здатностей і готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності загалом [13]. Вона включає:

- знання: основних тенденцій розвитку відповідної науки, яка є основою навчального предмета, що викладається; сучасного стану методики викладання в навчальних закладах різного типу; методичних принципів викладання навчального матеріалу; прийомів, методів, засобів навчання; основ педагогічної діяльності в роботі над міждисциплінарними (інтегральними) проектами та ін.;

- уміння: використовувати різні методи навчання, застосовувати їх для засвоєння знань і умінь у процесі навчання; логічно й обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння навчального матеріалу; вирішувати педагогічні ситуації, пов'язані з результативним викладом навчального матеріалу; аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання; застосовувати новітні засоби й технології під час викладання конкретного предмета; розповсюджувати власний досвід викладання предмета тощо;

- здатності: осмислювати нові концепції предмета, педагогічні технології; вибирати програму й підручники із запропонованих варіантів, оцінювати їх з погляду специфіки методики предмета, власних можливостей, типу навчального закладу й особливостей учнів; сприймати та інтерпретувати інформацію; застосовувати методи навчання залежно від умов навчального процесу; здійснювати рефлексію формування власної методики викладання; проводити моніторинг досягнень учнів з навчального предмета тощо. [9; 13; 26 та ін.].

Науково-дослідна складова психолого-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів освіти – це: інтегрована якість особистості, яка включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії» [29, с. 59]; така сукупність дослідницьких умінь, навичок та способів його діяльності, що дає змогу залучити студента на позицію дослідника, сприяти розвитку його творчих здібностей, пізнавальних інтересів, активізації й підвищенню ефективності та якості навчально-пізнавальної діяльності [2]; характеристика, що передбачає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для подолання освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цінностей-цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату [14]; забезпечує ефективність відбору та здійснення способів дослідницької діяльності (дослідна робота, узагальнення досвіду, експеримент, моніторинг, маркетинг, атестація, експертиза тощо) [20]. Вона включає:

- знання: принципів, методів, форм пізнання як у межах відповідного фаху, так і в межах наукового пошуку взагалі; загальнонаукової методології, тобто процесу планування, організації та здійснення пошуково-перетворювальної діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна й галузева складові; нових досягнень у педагогічних науках; інноваційних відкриттів педагогів та ін.;

- уміння: організувати результативну наукову та науково-методичну діяльність у сфері освіти, конкретних форм управління; проводити теоретичні та емпіричні дослідження; використовувати наукові методи вивчення педагогічних явищ, фактів для вироблення нових знань про закономірності, структуру, зміст, технології навчання й виховання; впроваджувати освітні інновації та ін.;

- здатності: виявляти й формулювати проблеми, визначати об'єкт та предмет дослідження, формулювати мету й гіпотезу дослідження; визначати основні поняття до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у змісті

навчальних дисциплін; поширювати педагогічний досвід і надавати науково-методичну підтримку педагогам, які залучені до експериментальної та інноваційної діяльності тощо [2; 14; 20 та ін.].

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Результатами дослідження є констатація того, що психолого-педагогічна компетентність складає основу професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти; вона є базою ефективного здійснення ними професійної діяльності.

На основі аналізу наукових джерел та узагальнення результатів дослідження визначено, що «психолого-педагогічна компетентність майбутніх менеджерів освіти» є інтегративною якістю особистості, яка передбачає оволодіння цінностями психолого-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями і навичками, професійно важливими особистісними якостями, здібностями й досвідом цієї діяльності. Вона містить складові: психологічну, педагогічну, методичну й науково-дослідну.

Враховуючи актуальність і важливість досліджуваної проблеми, вважаємо, що подальшого науково-теоретичного осмислення та практичного втілення потребують шляхи, методи та форми формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів освіти під час їх навчання у ВНЗ.

Перспективними напрямками досліджень в аспекті проблеми, яка розглядається, вважаємо організацію процесу підготовки майбутнього менеджера освіти до створення позитивного іміджу у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : [монография] / В.А. Адольф. – Красноярск : Красноярский гос. ун-т., 1998. – 310 с.
2. Архипова М.В. Структура дослідницької компетенції майбутніх інженерів-педагогів / М.В. Архипова // Педагогічний альманах. – 2010. – Випуск 6. – С. 83–88.
3. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров : [монография] / Н.А. Банько. – Волгоград : ВолгГТУ, 2004. – 75 с.
4. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Вікторія Володимирівна Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.
5. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51–55.
6. Веснин В.Р. Менеджмент / В.Р. Веснин. – М. : ТК Велби, 2006. – 504 с.
7. Гришина И.В. Профессиональная компетентность директора школы : теория и практика формирования : дисс. ... на соиск. уч. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Гришина Ирина Владимировна. – СПб., 2004. – 443 с.
8. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
9. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Татьяна Николаевна Гущина. – Ярославль, 2001. – 20 с.

10. Дивак В.В. Формування економічної компетентності директорів загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В.В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 1 (9). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em1/emg.htm>.
11. Єрмаков Т.І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства / Т.І. Єрмакова // Наукові студії із соціальної та політичної психології : [зб. статей]. – К. : Міленіум, 2002. – Вип. 6 (9). – С.200–207.
12. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.
13. Ковалева И.Ю. Развитие научно-методической компетентности педагогов в условиях образовательного выбора : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ирина Юрьевна Ковалева. – Мурманск, 2007. – 21 с.
14. Козырева О.А. Компетентность современного учителя : современная проблема определения понятия / О.А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С.48–51.
15. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. докт. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Наум Львович Коломінський. – К., 2001. – 52 с.
16. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін.] ; [ред. О.В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
17. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы : вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 32–38.
18. Лукьянова М.И. Методика групповой оценки коммуникативной компетентности учителя и её выраженности в профессионально значимых личностных качествах : [пособие для школьных психологов] / М.И. Лукьянова. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1996. – 44 с.
19. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
20. Митяева А.М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе / А.М. Митяева // Педагогика. – 2005. – №8. – С. 69–75.
21. Орбан-Лембрик Л.Б. Комунікативний простір міжособистісних відносин / Л.Б. Орбан-Лембрик // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Вип. 4. – Івано-Франківськ : ПДУ, 2003. – С.130–136.
22. Педагогика и психология высшей школы : [учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов] / С.И. Самыгин [и др.] / [ред. С.И. Самыгин] – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
23. Психология и педагогика : [учебное пособие] / [ред. А.А. Бодалев, В.И. Жуков, Л.Г. Лаптев, В.А. Слостенин]. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
24. Савельев Д.С. Материалы с семинарских занятий заместителя директора школы / Д.С. Савельев. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1996. – 187 с.
25. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики [Електронний ресурс] / С.О. Скворцова // Педагогічна наука : історія,

теорія, практика. – 2010. – №4. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4.

26. Сторожева О.И. Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ольга Ивановна Сторожева. – Екатеринбург, 2010. – 26 с.
27. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : [монография] / Л.З. Тархан. – Симферополь : КРП Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.
28. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская помощь / Ю.Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 68 с.
29. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.
30. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей / О.М. Цільмак // Наука і освіта : [науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України]. – 2009. – № 1–2. – С.128–134.

REFERENCES

1. Adolf, V.A. (1998) Professionalnaia kompetentnost sovremennoho uchitelia [monograph], Krasnoiarskiy gosudarstvenniy universitet, Krasnoiarsk, Russia.
2. Arkhipova, M.V. (2010) “Struktura doslidnitskoyi kompetentsiyi maibutnikh inzheneriv-pedahohiv”, Pedahohichnyi almanah, vol. 15, pp. 83-88.
3. Banko, N.A. (2004) Formirovaniie professionalno-pedahohicheskoyi kompetentnosti kak komponenta professionalnoyi podgotovki menedzherov [monograph], VolhGTU, Volhohrad, Russia.
4. Barkasi, V.V. (2004) “Formuvannia professiyinoyi kompetentnosti v mayibutnikh vchiteliv inozemnikh mov”, Thesis abstract for Cand. Sc. (pedagogical sciences), 13.00.04, Odessa, Ukraine.
5. Vvedenskiyi, V.N. (2003) “Modelirovaniye professionalnoyi kompetentnosti pedahoha”, Pedahohika, vol. 10, pp. 51-55.
6. Vesnin, V.R. (2006) Menedzhment, TK Velbi, Moscow, Russia.
7. Grishina, I.V. (2004) “Professionalnaia kompetentnost direktora shkoli”, Thesis abstract for Dokt. Sc. (pedagogical sciences), 13.00.08, Sankt-Peterburg, Russia.
8. Hura, O.I. (2006) Psikhologo-pedahohichna kompetentnist vkladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [monograph], ZIDMU, Zaporizhzhia, Ukraine.
9. Hushchina, T.N. (2001) “Formirovaniie metodicheskoyi kompetentnosti pedahohicheskikh rabotnikov uchrezhdeniyi dopolnitelnoho obrazovaniya deteyi v protsesse povisheniia kvalifikatsiyi”, Thesis abstract for Cand. Sc. (pedagogical sciences), 13.00.08, Yaroslavl, Russia.
10. Divak, V.V. (2009), “Formuvannia ekonomichnoyi kompetentnosti direktoriv zahalnoosvitnikh navchalnikh zakladiv v sistemi pisliadiplomnoyi pedahohichnoi osvity”,

Informatsiyini tekhnolohiyi I zasoby navchannia, no. 1(9), available at: <http://www.ime.edu-ua.net/em1/emg.htm>.

11. Yermakov, T.I. (2002) "Individualne rozuminnia kontseptu "Ya" yak kluchova kompetentnist osobistosti v umovakh suchasnoho informatsiyinoho suspilstva" Naukovi studiyi iz sotsialnoyi ta politichnoyi psikholohiyi, Zbirnyk nsukovykh stateyi, vol. 6(9), pp. 200-207.
12. Karpova, L.H. (2004) "Formuvannia professiyinoyi kompetentnosti vchitelia zahznoosvitnoyi shkoly", Thesis abstract for Cand. Sc. (pedagogical sciences), 13.00.04, Kharkiv, Ukraine.
13. Kovaleva, I.Yu. (2007) "Razvitiie nauchno-metodicheskoyi kompetentnosti pedahohov v usloviiah obrazovatelnoho vibora", Thesis abstract for Cand. Sc. (pedagogical sciences), 13.00.01, Murmansk, Russia.
14. Kozireva, O.A. (2004) "Kompetentnost sovremennoho uchitelia: sovremennaia problema opredeleniia poniatiia" Standarty I monitorinh v obrazovanii, no.2, pp. 48-51.
15. Kolominskiyi, N.L. (2001) "Psikholohiia menedzhmentu v osviti", Thesis abstract for Dokt. Sc. (psychological sciences), 19.00.05, Kyiv, Ukraine.
16. Bibik, N.M., Vashchenko, L.S, Lokshina, O.I., (2004) Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnyi osviti; biblioteka z osvitiioyi politiki, Collected works, KIS, Kyiv, Ukraine.
17. Landsheer, V. (1998) "Kontseptsiia minimalnoyi kompetentnosti", Perspektivy: voprosy obrazovaniia, no.1, pp. 32-38.
18. Lukianova, M.I. (1996) Metodika hruppovoyi otsenki kommunikativnoyi kompetentnosti uchitelia i yeye virazhenosti v professionalno znachimikh lichnostnikh kachestvah [tutorial], IPK PRO, Ulianovsk, Russia.
19. Markova, A.K. (1996) Psikholohiia professionalizma, Znzniiye, Moscow, Russia.
20. Mitiaeva, A.M. (2005) "Osobennosti mnohourovnevoyi sistemy podhotovki v sovremennom vuze", Pedahohika, no.8, pp. 69-75.
21. Orban-Lembrik, L.B. (2003) "Komunikativniyi prostir mizhosobystisnikh vidnosin", Visnik Prikarpat'skoho universitetu, vol. 4, Ivano-Frankovsk, pp. 130-136.
22. Samihin, S.I. (1998) Pedahohika i psikholohiia vissheyi sholy [tutorial], Feniks, Rostov na Donu, Russia.
23. Bodalev, A.A., Zhukov, V.I., Laptev, L.H., Slastenin, V.A. (2002) Psikholohiia i pedahohika [tutorial], Isdatelstvo instituta psikhoterapii, Moscow, Russia.
24. Savelev, D.S. (1996) Materialy s seminar'skikh zaniatiy direktora shkoly, IPK PRO, Ulianovsk, Russia.
25. Skvortsova, S.O. (2010), "Formuvannia profesiyinoyi kompetentnosti v mayibutnoho vchitelia matematiki", Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktika, no. 4, available at: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4.
26. Storozheva, O.I. (2010) "Razvitiie upravlencheskikh kompetentsiyi rukovoditeleyi obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniy v protsesse povisheniia kvalifikatsiyi", Thesis abstract for Cand. Sc. (pedagogical sciences), 13.00.08, Yekaterinburh, Russia.
27. Tarkhan, L.Z. (2008) Didakticheskaiia kompetentnost inzhenera-pedahoha: teoreticheskiye i metodicheskiye aspekti [monograph], KRP Krymchpedhiz, Simferopol, Ukraine.

28. Tartur, Yu.H. (2004) kompetentnostniyi podkhod v opisaniі rezultatov I proektirovaniі standartov vysheho obrazovaniia, Issledovatel'skiyi tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, Moscow, Russia.
29. Khutorskoyi, A.V. (2003) "Kluchevyye kompetentnosti kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia", Narodnoye obrazovaniye, no.2, pp. 58-64.
30. Tsilmak, O.M. (2009) "Skладovi struktury kompetentnosteyi", Nauka i osvita, Pivdenniyi naukoviyi tsentr APN of Ukraine, no.1-2, pp. 128-134.

УДК 378.62:004:378.214

ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Нищак І.Д., к. пед. н., доцент

*Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка,
вул. І.Франка, 24, м. Дрогобич, Україна*

nyshchak@gmail.com

У статті з'ясовано сутність поняття «електронний навчально-методичний комплекс» (ЕНМК), під яким доцільно розуміти педагогічний програмний засіб, що містить взаємопов'язані предметним змістом навчально-методичні матеріали й уможливорює системність і безперервність процесу навчання, самостійну початково-пізнавальну діяльність та автоматизований контроль з використанням сучасних засобів інформаційних технологій. Досліджено базові наукові положення (загальнонаукові та специфічні) побудови електронних навчальних засобів. Виокремлено основні вимоги до інформаційної, контрольної-діагностичної, довідкової та методичної складових ЕНМК, а також вимоги експлуатаційного й ергономічного характеру. Окреслено орієнтовну структуру електронного навчально-методичного комплексу.

Ключові слова: електронний навчально-методичний комплекс, інформаційні технології навчання, інженерно-графічна підготовка, вчитель технологій.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ныщак И.Д.

*Дрогобычский государственный педагогический университет им. Ивана Франко,
ул. И.Франко, 24, г. Дрогобыч, Украина*

nyshchak@gmail.com

В статье установлено сущность понятия «электронный учебно-методический комплекс» (ЭУМК), под которым целесообразно понимать педагогическое программное средство, содержащее взаимосвязанные предметным содержанием учебно-методические материалы и которое обеспечивает системность и непрерывность процесса обучения, самостоятельную учебно-познавательную деятельность и автоматизированный контроль с использованием современных средств информационных технологий. Исследованы базовые научные положения (общенаучные и специфические) построения электронных учебных средств. Выделены основные требования к информационной, контрольно-диагностической, справочной и методической составляющих ЭУМК, а также требования эксплуатационного и эргономического характера. Определена ориентировочная структура электронного учебно-методического комплекса.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, информационные технологии обучения, инженерно-графическая подготовка, учитель технологий.

ELECTRONIC TEACHING-METHODS COMPLEX AS A MEANS OF REALIZATION ENGINEERING-GRAPHIC PREPARATION OF STUDENTS: DIDACTICAL ASPECT

Nyshchak I.D.

Drohobych state Ivan Franko pedagogical university, Franko str., 24, Drohobych, Ukraine

nyschak@gmail.com

In the article revealed the essence of the term "electronic educational-methodical complex" (EEMC); investigated of basic scientific provisions building e-learning tools; were singled out the basic requirements for the design and structure EEMC.

Under the electronic educational-methodical complex advisable understand the educational software product, containing interconnected substantive content of educational-methodical materials and ensures for consistency and continuity of the learning process, an independent educational-cognitive activity and automated control using modern means of information technology.

The process of creating EEMC should be in accordance with the requirements general didactic principles and specific (quantization, completeness, branching, management, adaptability, information and technical support, complementarily) scientific statements.

Established the basic requirements for create ENMK (requirements for informational, control-diagnostics, helping and technical components, requirements of exploitation and ergonomic character).

Established structure ENMK for the implementation of engineering-graphic preparation of future teachers of technology (curriculum of discipline, methodical recommendations for use ENMK, electronic textbook on discipline, training presentations, computer workshops, system of control and diagnostic, electronic educational materials of reference character; Information Resources of Internet network, management system and communication between all components of the complex).

Key words: electronic educational-methodical complex, information technology education, engineering-graphics preparation, teacher of technology.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Сучасні тенденції реформування вищої педагогічної освіти нерозривно пов'язані з інформатизацією суспільства й зумовлюють оновлення парадигми підготовки фахівців відповідно до нових умов життєдіяльності. При цьому інформаційним технологіям навчання (ІТН) відводиться особлива роль, оскільки вони постають якісно новим потужним засобом для успішного вирішення широкого кола дидактичних завдань; уможливають інтенсифікацію навчального процесу, підвищують його ефективність та результативність.

Аналіз дидактичних можливостей сучасних засобів інформаційних технологій навчання та усвідомлення необхідності підвищення якості інженерно-графічної підготовки студентів зумовлює необхідність створення й використання в навчальному процесі електронних навчально-методичних комплексів з метою забезпечення комп'ютерно-орієнтованого вивчення базових інженерно-графічних дисциплін (нарисної геометрії, креслення) у педагогічних ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дидактичні можливості інформаційних технологій у навчально-пізнавальному процесі всебічно висвітлювалися О. Глазуною, М. Жалдаком, Л. Забродською, В. Кондратовою, Н. Морзе, І. Підласим та ін. Теоретико-методичним засадам створення і використання електронних навчальних видань присвячені наукові праці В. Бербеца, В. Волинського, Ю. Жука, Л. Забродської, В. Лапінського та ін. Проблема використання ІТН в інженерно-графічній підготовці студентів досліджувалася Р. Горбатюком, М. Козяром, Г. Райковською, В. Сидоренком, М. Юсуповою та ін.

Мета і завдання статті – дослідити сутність поняття «електронний навчально-методичний комплекс»; з'ясувати базові наукові положення побудови електронних навчальних засобів; сформулювати основні вимоги до розробки та окреслити структуру ЕНМК.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Ефективне використання інформаційних технологій у навчальному процесі неможливе без відповідного програмного забезпечення, яке, здебільшого, визначає якість комп'ютерно-орієнтованого навчання.

Нині в науково-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи до трактування сутності та змісту комп'ютерного програмного забезпечення дидактичного спрямування. У відомих наукових публікаціях (Б. Гершунський [1], Ю. Жук [2]), присвячених проблемі комп'ютерного навчання, широко використовується термін «комп'ютерні програми навчального призначення», до яких відносять: електронні підручники, предметно-орієнтовані навчальні середовища (моделюючі програми, навчальні пакети), програми-тренажери, лабораторні практикуми, довідники, контролюючі програми та ін. Має місце в науковій літературі термін «навчальне електронне видання» (НЕВ), під яким розуміють програмно-технічний засіб (комплекс), призначений для вирішення певних педагогічних завдань, що володіє предметним змістом й орієнтований на взаємодію з суб'єктом навчання [3]. При цьому, за функціональними можливостями навчальні електронні видання поділяють на:

- засоби теоретичної підготовки (електронний підручник, електронна система контролю), що використовуються при вивченні навчальних дисциплін й визначають рівень знань студентів з урахуванням кваліфікаційних вимог;
- засоби практичної підготовки (електронний задачник, електронний тренажер), що сприяють формуванню вмінь і навичок розв'язання типових практичних задач, розвитку відповідних здібностей;
- допоміжні засоби (електронний лабораторний практикум, електронний довідник, мультимедійні презентації) – призначені для розширення дидактичних можливостей інших навчальних електронних видань.

Найбільш влучним, на нашу думку, й таким, що враховує усі аспекти комп'ютерно-орієнтованого навчання, є термін «педагогічний програмний засіб» (ППЗ), під яким академік М. Жалдак пропонує розуміти електронну дидактичну систему, засновану на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, що містить сукупність мультимедійних засобів й орієнтовану на забезпечення та керування процесом навчання [4].

Аналіз результатів наукових досліджень [2; 5] та власної науково-педагогічної діяльності дає змогу виокремити такі основні типи педагогічних програмних засобів:

- електронні підручники;
- тренажери;
- тестові і контролюючі програми;
- довідники, бази даних;
- лабораторні практикуми;
- ігрові ПЗ.

Електронний підручник – комплекс комп'ютерних програм, об'єднаних спільною метою і тематикою, що містять різні види навчальної інформації, чітко структуровані за предметним змістом. Найчастіше такі ППЗ розробляють у вигляді алгоритмічних вказівок, які регламентують пізнавальну діяльність індивіда на шляху поступового опанування навчальною дисципліною.

Тренажери – слугують для формування й закріплення навичок розв'язування задач, організації самоперевірки й контролю власних початкових досягнень, «тренування» самостійності в опануванні теоретичних відомостей. Для розширення функціональних можливостей такі ППЗ часто доповнюються допоміжними засобами (калькуляторами, довідниками, записниками та ін.), які, за потребою, можна використовувати залежно від режиму роботи.

Тестові і контролюючі програми – призначені для організації педагогічного контролю й оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу, а також самоконтролю. Такі ПЗ можуть швидко й об'єктивно встановити фактичні результати навчання, здійснити їх аналіз та зберегти в пам'яті комп'ютера для подальшого використання.

Довідники і бази даних – призначені для зберігання й представлення різноманітної навчальної інформації допоміжного характеру. Вони відзначаються чіткою ієрархічною структурою організації даних й наявністю швидкого пошуку інформації за різними ключовими ознаками (критеріями).

Лабораторні практикуми – слугують для проведення спостережень над об'єктами і явищами з метою виявлення їх властивостей і взаємозв'язків, а також для обробки одержаних результатів та їх числового чи графічного представлення. У таких ПЗ чітко визначені цілі експерименту, описані засоби і методики його проведення, методи обробки й аналізу експериментальних даних, форми звітів.

Ігрові програмні засоби – уможливають організацію навчально-пізнавальної діяльності у формі гри. При цьому забезпечується постійний контроль й управління ігровою практикою з можливістю аналізу її результатів.

Отже, залежно від типу й особливостей використання, педагогічні програмні засоби розв'язують різні дидактичні завдання, тому їх застосування в навчанні інженерно-графічних дисциплін є епізодичним (вибірковим) й зумовлюється специфікою навчальної діяльності студентів. Крім того, для повноцінної (всебічної) підтримки навчального процесу недостатньо одного програмного засобу, а використання декількох ППЗ ускладнюється труднощами технічного й організаційно-методичного характеру. Тому виникає необхідність створення педагогічного програмного засобу комплексного спрямування (електронного навчально-методичного комплексу), здатного виконувати дидактичні функції більшості типів навчальних ПЗ.

Проблема об'єднання й комплексного застосування різних видів програмних засобів у межах єдиного навчального середовища зумовлена необхідністю [6]:

- розширення дидактичних можливостей ППЗ;
- спільного використання електронних навчально-інформаційних ресурсів для розв'язання педагогічних завдань, які неможливо успішно зреалізувати у випадку окремого застосування ППЗ;
- оптимізації навчального процесу завдяки взаємодоповненню функцій різних програмних засобів;
- поєднання можливостей навчальних ПЗ з традиційною методикою професійної (інженерно-графічної) підготовки студентів.

У науковій літературі зустрічаються різні тлумачення дефініції «електронний навчально-методичний комплекс» (ЕНМК). На думку Г. Кравченко, ЕНМК представлений у вигляді системи дидактичних матеріалів, що регламентують навчально-пізнавальний процес і використовуються усіма суб'єктами навчання [6]. Електронний навчально-методичний комплекс – це автоматизована система педагогічних засобів, що уможливорює їх комплексне використання в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності [7]. Такої ж думки дотримується Л. Коваль, яка трактує ЕНМК як систему інформаційно-довідкових й методичних матеріалів з навчальної дисципліни, що забезпечує їх комплексне використання для отримання відповідних знань й організації педагогічного контролю [8].

Узагальнюючи вище зазначене, під *електронним навчально-методичним комплексом* будемо розуміти педагогічний програмний засіб, що містить взаємопов'язані предметним змістом навчально-методичні матеріали й уможливорює системність і безперервність процесу

навчання, самостійну начальну-пізнавальну діяльність та автоматизований контроль з використанням сучасних засобів інформаційних технологій.

Електронний навчально-методичний комплекс відзначається низкою переваг, порівняно з традиційним (друкованим) посібником:

- багаторівневість викладу навчального матеріалу;
- використання можливостей мультимедіа для супроводу (представлення, доповнення) навчального матеріалу;
- інтерактивність взаємодії з користувачем, що забезпечує швидкий зворотній зв'язок у навчанні;
- миттєвий пошук необхідної інформації на локальних та віддалених ресурсах (інтернет-пошук);
- організація різнорівневого контролю навчальних досягнень студентів.

Процес створення електронних навчально-методичних комплексів має здійснюватися відповідно до положень дидактичних принципів, що враховуються при розробці електронних і традиційних навчальних видань та методичних посібників. Серед основних дидактичних принципів необхідно виокремити такі [6]:

1. Науковості – передбачає достатню глибину, коректність і наукову достовірність викладу змісту навчального матеріалу в ЕНМК.
2. Доступності і посиленості – означає відповідність об'єму, складності і способів представлення навчальних відомостей згідно з віковими й індивідуальними можливостями студентів.
3. Наочності – використання усіх доступних засобів унаочнення навчального матеріалу (презентації, динамічні моделі, відеофрагменти, flash-анімація та ін.).
4. Проблемності навчання – зумовлює наявність пізнавальних запитань та проблемних (творчих) завдань, що вимагають вирішення з використанням інформаційних навчальних ресурсів ЕНМК.
5. Усвідомленості й самостійності навчання – передбачає використання засобів ЕНМК для організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів з чітким усвідомленням кінцевої мети навчання. Для підвищення активності навчання має забезпечуватися можливість генерування різних навчальних ситуацій та вибір оптимального режиму (темпу) подачі навчальних відомостей.
6. Систематичності і послідовності навчання – відображає логічно обґрунтовану структуру процесу засвоєння навчального матеріалу засобами ЕНМК.
7. Міцності засвоєння знань – зумовлює глибоке усвідомлення навчальних відомостей й організацію автоматизованого педагогічного контролю з використанням тестових технологій або системи практичних завдань і вправ.
8. Єдності освітніх, розвивальних й виховних функцій навчання, зреалізованих в ЕНМК.

Процес створення ЕНМК має здійснюватися з урахуванням не лише загальнодидактичних, але й специфічних наукових положень, що зумовлюються принципами [7; 8]:

1. Квантування – раціональне розбиття навчального матеріалу на логічно обґрунтовані структурні елементи (розділи), що характеризуються мінімальним обсягом та завершеністю (вичерпністю) змісту.
2. Повноти, що передбачає включення до складу ЕНМК різних інформаційних ресурсів, призначених для розв'язання специфічних дидактичних завдань (електронний навчальний

посібник, довідник, методичні рекомендації, тестові завдання, перелік рекомендованих джерел та ін.).

3. Розгалуження – наявність гнучкої системи зв'язку між усіма змістовими частинами ЕНМК, що уможливають швидкий перехід між різними видами навчально-пізнавальної інформації.

4. Управління – передбачає можливість керування роботою ЕНМК з використанням доступних інструментальних засобів інтерфейсу (кнопок, команд, посилань та ін.).

5. Адаптивності – налаштування роботи ЕНМК відповідно до вимог навчальної програми або потреб користувача.

6. Інформаційно-технічної підтримки – уможливує своєчасне одержання необхідної допомоги (довідки), а також звільнення користувача від рутинної роботи, пов'язаної з технічними обчисленнями, вимірюваннями, графічними побудовами (використання калькуляторів, інтерактивних вимірників, засобів автоматизації навчальної діяльності та ін.).

7. Доповнюваності – передбачає можливість удосконалення ЕНМК, розширення навчально-методичної бази програмного засобу, доповнення інформаційних ресурсів новими відомостями.

Урахування загальнодидактичних та специфічних принципів уможливило виокремлення основних вимог, що висувуються до розробки ЕНМК [6; 7]:

1. Вимоги до інформаційної складової:

– зміст навчального матеріалу має відповідати сучасному стану розвитку науки, виключати застарілу та неперевірену інформацію;

– формулювання й визначення повинні бути змістовними, чіткими й доступними для розуміння;

– структурування навчального матеріалу має здійснюватися з урахуванням уже засвоєних знань й умінь студентів й передбачати системне засвоєння нових відомостей;

– порядок і форма представлення теоретичних відомостей повинні бути максимально наближені до загальноприйнятих норм, що використовуються при підготовці традиційних навчальних засобів;

– обсяг навчального матеріалу має бути мінімально необхідним, проте достатнім для успішного вивчення дисципліни;

– навчальні відомості мають супроводжуватися й доповнюватися наочними матеріалами статичного (рисунки, таблиці, креслення, схеми та ін.) та динамічного (інтерактивні моделі, відеофрагменти, анімація та ін.) характеру;

– ступінь абстрактності навчального матеріалу повинен відповідати пізнавальним можливостям студентів, а його представлення – базуватися на системі взаємозв'язків і відношень понятійного, образного і практичного компонентів мислення;

– робота з ЕНМК має забезпечувати успішну підготовку студентів до можливих контрольних заходів (опитування, тестування, складання заліків й екзаменів та ін.).

2. Вимоги експлуатаційного характеру:

– можливість скасування помилкових дій користувача;

– наявність інтерактивних засобів зв'язку між користувачем та ПЗ;

– коректна робота в середовищі провідних операційних систем, зокрема MS Windows;

– наявність інструментальних засобів для роботи в локальному та мережевому режимах;

- реалізація засобів мультимедіа та дистанційного доступу до навчального матеріалу;
- наявність засобів для пошуку необхідної інформації;
- надійність систем захисту від неправомірних дій користувача.

3. Вимоги до контрольної-діагностичної складової:

- використання різних форм представлення діагностичних завдань (з вибором однієї чи декількох правильних відповідей; на встановлення логічної відповідності чи правильної послідовності; відкритого типу);
- можливість введення відповідей у формі, максимально наближеній до загальноприйнятої;
- адекватний аналіз відповідей з урахуванням можливих неточностей чи альтернативних варіантів;
- можливість регулювання складності завдань, залежно від рівня навчальної підготовки студентів;
- надійне фіксування результатів перевірки, їх збір, статистичний аналіз та можливість виведення на паперовий носій.

4. Вимоги до довідкової складової:

- можливість своєчасного одержання необхідної довідки чи допомоги від ППЗ;
- максимальна лаконічність й інформативність довідкової інформації;
- можливість одержання комплексної допомоги, що містить відомості з декількох розділів навчального курсу;
- наявність «випливаючих підказок», що містять коротку довідкову інформацію й з'являються при наведенні курсору миші на необхідному об'єкті інтерфейсу (кнопці, команді, посиланні та ін.).

5. Вимоги до методичної складової:

- наявність методичних рекомендацій (вказівок) щодо організації навчальної діяльності студентів з використанням ЕНМК;
- структурованість й вичерпність змісту методичних матеріалів;
- максимальна простота й чіткість вказівок;
- можливість наочного супроводу методичних матеріалів.

6. Вимоги ергономічного характеру:

- наявність зручного й інтуїтивно зрозумілого інтерфейсу користувача;
- відповідність дизайну й колірного оформлення елементів ЕНМК їх функціонально-дидактичному призначенню;
- раціональне поєднання різних способів представлення навчально-пізнавальної інформації (текстовий, графічний, символний, аудіо- та відео формат); її чіткість та виразність;
- пристосованість до індивідуального режиму роботи кожного студента та його інформаційно-технологічної підготовки.

Висновки. Узагальнення вище викладеного уможливило окреслення орієнтовної структури ЕНМК для реалізації інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій:

- навчальна програма дисципліни (нарисна геометрія, креслення);
- методичні рекомендації до використання ЕНМК;
- електронний підручник (посібник) з навчальної дисципліни (нарисна геометрія, креслення);

- навчальні презентації;
- комп'ютерні практикуми;
- контрольнo-діагностична система;
- електронні навчальні матеріали довідникового характеру (довідники, словники термінів, конструкторсько-графічна інформація та ін.);
- інформаційні ресурси інтернет-мережі;
- система управління та зв'язку між усіма навчальними компонентами комплексу (засоби навігації).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования : проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.
2. Жук Ю.О. Педагогічні програмні засоби як ринковий продукт / Ю.О. Жук, О.М. Соколюк. – К. : Атіка, 2004. – (Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. праць / [за ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука] / Інститут засобів навчання АПН України. – С. 154–158).
3. Башмаков А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмакова. – М. : Филин, 2003. – 616 с.
4. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі / М.І. Жалдак // Інформатика та інформаційні технології в навчальному закладі. – 2011. – № 4–5. – С. 76–82.
5. Волинський В.П. Класифікація програмних засобів навчального призначення / В.П. Волинський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 1. – С. 19–20.
6. Кравченко Г.В. Разработка и реализация электронного учебно-методического комплекса в процессе гуманитаризации высшего математического образования : дис. канд. пед. наук / Кравченко Г.В. – Барнаул, 2008. – 251 с.
7. Зими́на О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика / О.В. Зими́на. – М. : Изд-во МЭИ, 2003. – 336 с.
8. Коваль Л.Є. Застосування електронного навчально-методичного комплексу як складової сучасного електронного підручника на курсах підвищення педагогічної кваліфікації майстрів виробничого навчання [Електронний ресурс] / Л.Є. Коваль. – Режим доступу : <http://kafpppo.inf.ua/user-files/KOVAL.pdf>.

REFERENCE

1. Gershunskiy B.S. Kompyuterizatsiya v sfere obrazovaniya: problemy i perspektivy / B.S. Gershunskiy. – M.: Pedagogika, 1987. – 264 p.
2. Zhuk Yu.O. Pedagogichni prohramni zasoby yak rynkovyi produkt / Yu.O. Zhuk, O.M. Sokoliuk. – K.: Ataka, 2004. – (Zasoby i tekhnolohii yedynoho informatsiinoho osvitnoho prostoru: zb. nauk. prats / [za red. V.Yu. Bykova, Yu.O. Zhuka] / Instytut zasobiv navchannia APN Ukrainy. – P. 154–158).
3. Bashmakov A.I. Razrabotka kompyuternyih uchebnikov i obuchayuschih sistem / A.I. Bashmakov, I.A. Bashmakova. – M.: Filin, 2003. – 616 p.
4. Zhaldak M.I. Systema pidhotovky vchytelia do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi / M.I. Zhaldak // Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnomu zakladi. – 2011. – № 4–5. – P. 76–82.

5. Volynskiy V.P. Klasyfikatsiia prohramnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia / V.P. Volynskiy // *Kompiuter u shkoli ta simi.* – 2005. – № 1. – P. 19–20.
6. Kravchenko G.V. Razrabotka i realizatsiya elektronnoho uchebno-metodicheskogo kompleksa v protsesse gumanitarizatsii vyisshego matematicheskogo obrazovaniya : dis. kand. ped. nauk / G.V. Kravchenko. – Barnaul, 2008. – 251 p.
7. Zimina O.V. Pechatnyie i elektronnyie uchebnyie izdaniya v sovremennom vyisshem obrazovanii: Teoriya, metodika, praktika / O.V. Zimina. – M.: Izd-vo MEI, 2003. – 336 p.
8. Koval L.Ye. Zastosuvannia elektronnoho navchalno-metodychnoho kompleksu yak skladovoi suchasnoho elektronnoho pidruchnyka na kursakh pidvyshchennia pedahohichnoi kvalifikatsii maistriv vyrobnychoho navchannia [Elektronnyi resurs] / L.Ye. Koval. – Rezhym dostupu: <http://kafpppo.inf.ua/user-files/KOVAL.pdf>.

УДК 378.14

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО РОБОТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Ордановська О.І., к. пед. н., доцент

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна*

aleksordanovskaya@gmail.com

У статті обґрунтовано авторську концепцію підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі. Провідною ідеєю концепції є обрання технологічно-орієнтованого підходу як основного методологічного концепту, за яким побудована модель, визначена структура, компоненти і критерії успішності цієї підготовки.

Ключові слова: концепція, підготовка майбутніх учителів, профільне навчання

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКО- МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН К РАБОТЕ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ордановская А.И.

*Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского», ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина*

aleksordanovskaya@gmail.com

В статье обоснована авторская концепция подготовки будущих учителей физико-математических дисциплин к работе в профильной школе. Ведущей идеей концепции является выбор технологически-ориентированного подхода как основного методологического концепта, на основе которого построена модель, определена структура, компоненты и критерии успешности этой подготовки.

Ключевые слова: концепция, подготовка будущих учителей, профильное обучение

CONCEPTUAL FRAMEWORK OF THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS AND MATHEMATICS TO WORK IN THE PROFILE SCHOOL

Ordanovska O.I.

South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

aleksordanovskaya@gmail.com

The article represents the author's conception of the training of future teachers of physical and mathematical disciplines to work in the profile school. The fundamental idea of the conception is the election of technological-

oriented approach as a basic methodological concept by which a model, structure, components and criteria for success of the training are determined.

The training of future teachers of physical and mathematical disciplines to work in the profile school on the basis of technological-based approach is presented as a part of the educational space. Educational space is understood as a structured system of interaction between subjects and components of the educational process of training, which is aimed at the individual establishment and development of the future teacher - a potential master of his craft.

The model of the training of future teachers of physical and mathematical disciplines to work in the profile school identified the substantial component, the process component, the components of "reflexion" and "improvement".

The substantial component of the training of future teacher of physical and mathematical disciplines to work in the profile school includes scientific and methodological support of educational process in the system of *pedagogical university - teacher - students - student*:

- Regulations;
- Content of the training courses " Methods of teaching physics", "Methods of teaching mathematics", special courses;
- Interactive complex of educational-methodical maintenance of disciplines;
- Student's products.

The procedural component of the training of future teachers of physical and mathematical disciplines to work in the profile school reflects the organization of learning in the system of *pedagogical university - teacher - students - student*:

- The basic curriculum;
- Election of the teachers methods, pedagogical technologies and forms of learning (group work - lectures, seminars, workshop trainings, and individual work - consultations, individual assignments, individual teaching and research tasks);
- Group activities of students (participating in the workshop training seminars, group training perform tasks);
- Individual student work (term papers, master's works, scientific research, pedagogical practice of future teachers).

The "reflexion" component includes the diagnosis and control of knowledge of the future teachers at the level of pedagogical high school and is reflected in the qualitative and quantitative assessments of the success of training. This component includes the testing results of students learning tasks created educational products, self-control and mutual control.

The component "improvements" at the level of pedagogical high school may be filled with various forms of network training of future teachers, expanding the information environment of the training through the organization of elective courses (elective and optional courses), distance learning courses, external studies.

The component "improvements" at the teacher's level includes consultation, individual assignments, individual teaching and research tasks, corrects students incorrectly or unsuccessfully completed their training tasks, improvements or tasks that completed successfully.

The professional readiness of the future teachers of physical and mathematical disciplines to work in the profile school is defined as a personal maturity by components of knowledge, technologies, need-motivation and reflexive assessment. It is a complex of acquired professional knowledge and skills, formed competencies that are necessary for successful professional activity in the profile school.

The structural components of professional training are:

1) *professional and methodological readiness* is the result of training in substantial and procedural components. This is a maturity of intellectual qualities that define the knowledge-technological sphere of the future teacher of physical and mathematical disciplines (knowledge, skills).

2) *professional orientation* is the result of training in the components of "reflexion" and "improvement". This is a maturity of moral qualities that determine the need-motivational sphere of the person of the future teacher of physical and mathematical disciplines.

Thus, the training of future teachers of physical and mathematical disciplines to work in the school profile on the basis of technological-oriented approach is aimed at the formation and development of intellectual qualities, professional orientation, moral qualities, contribute to the formation of teachers - masters of their craft in the system of the higher pedagogical education.

Key words: concept, training of future teachers, profile education

Постановка проблеми. Упровадження профільного навчання на третьому ступені загальноосвітньої школи стало однією з найсуттєвіших змін, які відбулися у вітчизняній середній освіті за останнє п'ятнадцятиріччя. Ця реформа зумовила декларування низки вимог до професійних обов'язків та особистості вчителя профільної школи як рушійної сили, провідника та суб'єкта реалізації ідей профілізації навчання. З цього приводу, у Концепції профільного навчання у старшій школі зазначено, що нові цілі шкільної освіти зумовлюють необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти й системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [1]. Це означає, що перед системою вищої педагогічної освіти постає важливе стратегічне завдання – підготовка вчителів нової формації, учителів-

інтелектуалів з високим рівнем освіченості та ерудиції з різних предметних дисциплін, учителів-гуманістів, здатних перетворювати навчально-виховний процес профільної школи у напрямі гармонійного розвитку кожної дитини.

Аналіз стану підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі, тенденції розвитку профільного навчання у загальноосвітній школі, аналіз напрацювань учених і досвіду організації навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах зумовили необхідність вирішення суперечностей між:

- високим рівнем розробленості концепції профільного навчання у середній загальноосвітній школі та відсутністю відповідної концепції підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі у системі вищої педагогічної освіти;

- об'єктивною потребою модернізації структурних елементів системи вищої освіти для підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі та відсутністю сучасних розробок щодо змісту теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі у вищих педагогічних навчальних закладах;

- необхідністю застосування нових підходів і технологій у підготовці майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі та недостатньою розробкою і впровадженням цих технологій у навчально-виховному процесі вищих педагогічних закладів;

- зростаючими вимогами до особистості сучасного вчителя профільної школи за комплексом професійно-значущих інтелектуальних, комунікаційних, вольових, особистісних якостей та наявним рівнем цих якостей у студентів-майбутніх учителів, подекуди недостатньо вмотивованих до саморозвитку, самоосвіти і взагалі до майбутньої професійної діяльності у школі;

- вимогами особистісного, індивідуального і технологічного підходів до навчання та розвитку учнів і практичною підготовленістю майбутніх учителів до забезпечення цієї функції у навчально-виховному процесі профільної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти впровадження профільного навчання у педагогічній теорії і практиці розглядалися Дж. Бастіаном, Н. Бібік, М. Бурдой, П. Лернером, І. Лікарчуком, С. Логачевською, В. Монаховим, В. Орловим, А. Пінським, Л. Покроєвою, А. Самодриним, А. Хуторським, Є. Ямбургом та ін. Методичні аспекти профільного навчання дисциплін природничо-математичного циклу та підготовки майбутніх учителів профільної школи розглянуто в дослідженнях Т. Гордієнко, М. Губанової, Л. Жовтан, Т. Захарової, О. Лосевої, М. Пайкуш, М. Пригодій, І. Смірнкової, Я. Цехмістер, О. Шестакової та ін.

У дослідженні М. Пайкуш представлено модель підготовки майбутнього вчителя до профільного навчання фізики у загальноосвітніх закладах, за якою підготовка до профільного навчання педагога у вищому навчальному закладі визначається як процес формування готовності до виконання професійних завдань у контексті профільного навчання [2, с. 185].

Водночас, дослідження стану підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі дозволило дійти висновку, що науково обґрунтовані теоретичні аспекти організації профільної школи практично не знайшли належного впровадження у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів. Тобто, склалася така ситуація, що підготовка майбутнього вчителя «не встигає» за швидко змінюваними сучасними вимогами середньої освіти. Традиційні «знаннєві» підходи до підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін, що здебільшого спрямовані на уніфікацію та усередненість інтелекту, вже не можуть впоратись із завданням виховати мобільних, активних, креативних, інтелектуальних учителів, яких гостро потребує профільна школа.

Крім того, проблема ускладнюється низкою негативних чинників, особливо низьким рівнем умотивованості студентів-майбутніх учителів до навчання і саморозвитку, що зумовлено не стільки особистісними якостями, скільки соціально-економічними чинниками. Також певні зміни в організації навчально-виховного процесу у вишах, зокрема, перехід на кредитно-трансферну систему навчання, призвели до скорочення аудиторних годин теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів, зменшення академічних годин на засвоєння дисциплін професійно-орієнтованої підготовки.

Мета статті – визначити та обґрунтувати концептуальні засади підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі.

Виклад основного матеріалу. Результати теоретичного аналізу проблематики профільного навчання та підготовки майбутніх учителів профільної школи покладено в основу авторської концепції підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі, у якій визначені і теоретично обґрунтовані мета, завдання, методологічне підґрунтя, принципи організації, місце, структура, педагогічні умови успішності цієї підготовки тощо.

Провідною ідеєю концепції є те, що підготовка майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі має ґрунтуватися на системних і особистісних методологічних позиціях, тобто розглядатись і як цілісна система, і як комплекс для індивідуального розвитку кожної особистості. До системних чинників віднесено методи навчання, педагогічні технології, умови та засоби навчання; до особистісних чинників – активність майбутніх учителів, їхні педагогічні здібності та педагогічна спрямованість, умотивованість до професійної навчальної діяльності, успішність та задоволеність нею, рівень спеціальних знань і загальної ерудиції, здатність до креативних рішень, наявність дивергентного мислення, властивості нервової системи тощо. Поєднання системного та особистісного підходів, їх різновидів, урахування дії чинників, що впливають на підготовку майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі, визначило створення методологічного базису концепції на засадах технолого-орієнтованого підходу.

Технолого-орієнтований підхід є певною сукупністю теоретико-методологічних положень і методів пізнання, які реалізуються у змісті теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі з метою пошуку, відбору і впровадження педагогічних засобів становлення в системі вищої педагогічної освіти особистості вчителя – майстра своєї справи.

Етимологія назви підходу – «технолого-орієнтований» – зумовлена тим, що відображає: 1) підготовку майбутніх учителів з використання і переорієнтування педагогічних технологій до різних умов і вимог профільної школи; 2) переорієнтування педагогічних технологій із предмета навчання на засіб навчання та навпаки.

Мета підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі полягає у сформованості у випускників педагогічних ВНЗ сукупності інтелектуальних та духовних якостей, становленні вчителя фізико-математичних дисциплін профільної школи – потенційного майстра своєї справи.

Місце і структура підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи. Підготовка майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи на засадах технолого-орієнтованого підходу уявляється як частина освітнього простору, який, у свою чергу, розуміється як структурована система взаємодії суб'єктів і компонентів навчально-виховного процесу цієї підготовки, спрямована на індивідуальне становлення і розвиток майбутнього вчителя – потенційного майстра своєї справи. Зокрема, у центрі освітнього простору є особистість студента-майбутнього вчителя, горизонтальна площина освітнього простору відображає структуру взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (*викладач – студентські групи – студент*), вертикальна площина – систему зв'язків і відношень компонентів цього процесу (змістового і

процесуального компонентів, компонента «рефлексія» і компонента «удосконалення» (рис. 1).

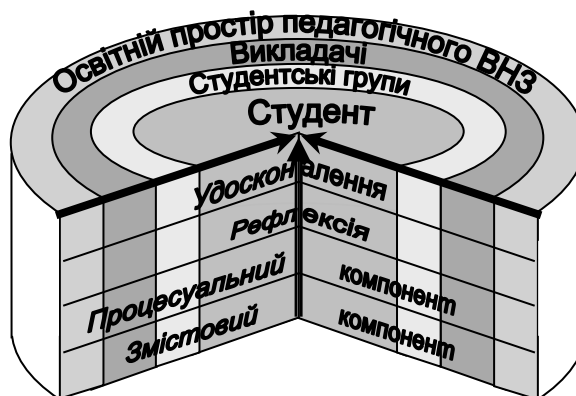


Рис. 1. Загальна структура компонентів та суб'єктів підготовки майбутніх учителів в освітньому просторі педагогічного ВНЗ

Змістовий компонент підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи включає науково-методичне забезпечення навчального процесу в системі педагогічний ВНЗ – викладач – студенти – студент, а саме:

- нормативні документи, зокрема, державні галузеві стандарти вищої освіти;
- зміст навчальних дисциплін «Методика навчання шкільного курсу фізики», «Методика навчання шкільного курсу математики», спеціальних курсів підготовки з опанування педагогічними технологіями для використання у профільній школі (наприклад, «Педагогічні технології у навчанні фізики і математики у профільній школі», «Особливості навчання поглиблених курсів фізики і математики у профільній школі», «Міжпредметні зв'язки у навчанні фізики у профільній школі» тощо);
- інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення (ІКНМЗ) дисциплін (навчальна програма, тексти лекцій, методичні рекомендації щодо семінарських, практичних та лабораторних занять; індивідуальні навчально-дослідні завдання, тести для контролю та самоконтролю, екзаменаційні питання, рекомендована література тощо);
- студентська педагогічна продукція (обов'язкова та індивідуальна).

Процесуальний компонент підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи відображає організацію навчання в системі педагогічний ВНЗ – викладач – студенти – студент і включає:

- базовий навчальний план;
- обрання викладачами методів викладання і учіння, педагогічних технологій і форм навчання (роботу в групах, а саме: лекції, семінари-тренінги, практикуми тощо, та індивідуальну роботу зі студентами, як-то: консультації, індивідуальні завдання, індивідуальні навчально-дослідні завдання);
- групову діяльність студентів (участь у семінарах-тренінгах, практикумах, виконання групових навчальних завдань тощо);
- індивідуальну діяльність студента (курсіві, дипломні, магістерські роботи, науково-дослідна робота, педагогічна практика майбутніх учителів тощо).

Компонент *«рефлексія»* включає діагностику і контроль навчальних досягнень майбутніх учителів з боку педагогічного ВНЗ та викладача, що відображається у якісній та кількісній оцінках успішності підготовки. Цей компонент з боку студентів включає апробацію

результатів виконання навчальних завдань, створеної педагогічної продукції, самоконтроль і взаємоконтроль під час семінарів-тренінгів та педагогічної практики.

Компонент «удосконалення» на рівні педагогічного ВНЗ може наповнюватися різноманітними формами мережевої підготовки майбутніх учителів, розширюючи інформаційне середовище цієї підготовки за допомогою організації курсів за вибором (елективних і факультативних курсів тощо), дистанційних курсів, екстернату тощо за моделями внутрішньо-спеціалізованої та/або мережевої організації підготовки.

Компонент «удосконалення» на рівні викладача включає консультації, індивідуальні завдання, індивідуальні навчально-дослідні завдання, що забезпечує корекцію студентами невірно чи невдало виконаних ними навчальних завдань, або удосконалення завдань, які виконані успішно.

Загальна структура взаємозв'язків та відношень компонентів і суб'єктів підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи в освітньому просторі педагогічного ВНЗ представлена на рис. 2.

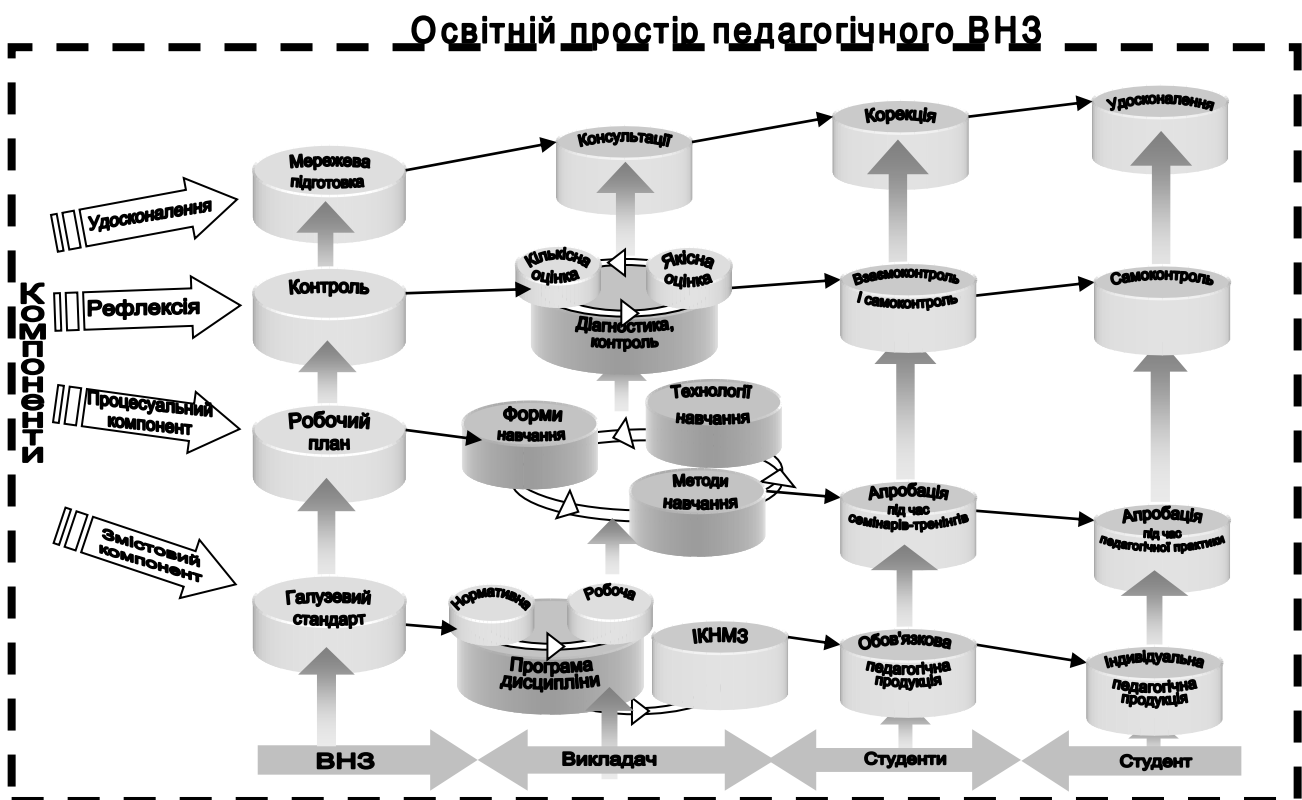


Рис. 2. Структура компонентів та суб'єктів підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи

Повертаючись до місця і ролі педагогічних технологій в освітньому просторі за технологієорієнтованою моделлю підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін, відмітимо, що у змістовому компоненті педагогічні технології виступають предметом навчання, у процесуальному компоненті педагогічні технології є засобом навчання завдяки їх використанню викладачем під час підготовки студентів; у свою чергу, у компоненті «рефлексія» педагогічні технології стають інструментарієм студентів – майбутніх учителів для вирішення педагогічних завдань під час навчання та педагогічної практики, а в компоненті «удосконалення» інструментарієм більш високого порядку, оскільки передбачається творче використання педагогічних технологій під час їхнього переорієнтування для різних умов і вимог профільної школи.

Професійну підготовленість майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи ми визначаємо як сформованість компонентів знаннево-технологічної, потребо-

мотиваційної і рефлексійно-оцінної сфер особистості, а саме, такий комплекс набутих професійних знань, умінь та навичок, сформованих і розвинених професійних якостей, який є необхідним для успішного виконання професійних функцій у профільній школі.

За визначенням професійної підготовленості можна виокремити такі її структурні компоненти:

1) *професійно-методичну підготовленість*, яка є результатом професійної підготовки за змістовим та процесуальним компонентами, і розуміється як сформованість інтелектуальних якостей, що визначають знаннево-технологічну сферу майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін профільної школи (знання, уміння, навички);

2) *професійну спрямованість*, яка є результатом професійної підготовки за компонентами «рефлексія» та «удосконалення», і розуміється як сформованість духовних якостей, що визначають потребово-мотиваційну сферу особистості майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін профільної школи.

Для визначення рівня професійної підготовленості майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі вважаємо за необхідне враховувати критерії, що дозволяють зробити висновок про професійно-методичну підготовленість та професійну спрямованість студентів:

– *знаннєвий критерій* професійної підготовленості, який визначає обізнаність майбутнього вчителя у професійній сфері, наявність у нього загальних і спеціальних знань, що включені до змістового компоненту підготовки;

– *технологічний критерій* професійної підготовленості, за яким вимірюється досвідченість майбутніх учителів у вирішенні педагогічних завдань з навчання фізико-математичних дисциплін у профільній школі з використанням педагогічних технологій;

– *особистісний критерій* підготовленості, який виступає індикатором умотивованості майбутніх учителів до майбутньої професійної діяльності у профільній школі, а також наявності особистісних професійно-значущих якостей, зокрема, активності, самостійності, інтересу до професійної діяльності у профільній школі, креативності у вирішенні педагогічних завдань з навчання фізики і математики у профільній школі.

Отже, за знаннєвим і технологічним критеріями визначається рівень професійно-методичної підготовленості, а за особистісним критерієм – рівень професійної спрямованості майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін профільної школи.

Під *успішністю підготовки* майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи ми розуміємо:

1) якісну зовнішню об'єктивну оцінку результативності підготовки студентів, а саме, оцінку їхньої професійної підготовленості (зокрема, професійно-методичної підготовленості, професійної спрямованості та професійної креативності майбутнього вчителя);

2) якісну суб'єктивну самооцінку студентів власної професійної підготовленості («вболівання» успішності).

Підготовка майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи стає успішною за певних *педагогічних умов*, які, у свою чергу, ми розуміємо як зовнішні обставини, що забезпечують функціонування цієї підготовки, досягнення визначеності у зовнішніх і внутрішніх відносинах систем (методології, організації, психології, методики та технологій), детермінують результати підготовки, об'єктивно створюють можливості їх досягнення.

Так, педагогічною умовою успішності підготовки у *методологічному аспекті* ми вважаємо обрання технолого-орієнтованого підходу, за яким розроблена концепція і технолого-орієнтована модель підготовки.

Педагогічна умова успішності в *організаційному аспекті* – це навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі, а саме:

- 1) розробка нових програм курсів «Методика навчання фізики: основна і профільна школа» «Методика навчання математики: основна і профільна школа», програм курсів за вибором, зокрема, «Технології навчання фізико-математичних дисциплін у профільній школі», «Міжпредметні зв'язки фізики з іншими предметними дисциплінами», «Методика створення елективних курсів з фізико-математичних дисциплін» тощо;
- 2) розробка індивідуальних навчальних траєкторій підготовки для кожного студента, опорними точками яких є діагностика, аналіз, корекція, апробація, рефлексія, творчий пошук, удосконалення тощо;
- 3) забезпечення відповідними підручниками, навчально-методичними посібниками, засобами навчання;
- 4) створення інформаційно-комунікаційного середовища для самоосвіти, реалізації дистанційної освіти, мережевої організації професійної підготовки;
- 5) залучення студентів до науково-дослідної роботи, виконання завдань дослідницького характеру, створення різноманітної педагогічної продукції, перетворення педагогічних технологій відповідно до навчально-виховного процесу з фізико-математичних дисциплін у профільній школі.

Особлива увага під час підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи має бути приділена педагогічній практиці у навчальних закладах різних типів, класах різних профілів для виконання професійних дій, спрямованих на розвиток особистості дитини у рамках обраного нею профілю навчання.

До основних видів роботи, що має виконати студент, належать:

- навчання фізики і математики у класах різних профілів навчання;
- використання елементів міждисциплінарних знань, проведення інтегрованих уроків з фізики, математики і профільних дисциплін;
- підготовка і проведення шкільного фізичного експерименту з урахуванням рівня і профілю навчання;
- використання математичного моделювання під час навчання профільним дисциплінам;
- підготовка і проведення позакласних і позашкільних заходів міжпредметного змісту, профільного напрямку;
- відпрацювання навичок застосування інформаційних, тестових, проектних технологій відповідно до особливостей навчально-виховного процесу з фізики і математики у профільних класах, а також з урахуванням особливостей навчального середовища, у якому відбувається педагогічна практика (урахування у розробках когнітивного стилю навчання школярів, психолого-педагогічних особливостей учнів, мікроклімату класу тощо).

Педагогічною умовою успішності підготовки у *психологічному аспекті* є формування позитивної мотивації у майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до професійної діяльності у профільній школі, а також регулярний психолого-педагогічний моніторинг рівня умотивованості студентів з метою своєчасної корекції.

Педагогічними умовами успішності підготовки в *методичному та технологічному аспектах* є формування і розвиток інтелектуальних і духовних якостей майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи, які разом з наявними особистісними якостями студента перетворюються у професійний педагогічний потенціал. До незмінюваної частини потенціалу, яка обумовлена вродженими здібностями особистості майбутнього вчителя, можна віднести особливості нервової системи. У свою чергу, до прогресивної частини

потенціалу, що складається з природних спеціальних здібностей та якостей особистості, які можуть розвиватися у процесі професійної підготовки та практичної діяльності, віднесено: конвергентне і дивергентне мислення, гуманістична орієнтація, активність і самостійність особистості, творчі здібності, умотивованість до саморозвитку, умотивованість до навчання, позитивна Я-концепція тощо. До компонента потенціалу педагога, який визначається спеціальною підготовкою під час навчання у педагогічному ВНЗ, віднесено: рівень загальних та спеціальних знань, позитивне «Я-професійне», професійна мобільність.

Успішне перетворення цих якостей у професійний потенціал, зокрема, інтелектуальний і духовний, свідчить про професійну підготовленість майбутнього учителя фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі, а саме, його професійно-методичну підготовленість, професійну спрямованість та професійну креативність (рис. 3).

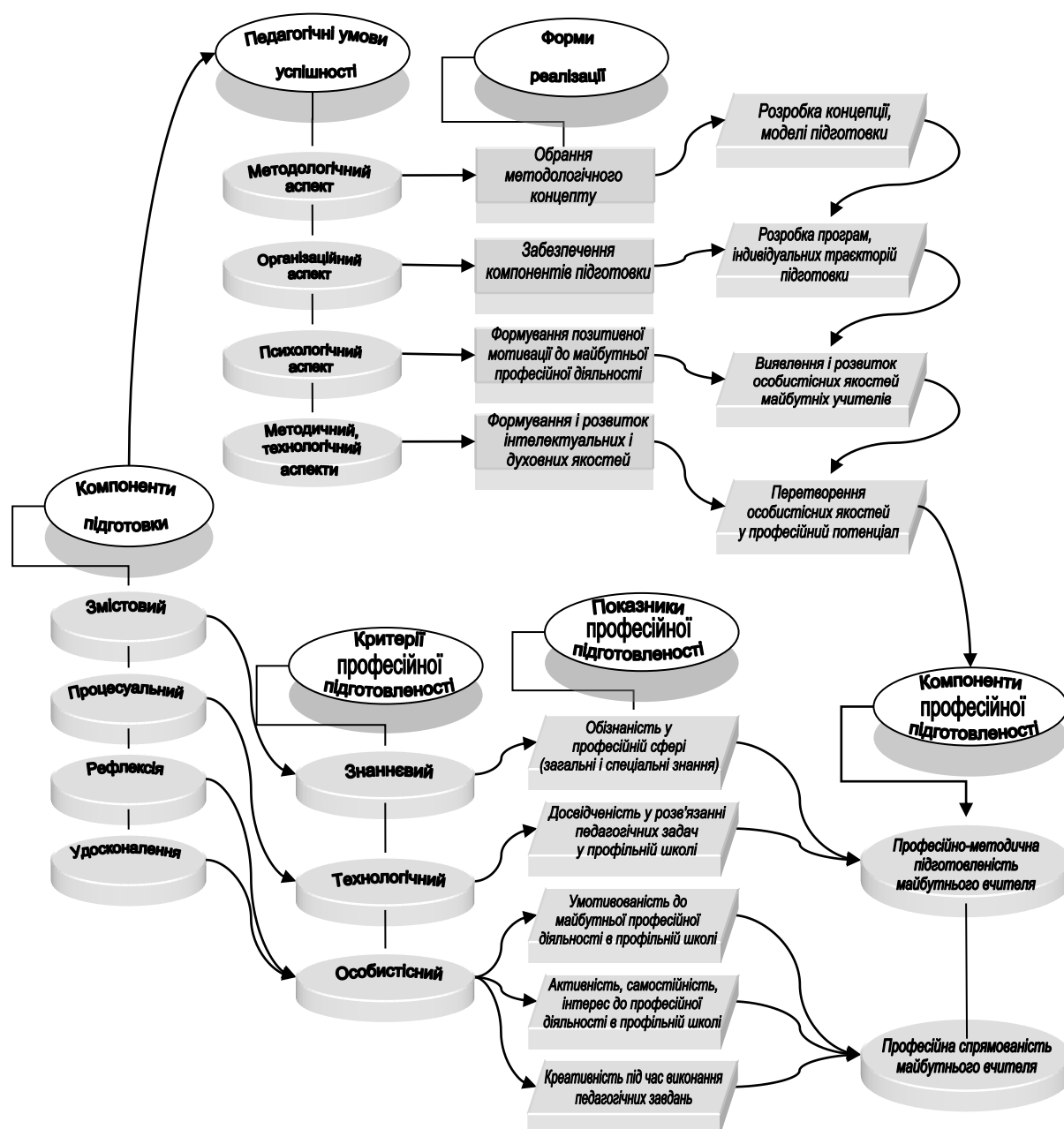


Рис. 3. Структура підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи

Так, достатній чи високий рівень професійно-методичної підготовленості майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін профільної школи, що визначається за знанневим та технологічним критеріями, свідчить про інтелектуальний розвиток студента і успішність

професійної підготовки як процесу становлення потенційного учителя-інтелектуала. Достатній чи високий рівень професійної спрямованості, який визначається за особистісним критерієм, свідчить про духовний розвиток майбутнього вчителя і успішність підготовки як процесу становлення потенціального учителя-гуманіста. Разом з достатнім чи високим рівнем професійної креативності, яка також визначається за особистісним критерієм, можна робити висновки про успішність підготовки як процесу становлення вчителя фізико-математичних дисциплін профільної школи – потенційного майстра своєї справи.

Висновки. Розроблена концепція підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі відповідає Концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі і побудована на засадах технолого-орієнтованого підходу. У рамках концепції побудована модель підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін профільної школи, у якій визначені змістовий компонент, процесуальний компонент, компоненти «рефлексія» та «удосконалення». Передбачається, що підготовка майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі на засадах технолого-орієнтованого підходу сприятиме формуванню та розвитку інтелектуальних якостей, профілактики розвитку педагогічної інертності, що гранично може перетворитися у ригідність, становленню позитивної Я-концепції, професійної спрямованості, певних духовних якостей, що загалом сприятиме становленню в системі вищої педагогічної освіти учителя – майстра своєї справи.

Негайного подолання потребує проблема застарілого нормативного і науково-методичного забезпечення дисципліни «Методика навчання шкільного курсу фізики» з питань профільного навчання шкільного курсу фізики та елективних курсів з поглибленого та інтегрованого міждисциплінарного її викладання. Створення нової програми навчання цієї дисципліни має відбуватися на сучасних методологічних підґрунтях, урахуватиме останні тенденції та реформи, що відбулися в системі середньої освіти, передбачатиме підготовку майбутніх учителів «на перспективу».

Проте, слід урахувати, що розгортання змістової частини, наповнення програми додатковими питаннями не стане вирішенням проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в профільній школі. Відтак, переосмислення, трансформації, модернізації потребує процесуальний компонент цієї підготовки, що має забезпечуватися організацією навчальної діяльності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін за нових форм (майстер-класи, семінари-тренінги, синектичний та мозковий штурми тощо), залученням студентів до проектної діяльності, використанням у навчально-виховному процесі тих самих педагогічних технологій і прийомів, які стануть їхнім педагогічним інструментарієм у майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі (Наказ МОН № 854 від 11.09.09 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/
2. Пайкуш М.А. Підготовка майбутнього вчителя до профільного навчання фізики у загальноосвітніх закладах : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пайкуш Маріана Андріївна ; АПН України, Львів. наук.-практ. центр ПТО. – Л., 2007. – 251 с.

REFERENCES

1. Pro zatverdzhennya novoyi redaktsii Kontseptsii profilnogo navchannya u starshiy shkoli (The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 854 from 11.09.09 g.). – Available at: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/
2. Paykush, M. A. (2007) “*Pidgotovka maybutnogo vchitelya do profilnogo navchannya fiziki uzagalno osvitnih zakladah*”, Dissertation for Cand. Sc. (Pedagogic), 13.00.04, Academy of Pedagogical Disciplines of Ukraine, Lviv Research Centre of Vocational Education, Ukrain.

УДК 378.147

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Пшенична О.С., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

esp69@mail.ru

У статті наведені структура готовності майбутнього менеджера до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності та схема її діагностування. Автор виділив у її структурі шість компонентів – мотиваційно-ціннісний, індивідуально-психологічний, когнітивний, професійно-діяльнісний, комунікативний та рефлексивний. На основі результатів діагностування було констатовано незадовільний стан сформованості цих компонентів і готовності загалом. А за допомогою кореляційного аналізу підтверджено наявність зв'язку між компонентами готовності.

Ключові слова: готовність, інформаційні технології, коефіцієнт кореляції, компоненти готовності, констатувальний експеримент, кореляційна плеяда, рівень готовності, структура готовності, схема діагностування.

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА К ПРИМЕНЕНІЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Пшеничная Е.С.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

esp69@mail.ru

В статье представлены структура готовности будущего менеджера к применению информационных технологий в профессиональной деятельности и схема ее диагностирования. Автор выделил в ее структуре шесть компонентов – мотивационно-ценностный, индивидуально-психологический, когнитивный, профессионально-деятельностный, коммуникативный и рефлексивный. На основе результатов диагностирования было констатировано неудовлетворительное состояние сформированности этих компонентов и готовности в целом. А с помощью корреляционного анализа подтверждено наличие связи между компонентами готовности.

Ключевые слова: готовность, информационные технологии, коэффициент корреляции, компоненты готовности, констатирующий эксперимент, корреляционная плеяда, уровень готовности, структура готовности, схема диагностирования.

DIAGNOSIS OF THE READINESS OF THE FUTURE MANAGER TO USE INFORMATION TECHNOLOGIES

Pshenichna O.S.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

esp69@mail.ru

The questions of the ascertaining experiment to identify the level of readiness of the future managers to the application of information technologies in their professional activity are considered in the article. This readiness, according to the author, consists of six components: motivation and value, individual and physiological, cognitive, professional and active, communicative and reflective. Each component is represented by the characteristic overview. The readiness is depicted in the form of an integral structure of the components, which are developed according to four levels: elementary, reproductive, productive and creative. A clear scheme of the evaluation of indicators and the determination of the level of formation of each component is the basis for the diagnosis of the readiness. The results of the diagnosis of future managers showed mostly the lack of development of the readiness of students to the use of IT. The calculated frequency characteristics and average indicators of the formation of the readiness of each component confirmed a disappointing conclusion. So motivation and value, individual and physiological, reflective components of the majority of students involved in the diagnosis, are formed at the reproductive level and cognitive, professional and active, communicative are at the elementary. The numerical data are graphically represented using graphs and charts in the article. Using the methods of the correlation analysis, the link between the components of the readiness was verified; the integrity in the structure of the readiness was confirmed. These correlation coefficients are presented graphically in the form of the correlation of the galaxy (by the strength and the significance of the relationship). The analysis of the correlation showed the presence of two cores – motivation and value; professional and active. These results gave the author an opportunity to make a conclusion about the necessity of special attention in the development of these

components in the preparation of future managers. To do this, it's necessary to develop a science-based model and the methodology followed by their introduction to the practice of higher educational institutions that train future managers.

In what the author sees the prospect of further research.

Key words: readiness, information technologies, the correlation coefficient, components of the readiness, the ascertaining experiment, the correlation galaxy, the level of the readiness, structure of the readiness, scheme of the diagnosis.

Сучасні тенденції глобалізації та інформатизації суспільства зумовлюють значне зростання ролі інформації в усіх сферах діяльності. Про це свідчить збільшення її обсягу та ускладнення завдань, які необхідно вирішувати фахівцям під час виконання професійних функцій. Не є винятком і процес управління, оскільки для належного функціонування будь-якого підприємства інформація має важливе значення.

Засвоєння майбутніми фахівцями інформаційних технологій (ІТ) – актуальна проблема сучасної професійної освіти. Її визначальні положення представлені в працях А. Єршова, М. Жалдака, Н. Морзе, С. Семерікова та ін. Основні напрями дослідження підготовки майбутніх фахівців до застосування ІТ здійснюються в контексті навчання майбутніх учителів, економістів, менеджерів та юристів.

Питання підготовки майбутнього менеджера до застосування ІТ достатньо актуальні для сучасної професійної вищої освіти, їх досліджують – Т. Коваль, К. Могилевська, І. Пікалов, С. Чеверева. В основі більшості цих робіт знаходиться свідчення недостатнього рівня розвитку готовності фахівців з управління до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Для цього науковці використовують діагностичний апарат, оснований на визначених критеріях та показниках. Однак у його формуванні не завжди простежується чіткість процедури встановлення рівня. До того ж більшість робіт обмежена вивченням наявного стану сформованості готовності до застосування ІТ і в них, на жаль, дослідники не переверіють компонентну структуру на цілісність.

Отже, *метою статті* є ознайомлення з процедурою діагностування готовності майбутнього менеджера до застосування інформаційних технологій, вивчення наявного стану її розвитку та експериментальне підтвердження її компонентної структури.

Готовність у сфері інформаційних технологій необхідна фахівцю для успішного та ефективного виконання його професійних функцій. Ознайомлення з поняттям *готовність* (М. Дьяченко, Н. Логутіна, С. Тарасова та ін.) доводить, що її слід розглядати комплексно. Це дало нам змогу сформулювати робоче визначення поняття *готовність майбутнього менеджера до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності* як комплексної єдності знань, умінь, навичок і здібностей до творчого застосування ІТ в управлінні підприємством, яка ґрунтується на мотиваційній, інтелектуальній та практичній сферах діяльності фахівця. Її слід розглядати комплексно, як єдність компонентів: *мотиваційно-ціннісного* (М-Ц), *індивідуально-психологічного* (І-П), *когнітивного* (К), *професійно-діяльнісного* (П-Д), *комунікативного* (Ком) та *рефлексивного* (Р).

Потреби, цінності й мотиви сконцентровані в особистості і включені нами до *мотиваційно-ціннісного компонента* готовності майбутнього фахівця з управління до застосування ІТ у професійній діяльності. Його сформованість стає рушійною силою, основою, що активізує професійне зростання й усвідомлення можливостей ІТ в управлінні. Здібності до праці менеджера й використання інформаційних технологій та потенціал управлінця утворюють *індивідуально-психологічний* компонент готовності. Від того, наскільки в особистості розвинуті здібності до діяльності, залежить швидкість і легкість її виконання. Саме комплекс здібностей, на думку Б. Теплова [7], безпосередньо впливає на рівень розвитку фахівця. Знання та відкритість студента до сприйняття нової інформації інтегруються в *когнітивному компоненті* готовності майбутнього менеджера до застосування ІТ. Сформованість цього компонента визначає обсяг теоретичних і практичних знань фахівця з інформаційних технологій та його здатність самостійно засвоювати нові знання й самовдосконалюватися. Сформованість *професійно-діяльнісного компонента* характеризується володінням базовими

прийомами роботи з управлінською інформацією, умінням обирати доречні додатки для розв'язання проблем, що виникають у професійній діяльності фахівця з менеджменту. Для готовності майбутнього менеджера організацій до застосування ІТ у професійній діяльності дуже актуальним є *комунікативний компонент*, який характеризується сформованістю знань і вмінь використання засобів ІТ для ділової комунікації. Використання інформаційних технологій ми розглядаємо як діяльність, заключним етапом якої є рефлексія. Тому цілком зрозуміло, що до структури готовності до застосування ІТ включено *рефлексивний компонент*. Цей компонент базується на критичності та самоаналізі результатів діяльності, відчутті потреби в подальшому вдосконаленні.

З урахуванням специфіки нашого дослідження, ми визначили чотири рівні готовності фахівця з менеджменту організацій до застосування ІТ у професійній діяльності: *елементарний, репродуктивний, продуктивний та творчий*. Ці рівні по суті утворюють цілісну ієрархію: кожен подальший рівень включає риси попереднього й має особливі характеристики, що відрізняють його від попереднього. У процесі просування майбутнього управлінця цими «ієрархічними» сходами формується результат – готовність фахівця з менеджменту до застосування ІТ у професійній діяльності (рис. 1).

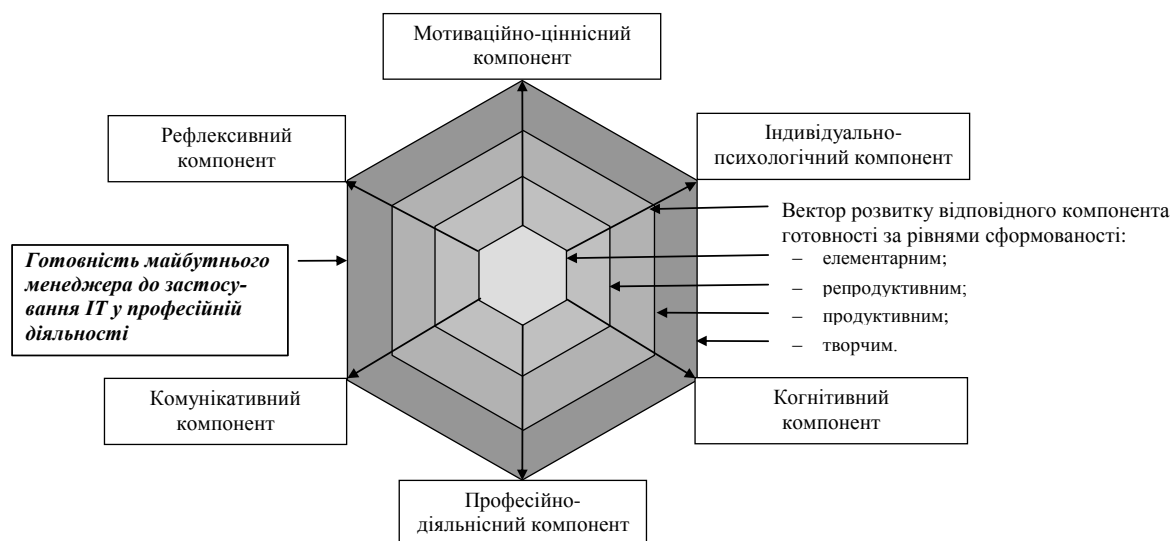


Рис. 1. Структура готовності фахівця з менеджменту до застосування ІТ у професійній діяльності

З метою виявлення рівня готовності студентів-менеджерів до використання ІТ проведено діагностичний зріз, для реалізації якого було:

- розроблено пакет діагностик, який складається зі стандартизованих та авторських методик [4];
- проведено констатувальне дослідження з метою виявлення наявного рівня готовності до застосування ІТ випускників напряму підготовки менеджмент;
- експериментально обґрунтована структура готовності майбутнього фахівця з управління до застосування інформаційних технологій.

З метою визначення рівня сформованості готовності майбутнього менеджера до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності розроблена схема діагностування компонентів готовності. В її основі знаходиться методика, запропонована С. Савельєвою [5]. До цієї схеми входять компоненти і показники, оцінки сформованості показників (A_1-A_{19}) і компонентів готовності ($P_{м-ц}$, $P_{г-п}$, P_K , $P_{п-д}$, $P_{Ком}$, P_P), а також співвідношення між ними (табл. 1). На основі оцінок показників і компонентів визначається рівень: елементарний – оцінка 0–2,4; репродуктивний – 2,5–3,4; продуктивний – 3,5–4,4; творчий – 4,5–5.

Діагностування, що стало початковим етапом експериментального дослідження, здійснено нами з метою констатування рівня готовності студентів-управлінців до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

Таблиця 1 – Схема діагностування компонентів готовності майбутнього фахівця з менеджменту до застосування ІТ

Компонент	Показник	Оцінки	Загальна оцінка компоненту
Мотиваційно-ціннісний	навчально-пізнавальна мотивація	A ₁	$P_{M-Ц} = \frac{\sum_{i=1}^4 A_i}{4}$
	мотивація досягнення успіху	A ₂	
	професійні мотиви і цінності	A ₃	
	прийняття діяльності із застосування ІТ як особистісної та професійно значущої	A ₄	
Індивідуально-психологічний	здібності до професії у сфері роботи з людьми	A ₅	$P_{I-П} = \frac{\sum_{i=4}^7 A_i}{3}$
	управлінський потенціал	A ₆	
	здібності до роботи в системі «людина-знакова система»	A ₇	
Когнітивний	теоретичні знання з інформатики та ІТ	A ₈	$P_K = \frac{\sum_{i=8}^{10} A_i}{3}$
	знання процедури виконання дій у додатках	A ₉	
	мобільність знань	A ₁₀	
Професійно-діяльнісний	уміння здійснювати пошук, аналіз, опрацювання та представлення інформації	A ₁₁	$P_{П-Д} = \frac{\sum_{i=11}^{13} A_i}{3}$
	уміння ситуативної актуалізації знань	A ₁₂	
	творчий потенціал особистості	A ₁₃	
Комунікативний	комунікативна мотивація	A ₁₄	$P_{Ком} = \frac{\sum_{i=14}^{16} A_i}{3}$
	комунікативні якості	A ₁₅	
	уміння ділової комунікації засобами ІТ	A ₁₆	
Рефлексивний	особистісна рефлексія	A ₁₇	$P_P = \frac{\sum_{i=17}^{19} A_i}{3}$
	усвідомлення себе у професії	A ₁₈	
	самоаналіз результатів діяльності із застосування ІТ	A ₁₉	

До констатувального діагностування було залучено 458 студентів напряму підготовки «Менеджмент», які закінчували навчання в п'ятих ВНЗ України. Розрахунок обсягу репрезентативної вибірки [6, с. 40] показав, що достатньо відібрати 43 студенти. Для зменшення похибки розрахунків це число було збільшено до 80. Отже, безпосередньому аналізу підлягали результати анкетування й тестування 80 респондентів, які були відібрані з 458 випадковим чином.

Отримані за кожним з компонентів результати підтвердили незадовільний загальний рівень готовності. На нього впливає низький рівень усіх показників, але найбільше тих, які

пов'язані з інформаційними технологіями, а саме: прийняття діяльності із застосування ІТ як особистісної та професійно значущої, здібності до роботи в системі «людина – знакова система», теоретичні та процедурні знання з інформатики та ІТ, уміння роботи з інформацією, уміння ситуативної актуалізації знань, уміння ділової комунікації за допомогою ІТ, самоаналіз результатів діяльності із застосування ІТ. Такий незадовільний стан також підтверджує розподіл за рівнями розвитку компонентів готовності (рис. 2).

Так, за мотиваційно-ціннісним, індивідуально-психологічним та рефлексивним компонентами більшість студентів продемонструвала репродуктивний рівень, тоді як за когнітивним, професійно-діяльним та комунікативним – елементарний.

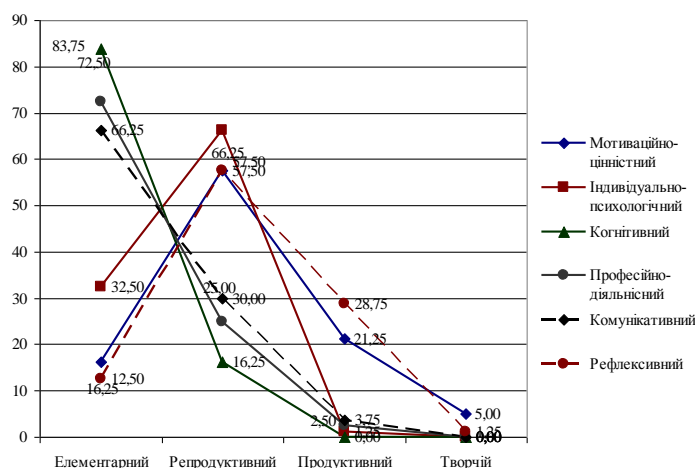


Рис. 2. Полігон розподілу за рівнями сформованості компонентів готовності

Середнє значення дає можливість охарактеризувати отримані результати одним значенням, яке обчислюється за формулою (1) [1, с. 41]:

$$\bar{P} = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{n} \quad (1)$$

На основі розрахованих середніх значень оцінок компонентів готовності майбутніх фахівців з управління до застосування ІТ у професійній діяльності нами побудована діаграма (рис. 3). З цієї діаграми видно, що середні оцінки когнітивного, професійно-діяльного та комунікативного компонентів не вийшли за верхню межу елементарного рівня.

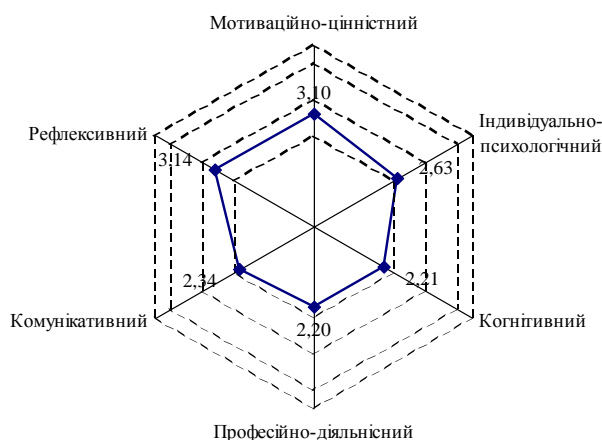


Рис. 3. Середні значення оцінок компонентів готовності

Загальний рівень розвитку готовності майбутніх менеджерів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності визначається за допомогою формули, яка обчислює середнє значення за рівнями сформованості всіх компонентів готовності:

$$P = \frac{P_{m-ц} + P_{i-п} + P_{к} + P_{п-д} + P_{ком} + P_{р}}{6} \quad (2)$$

У результаті розрахунків отримано:

$$P = \frac{3,10 + 2,63 + 2,21 + 2,20 + 2,34 + 3,14}{6} = \frac{15,61}{6} = 2,60.$$

Отже, середнє значення оцінки сформованості готовності майбутніх фахівців з менеджменту до застосування ІТ становить 2,6 (майже нижня межа репродуктивного рівня), що свідчить про її недостатній розвиток.

Результати констатувального етапу дослідження дали змогу експериментально підтвердити взаємозв'язок між компонентами теоретично розробленої структури готовності. Для цього було проведено кореляційний аналіз. На основі оцінок сформованості компонентів готовності були розраховані коефіцієнти кореляції за формулою [1, с. 107]:

$$r_{xy} = \frac{\sum x_i y_i - \frac{\sum x_i \cdot \sum y_i}{n}}{\sqrt{SS_x \cdot SS_y}}, \quad (3)$$

де X_i і Y_i – оцінка i -го студента за відповідним компонентом;

n – кількість студентів у досліджуваній на констатувальному етапі групі;

SS_x і SS_y – обчислюються за формулою $SS_x = \sum x_i^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{n}$.

Коефіцієнти кореляції дають змогу визначити міру лінійного зв'язку між парою показників і виявити узгодженість їх змін. Оскільки ми вивчали шість компонентів готовності, то між кожною парою цих складників може існувати або не існувати зв'язок. Результати, отримані у процесі обчислень, наведені у кореляційній матриці (табл. 2). Коефіцієнт кореляції характеризується значущістю, напрямом та силою. Для визначення достовірності отриманих коефіцієнтів були висунуті та перевірені дві альтернативні гіпотези [2, с. 52]:

Нульова гіпотеза (H_0): отриманий коефіцієнт кореляції є випадковим.

Альтернативна гіпотеза (H_1): обчислений показник кореляції є не випадковим.

Для перевірки зазначених гіпотез з таблиць критичних значень коефіцієнтів кореляції r -Пірсона на основі кількості досліджуваних ($n = 80$) були отримані теоретичні значення цих показників на рівні статистичної значущості ($\alpha = 0,05$) та високої статистичної значущості ($\alpha = 0,01$): $r_{80,0,05} = 0,220$, $r_{80,0,01} = 0,286$. Усі коефіцієнти кореляції порівнювалися з критичними та позначалися у табл. 2 символами «*» і «**».

Таблиця 2 – Кореляційна матриця для компонентів готовності

Оцінка компонента	$P_{m-ц}$	$P_{i-п}$	$P_{к}$	$P_{п-д}$	$P_{ком}$	$P_{р}$
$P_{m-ц}$	1	0,380**	0,579**	0,551**	0,621**	0,592**
$P_{i-п}$	0,380**	1	0,222*	0,315**	0,231*	0,207
$P_{к}$	0,579**	0,222*	1	0,440**	0,327**	0,417**
$P_{п-д}$	0,551**	0,315**	0,440**	1	0,416**	0,313**
$P_{ком}$	0,621**	0,231*	0,327**	0,416**	1	0,459**
$P_{р}$	0,592**	0,207	0,417**	0,313**	0,459**	1

Примітка:

** – кореляційний зв'язок достовірний на рівні високої статистичної значущості при $\alpha = 0,01$;

* – кореляційний зв'язок достовірний на рівні статистичної значущості при $\alpha = 0,05$.

Усі коефіцієнти кореляції є додатними, тому між оцінками кожного компонента існує прямий зв'язок, тобто підвищення оцінки за одним компонентом впливає на покращення результатів розвитку інших компонентів. На основі розрахованих значень коефіцієнтів кореляції Пірсона за силою (класифікація А. Киверялга) ми зробили такі висновки [3, с. 51]:

– спостерігається відносно слабкий зв'язок між індивідуально-психологічним та когнітивним, індивідуально-психологічним та комунікативним, індивідуально-психологічним та рефлексивним компонентами, оскільки попарні коефіцієнти кореляції для них менші за 0,3 ($r_{XY} < 0,3$);

– наявний помірний зв'язок між такими парами компонентів – мотиваційно-ціннісний та індивідуально-психологічний, індивідуально-психологічний та професійно-діяльнісний, когнітивний та професійно-діяльнісний, когнітивний та комунікативний, когнітивний та рефлексивний, професійно-діяльнісний та комунікативний, професійно-діяльнісний та рефлексивний, комунікативний та рефлексивний, тому що $0,30 \leq r_{XY} < 0,5$;

– сильний зв'язок існує між мотиваційно-ціннісним та когнітивним, мотиваційно-ціннісним та професійно-діяльнісним, мотиваційно-ціннісним та комунікативним, мотиваційно-ціннісним та рефлексивним компонентами, оскільки $0,50 \leq r_{XY} < 0,7$.

Наведені висновки дали нам можливість побудувати кореляційні плеяди (рис. 4), які ілюструють зв'язок між компонентами готовності за значущістю та силою [2, с. 138].

За допомогою кореляційного аналізу була експериментально підтверджена компонентна структура готовності, побудована під час теоретичного аналізу. Наведені кореляційні плеяди демонструють наявність у структурі готовності двох ядер – мотиваційно-ціннісного та професійно-діяльнісного компонентів. Саме розвитку цих складників готовності майбутнього фахівця з МО до застосування інформаційних технологій слід приділити найбільшу увагу в процесі підготовки.

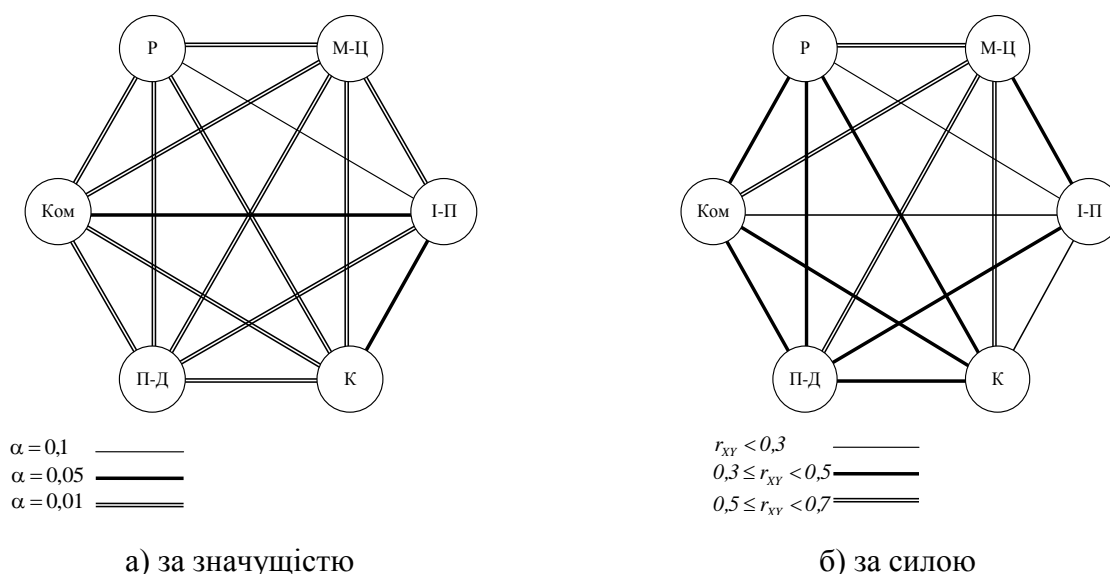


Рис. 4. Кореляційні плеяди, що демонструють зв'язок між компонентами готовності

Отже, у статті наведена схема діагностування рівня готовності студентів-менеджерів до застосування ІТ у професійній діяльності. На її основі отримані дані, аналіз яких дає підстави стверджувати, що констатувальне вимірювання виявило Загалом репродуктивний рівень підготовленості майбутніх менеджерів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності. Більшість досліджуваних продемонструвала елементарний та репродуктивний рівні, і лише за мотиваційно-ціннісним, індивідуально-психологічним та рефлексивним компонентами в невеликій частини студентів була засвідчена сформованість

готовності на продуктивному рівні. Кореляційний аналіз дав змогу встановити наявність зв'язку між складниками готовності майбутніх менеджерів до застосування інформаційних технологій, що підтвердило її компонентну структуру. Такі результати не є достатніми, тому виникає необхідність у розробці науково обґрунтованих моделі та методики формування цієї готовності. У цьому ми бачимо перспективний напрям подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии : [пер. с англ.] / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 496 с.
2. Кутейников А.Н. Математические методы в психологии : учеб. пособ. / А. Н. Кутейников. – СПб. : Речь, 2008. – 172 с.
3. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
4. Пшенична О.С. Діагностика готовності майбутніх фахівців з менеджменту організацій до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності : науково-методичне видання / О. С. Пшенична ; [наук. ред. Г. В. Локарева]. – Запоріжжя : ЗНУ, 2011. – 140 с.
5. Савельева С.В. Формирование информационной компетентности будущих инженеров в вузе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Савельева. – Челябинск, 2010. – 24 с.
6. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов ; [отв. ред. С. Б. Крымский]. – К. : Наукова думка, 1989. – 200 с.
7. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

REFERENCES

1. Glass Dzh. Statisticheskie metody v pedagogike i psihologii : [per. s angl.] ; Dzh. Glass, Dzh. Stjenli. – М. : Progress, 1976. – 496 p.
2. Kutejnikov A. N. Matematicheskie metody v psihologii : ucheb. posob. / A. N. Kutejnikov. – SPb. : Rech', 2008. – 172 p.
3. Kyverjalg A. A. Metody issledovaniya v professional'noj pedagogike / A. A. Kyverjalg. – Tallin : Valgus, 1980. – 334 p.
4. Pshenichna O. S. Diagnostika gotovnosti majbutnih fahivciv z menedzhmentu organizacij do zastosuvannja informacijnih tehnologij u profesijnij dijal'nosti : naukovo-metodichne vidannja / O. S. Pshenichna ; [nauk. red. G. V. Lokareva]. – Zaporizhzhja : ZNU, 2011. – 140 p.
5. Savel'eva S. V. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti budushhih inzhenerov v vuze : avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.08 «Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija» / S. V. Savel'eva. – Cheljabinsk, 2010. – 24 p.
6. Slovar'-spravochnik po psihologicheskoy diagnostike / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov ; [otv. red. S. B. Krymskij]. – K. : Naukova dumka, 1989. – 200 p.
7. Teplov B. M. Izbrannye trudy : v 2 t. / B. M. Teplov. – М. : Pedagogika, 1985. – Т. 1. – 328 p.

УДК 561.33.18

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ

Чорногор Н.О., здобувач

*Кіровоградська льотна академія національного авіаційного університету,
вул.Добровольського, 1, м.Кіровоград, Україна*

Cornogor@bk.ru

Стаття присвячена актуальному напрямку формування комунікативної компетентності в менеджерів у процесі професійної підготовки. Розкриваються поняття комунікативної компетентності менеджерів у процесі професійної підготовки. Запропонований механізм формування комунікативної компетентності менеджерів шляхом впровадження тренінгових технологій як сучасного світового педагогічного інструментарію. Визначається необхідність вирішення протиріччя між вимогами сучасних організацій до комунікативної компетентності менеджерів і невідповідним методичним наповненням навчальних програм і технологій навчання, що здійснюють формування й розвиток комунікативної компетентності майбутніх менеджерів.

Ключові слова: комунікація, комунікативна компетентність, професійна підготовка, технологія, тренінг, тренінгова технологія.

ТРЕНИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ

Чорногор Н.О.

*Кіровоградская летная академия национального авиационного университета,
ул. Добровольского, 1, г.Кіровоград, Украина*

Cornogor@bk.ru

Статья посвящена актуальному направлению формирования коммуникативной компетентности у менеджеров в процессе профессиональной подготовки. Раскрываются понятия коммуникативной компетентности менеджеров в процессе профессиональной подготовки. Предложенный механизм формирования коммуникативной компетентности менеджеров путем внедрения тренинговых технологий как современного мирового педагогического инструментария. Определяется необходимость разрешения противоречий между требованиями современных организаций к коммуникативной компетентности менеджеров и несоответствующим методическим содержанием учебных программ, а также технологий обучения, осуществляющих формирование и развитие коммуникативной компетентности будущих менеджеров.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, профессиональная подготовка, технология, тренинг, тренинговая технология.

THE TRAINING TECHNOLOGIS AS A BASE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF MANAGERS'S PROFESSIONAL LEARNING

Chornohor N.O.

*Kirovograd flight academy of National aviation university,
Dobrovolskiy str. 1, Kirovograd, Ukraine*

Cornogor@bk.ru

The article is devoted to the direction of formation of communicative competence of managers in training. The notion of communicative competence of managers in training. The proposed mechanism of formation of communicative competence of managers by implementing training technologies of the modern world as a pedagogical tool. Determined by the need to resolve the contradiction between the demands of modern organizations

in the communicative competence of managers and methodical inappropriate curriculum content and teaching technologies, carrying out the formation and development of communicative competence of the future managers.

Teaching practice now intensified the problem of search and use of innovative technologies in the training of managers. Strong orientation of national education for entry into the world educational space has led to the exacerbation of attention to matters of vocational training managers to rethink the objectives, content, principles, tools and methods of teaching. Theoretical and practical studies in this field focused on the search for new models and technologies of learning, promoting the fullest implementation of the identification and social developmental potential as professional competence.

Key words: communication, communicative competence, training, technology, training, training technologies.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Педагогічна практика сьогодення активізувала проблеми пошуку та використання інноваційних технологій у процесі підготовки менеджерів. Посилена орієнтація системи вітчизняної освіти на входження у світовий освітній простір зумовила загострення уваги до питань професійної освіти менеджерів, переосмислення цілей, змісту, принципів, засобів і методів їх навчання. Теоретико-практичні дослідження в цій сфері націлені на пошук нових моделей і технологій навчання, які сприяють найповнішому виявленню та реалізації соціально розвиваючого потенціалу як професійної компетентності.

Аналіз досліджень та публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі навчати комунікативній компетентності пропонується не тільки традиційними методами, а й інтерактивними технологіями, зокрема, застосовуючи тренінги, спрямовані на різнобічний розвиток компетентності в умовах взаємодії. Тренінгові технології навчання комунікації в системі підвищення кваліфікації широко описані в роботах Ю.М. Жукова, М.В. Кларіна, А.П. Панфілової, Б.Д. Паригіна, Є.В. Сидоренко, Т.А. Солтіцкої, Н.Ю. Хрящового та ін. Однак, робіт, присвячених навчання комунікативній компетентності майбутніх менеджерів в умовах вузівської підготовки, практично немає.

Важливе для нашого дослідження наукове поняття «компетентність» отримало широке висвітлення в роботах Дж. Равена (один з перших глибоко висвітлив проблему професійної компетентності) і Л. Раю. У дослідженні використаний також актуальний для сучасної педагогіки компетентнісний підхід у навчанні, який всебічно розглядається в роботах Д.Г. Левитес, Н.Ф. Радіонової, Е.І. Соколової, А.П. Тряпціна. Наразі розрізняються і описуються в працях Е.А. Соколовської, Г.С. Сухобської, Л.А. Чистякової, Т.В. Шадріної, Т.А. Щербакової різноманітні види професійної компетентності, у тому числі в процесі підготовки менеджерів І.В. Гришиної, В.В. Дудникова, С.В. Кірдякіної, В.І. Нефедової, Л.І. Фішмана та ін.

Комунікативна компетентність, починаючи з 70-х років ХХ століття, розглядається як складова професійної компетентності у вітчизняних працях Г.М. Андрєєвої, Ю.М. Ємельянова, Б.Д. Паригіна тощо. Водночас, аналіз літератури та наукових праць дозволяє констатувати відсутність сучасних досліджень, присвячених комплексному розгляду змісту і специфіки комунікативної компетентності менеджерів у нових соціально-економічних умовах та її ролі у становленні їх як професіоналів, а також способів і засобів його розвитку курсантами, які навчаються професії менеджера.

Мета статті: представити механізм формування комунікативної компетентності менеджерів шляхом впровадження тренінгових технологій як сучасного світового педагогічного інструментарію. Виявити й обґрунтувати структуру і зміст педагогічної технології, що забезпечує розвиток комунікативної компетентності майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з соціально-економічними змінами в Україні та світі, спостерігається якісно інший підхід до освітнього процесу, враховуючи професійну підготовку менеджерів управління. Сутність змін пов'язана з переходом від авторитарного стилю ділової взаємодії, який заснований на принципах єдиноначальності, управлінського процесу «зверху - вниз», до демократичного стилю ділової взаємодії, який базується на відносинах співробітництва.

Сучасна філософія управління ґрунтується на визнанні першорядної ролі професіонала в розвитку організації, що вимагає від оператора особливо складних систем управління прояву соціального інтелекту й високого рівня комунікативної компетентності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі навчати комунікативній компетентності пропонується не тільки традиційними методами, але й за допомогою інтерактивних технологій, зокрема, застосовуючи тренінги, спрямовані на її розвиток компетентності в умовах взаємодії.

Актуальність дослідження визначається необхідністю вирішення протиріч між вимогами сучасних організацій до комунікативної компетентності менеджерів і невідповідним методичним змістом навчальних програм і технологій навчання, що здійснюють формування й розвиток комунікативної компетентності майбутніх менеджерів.

Відомо, що активне впровадження нових технологій, глобалізація соціально-економічного простору, підвищення значущості інформаційного ресурсу, зростання конкуренції на національних і світових ринках - ці та чимало інших факторів змушують менеджмент організацій інтенсифікувати пошук факторів досягнення конкурентних переваг, серед яких рівень професійних компетенцій менеджера займає особливе місце. Усе це говорить про те, що існує необхідність вирішення проблеми невідповідності професійних компетенцій випускників вимогам ринку праці.

Комунікативна компетентність – це здатність застосувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з оточуючими й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у колективі, володіння різними соціальними ролями.

Отже, під комунікативною компетентністю менеджера розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми – членами колективу, клієнтами, авіаційними службами та структурами, а також певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, у тому числі з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичує з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм. Крім того, у дослідженнях, присвячених інтерактивним технологіям навчання комунікації, недостатньо розглядається тренінг як педагогічна технологія, здатна реалізовувати в навчанні компетентнісний підхід у комунікативній підготовці: недостатньо досліджені характерні технологічні принципи побудови тренінгового заняття, мало розглядаються питання досягнення результативності.

Перед вищими навчальними закладами гостро постають проблеми, пов'язані з підвищеними вимогами роботодавців до рівня підготовки випускників вузів, їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Реалізований у цей час стандарт вищої професійної освіти другого покоління, в основі фахівця, що має кваліфікаційну модель, не забезпечує необхідної якості утворення. Альтернативою традиційної предметно-значущої моделі фахівця є модель, побудована на основі компетентнісного підходу, результати навчання якої описуються через компетенції (компетентності). Сучасна наука розвивається в сторону поглиблення спеціалізації. Такий підхід дозволяє виховувати грамотних фахівців у певній галузі, проте водночас різко обмежує можливості роботи в інноваційних сферах і проектах, що вимагають постійної міждисциплінарної взаємодії. Не менш важливим є визначене підвищення рівня горизонтальної мобільності в кар'єрі сучасних менеджерів: середня тривалість роботи в одній організації, в одній предметній сфері постійно знижується. У цих

умовах ключовою компетенцією є здатність швидко адаптуватися до нового середовища, працювати в рамках складнофункціональної команди.

Високий рівень комунікативних зв'язків у професійній діяльності фахівця економічного профілю визначає специфіку педагогічного процесу вузу економічного профілю, що проявляється в спрямованості його компонентів на розвиток комунікативної компетентності студентів як розвиваючої інтегративної здатності майбутніх фахівців.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблем навчання та виховання фахівців економічного профілю, навчальних планів і програм економічних спеціальностей, умов підготовки майбутніх фахівців у вузі дозволяють виділити особливості професійної підготовки студентів економічних спеціальностей: інтегрований характер знань; аналітико-прогностичний характер навчально-пізнавальної діяльності студентів; професійну мобільність, інформаційно-технологічну компетентність; комунікативну компетентність.

Для фахівців економічного профілю комунікативна компетентність є складовою частиною професійної компетентності та необхідною умовою професіоналізму.

Відповідно до цілей і завдань дослідження уточнено понятійний апарат, виявлена сутність понять «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність студентів економічних спеціальностей».

У результаті аналізу названих понять, досліджених різними авторами (Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, І.А. Багачок, Н.В. Бордовська, С.М. Вишняков, А.Б. Звіринцев, М.С. Каган, О.О. Леонтєв, Л.М. Митіна, А.А. Мурашов, В.Н. Панкратов, В.Н. Панфьоров, А.А. Реан, І.А. Стернін, Н.І. Ше-Вандін, В.М. Шепель та ін.), а також використовуючи концептуальні основи міжнародних ситуацій в освіті було встановлено, що компетентність - це здатність виконувати професійні обов'язки у відповідному певному стандарті реальної робочої обстановки, тобто визначення компетентності припускає оцінку дій, які виконує людина, демонструючи, що вона може працювати за визначеними стандартами.

Коли людина успішно вирішує завдання за визначеними стандартами, компетентність вважається досягнутою (тобто людина вважається компетентною).

Комунікативна компетентність – це реалізація певної сукупності комунікативних знань, умінь і навичок, соціальних норм, ціннісних орієнтирів у своїй професійній діяльності, творчий потенціал саморозвитку. Комунікативна компетентність студентів економічних спеціальностей – здатність демонструвати міжособистісні та комунікативні навички, ціннісні орієнтації, пов'язані зі специфікою майбутньої професійної діяльності, формується у вузі з урахуванням тенденцій сучасної економічної освіти й ділового та міжособистісного спілкування, що проявляються у процесі.

Опираючись на дослідження Е.М. Алифанової, Л.П. Кистанової, І.В. Куламихіної, Е.Р. Сизової, Е.В. Стафєєвої, Т.А. Ходюкової та ін., у структурі комунікативної компетентності виділені складові: перша визначає прояв комунікативної компетентності безпосередньо у спілкуванні (знання про закономірності спілкування, про свої комунікативні властивості і комунікативні властивості інших людей) і поведженні людини – безпосередні дії в акті комунікації (уміння й навички спілкування); друга включає комунікативні цінності, пов'язані зі специфікою майбутньої професійної діяльності.

У структурі професійної компетентності виділяють ключові, базові й спеціальні компетентності. Аналіз економічних спеціальностей показав, що комунікативна компетентність не представлена готельним блоком. У дослідженні встановлено, що ця компетентність мобільна, варіативна, застосовна в будь-якій ситуації, що дозволяє вважати її ключовою для економічної діяльності.

Особлива роль у процесі розвитку комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей виділяється педагогічним умовам, що забезпечують результативність цього

процесу. У рамках дослідження під педагогічними умовами розвитку комунікативної компетентності ми розуміємо сукупність заходів, спрямованих на здійснення процесу розвитку комунікативної компетентності з використанням педагогічної технології.

До них належать:

- 1) розробка моделі розвитку комунікативної компетентності;
- 2) проектування змісту й структури комплексу тренінгів розвитку комунікативної компетентності;
- 3) конструювання педагогічної технології розвитку комунікативної компетентності;
- 4) посилення на особисто-дійовий підхід;
- 5) формування мотиваційно-ціннісного відношення студентів до комунікативної діяльності;
- 6) наявність діагностуючих цілей навчання;
- 7) комплексне використання активних методів навчання;
- 8) організація й моніторинг процесу розвитку комунікативної компетентності.

У навчальному процесі за програмами постійно діючих семінарів одним із видів навчальних занять з теоретичної підготовки є тренінги. Тренінг – це форма навчального заняття, покликана підібрати, закріпити, зробити звичайними прийоми і способи дій з ефективного виконання функцій професійної діяльності.

Застосування тренінгової системи навчання переконує, що це є спосіб реалізації активної моделі навчання менеджерів управління. Тренінги стимулюють пізнавальну активність і самостійність курсантів, тут курсант є суб'єктом навчання. Створюються такі комфортні умови, за яких кожен курсант відчуває свою успішність й інтелектуальну спроможність при відпрацюванні конкретного питання тематики занять.

Тренінги дають змогу керівнику заняття побачити курсантів з іншого боку. Якщо на групових заняттях курсант буває пасивний, то при тренінгах вражає нестандартним мисленням, здатністю приймати рішення у розв'язанні складних проблемно-ситуаційних завдань.

У процесі тренінгу навчання відбувається за умов постійної активної взаємодії між курсантом та керівником заняття. Найпоширенішим у практиці є індивідуальний тренінг. Він направлений на відпрацювання і закріплення курсантами нормативів або індивідуальних дій і навичок. Такий вид тренінгу проводиться в групах до 5 осіб.

Тренінгова система вчить курсантів бути більш демократичними, відкрито спілкуватись з іншими слухачами, критично мислити, приймати продумані рішення.

Слід зазначити, що тренінгові технології є важливою складовою інтерактивного навчання. Як наголошує П.Бавіна, це технології, які доцільно розглядати в контексті діяльнісного навчання, вони спираються на основні принципи ігрового моделювання (ефекта, вправи, асоціації, спілкування, досягнення очікуваних результатів тощо), а головне, є збалансованими за рахунок традиційних та нетрадиційних імітаційних методів навчання. Як показує досвід, найбільш доцільним є використання тренінгових технологій у процесі колективної роботи.

Оскільки лекції та інші традиційні методи дають змогу розширити коло знань, натомість тренінги уможливають зміни поведінки. Сенс впровадження тренінгового навчання можна пояснити виконуваними функціями: навчальна – засвоєння дисципліни й формування необхідних умінь і навичок; розвивальна – створення умов для розкриття творчого потенціалу й розвиток індивідуальних здібностей; мотивувальна – налаштування на активне навчання й психологічну готовність для засвоєння великих обсягів інформації;

комунікативна – становлення й розвиток контактів між слухачами, формування прагнення до співпраці з високим рівнем довіри й сприйняттям інших членів команди; релаксаційна – зняття емоційної напруги, викликаного навантаженням на нервову систему в процесі інтенсивного навчання.

Загалом тренінг – це метод групової навчальної діяльності, коли в лабораторних умовах засобами спеціальних вправ, спрямованих на відтворення, виконання й аналіз ситуацій, в учасників не тільки формуються професійні уміння й навички, але й створюються умови для професійного розвитку. Отже "занурення" у професійні ситуації в лабораторних умовах сприяє осмисленню вже існуючого професійного досвіду та формуванню нового професійного досвіду, що повністю відповідає основним принципам навчання дорослої людини.

Окрім того, під час проведення тренінгу використовуються інтерактивні технології і методи, які реалізують й інші принципи навчання курсантів, що враховують особливості і вимоги андрагогічної моделі навчання. У цьому контексті доцільно зазначити, що тренінг, спрямований на набуття практичних умінь і навичок, передбачає активну позицію тих, хто навчається, а відтак цей метод дозволяє урахувати право дорослої людини на вибір й прийняття рішень, методи праці, потреби в обґрунтуванні необхідності вивчення нової інформації та її інтегруванні з наявним професійним і життєвим досвідом, вимоги практичної спрямованості навчання.

Використання тренінгових технологій у процесі професійної підготовки менеджерів особливо складних систем управління, передусім, сприяє практичній підготовці, уможливаючи застосування здобутих знань в реальних умовах. Проте, слід наголосити, що можливості тренінгу є значно ширшими, оскільки використання цієї технології сприяє не лише розвитку операціональної, але й когнітивної та емоційної сфер особистості та професіонала.

Висновок. Отже, посилаючись на вищевикладене слід, резюмувати, що наразі існує проблема вищої економічної освіти, що полягає в невідповідності підготовки майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки сучасним вимогам ринку праці до функціональних і особистісних характеристик суб'єкта трудової діяльності.

Ретроспективний аналіз теоретичних і практичних підходів і методів навчання в різних вузах України та Європи показав, що вдосконалення процесу розвитку комунікативної компетентності студентів є актуальним і вимагає проектування й конструювання педагогічної технології. Це забезпечує вирішення завдання шляхом впровадження тренінгових технологій у навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарева Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.І. Бондарева – Київ, 2006. – 21 с.
2. Пономаренко В.С. Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://competence.in.ua/2-1-conception-of-a-competence-based-approach#more-373>
3. Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь. Институт Тренінга, 2006.
4. Торн К. Тренінг. Настольная книга тренера / Кейн Торн, Давид Маккей. Спб. : Питер, 2001. – 208 с. – (Серия «Эффективный тренинг»)

5. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посібн. / Г.О. Ковальчук, Н.Ю. Бутенко, М.В. Артюшина та ін. ; За ред. Г.О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2006. – 320 с.

REFERENCES

1. Bondareva L.I. Navchal'nyj trening jak zasib profesijnoi' pidgotovky majbutnih menedzheriv organizacij v ekonomichnyh universytetah: avtoref. dys. na zdobuttja nauk, stupenja kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 «Teorija i metodyka profesijnoi' osvity» / L.I. Bondareva - Kyi'v, 2006. - 21 p.
2. Ponomarenko V. S. Problemy pidgotovky kompetentnyh ekonomistiv ta menedzheriv v Ukraini [Elektronnyj resurs]. - Rezhym dostupu : <http://competence.in.ua/2-1-conception-of-a-competence-based-approach#more-373>
3. Psyhogymnastyka v trenynge / Pod red. N. Ju. Hrijashhevoj. - SPb. : Rech'. Ynstitut Trenynga, 2006.
4. Torn K., Makkej D. / Kejn Torn, Davyd Makkej. Trenyng. Nastol'naja knyga trenera. Spb.: Pyter, 2001. - 208 s. - (Seryja «Effektyvnij trenyng»)
5. Treningovi tehnologii' navchannja z ekonomichnyh dyscyplin: navch. posibn. / G.O. Koval'chuk, N.Ju. Butenko, M.V. Artjushyna ta in.; Za red. G.O. Koval'chuk. K.:KNEU, 2006. – 320 p.

УДК 371.314

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ: ДИСКУСІЇ НАУКОВЦІВ ТА ПРОФЕСІОНАЛІВ

Яблочнікова І. О., к. пед. н.

*Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, вул. Бастіонна, 9,
м. Київ, Україна*

irayablochnikova@mail.ru

У статті автором здійснено системний аналіз підходів стосовно тлумачення змісту та сутності понять «професійна компетентність» і «професійні компетенції» низкою педагогів-науковців, а також представниками спільноти роботодавців. Зазначено відмінності таких тлумачень та трактовки понять в офіційних документах, що регламентують діяльність у сфері вищої освіти України. Реалізовано спробу авторського трактування сутності цих важливих для педагогічної науки категорій.

Ключові слова: вища професійна освіта, професійна компетентність, професійні компетенції, компетентнісний підхід.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: ДИСКУССИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛОВ

Яблочникова И. О.

*Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины,
ул. Бастионная, 9, г. Киев, Украина*

irayablochnikova@mail.ru

В статье автором реализован системный анализ подходов к трактовке содержания и сущности понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональные компетенции» рядом педагогов-исследователей, а также представителями сообщества работодателей. Обозначены отличия таких трактовок и трактовок указанных выше понятий в официальных документах, которые регламентируют деятельность в сфере

высшего образования Украины. Автором сделана попытка, с учетом результатов осуществления анализа, представить авторский вариант формулировки сущности данных важных для педагогической науки категорий.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, компетентностный подход.

PROFESSIONAL COMPETENCE AND PROFESSIONAL COMPETENCE: DISCUSSION OF RESEARCHERS AND PROFESSIONALS

Iablochnikova I.O.

*Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Bastiona str., 9, Kiev, Ukraine*

irayablochnikova@mail.ru

In this article the author implemented a systematic analysis of the literature in the approaches to the interpretation of the concept of «professional competence» and «professional competence». In particular, the authors analyzed the interpretation of these concepts by researchers in the field of pedagogy in Ukraine and abroad. Separately, the article examines the interpretation of the values of these terms community representatives of employers (owners of companies, executives, managers and staff recruiting companies). In addition, this publication describes the modern means of assessment of professional competence, which are used by employers in the selection of candidates for vacant positions. The author of the article noted some specific relation to the formulation of the concepts of «professional competence» and «professional competence» representatives of international professional associations, in particular, such as the CFA – the International Organization of financial professionals. Such international professional associations provide European labor market with highly qualified personnel. They carry out continuous monitoring of the professional competence of its members and promote the continuous improvement of the quality of their knowledge and skills and promote the continuous improvement of the quality of their knowledge and skills.

The author accented attention on the differences of interpretations of the concepts of «professional competence» and «professional competence» representatives of the community of professionals and terms contained in official documents, which regulate activities in the field of higher education in Ukraine. The article, in the light of the above analysis, presents the author's version of the wording of the essence of the categories of «professional competence» and «professional competence», which are very important for pedagogy.

Key words: higher education, professional competence, professional competence, competence approach.

Постановка проблеми. Велика кількість українців має бажання навчатись за різноманітними програмами підготовки в інших країнах, в тому числі й у Європі. Для формування такої тенденції існує ціла низка причин, зокрема й відчутна активність у нашій країні рекрутерів закордонних вишів, у першу чергу Польщі, Словаччини, Чехії, Болгарії тощо. Беззаперечно, система європейської вищої освіти – своєрідний гарант отримання високого рівня знань, умінь та навичок у певній галузі соціально-економічного життя та успішного працевлаштування відповідно до набутої кваліфікації.

Зазначений нами високий рівень якості вищої освіти забезпечується, у першу чергу, за рахунок досить якісного рівня розробки структури й змісту навчальних програм європейських ВНЗ та їх практичної реалізації. При цьому, як правило, нашими колегами з-за кордону використовується так званий компетентнісний підхід. Успіх у справі формування професійної компетентності фахівця, здатного адекватно й результативно виконувати покладені на нього професійні обов'язки, є показником, котрий свідчить про рівень ефективності освітньої діяльності вищого навчального закладу та ступінь задоволення усіх учасників навчального процесу.

У науково-педагогічній літературі, зазвичай, професійна компетентність фахівця визначається як певна інтегрована характеристика особистості, яка включає різного роду професійні компетенції. Саме тому переважна більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері має здійснюватись на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу. В Україні на законодавчому рівні визначено необхідність організації освітнього процесу з урахуванням вимог формування професійних компетенцій. Зокрема, такими важливими загальнодержавними документами є:

Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року, прийнята у 2013 р.; Закон України «Про вищу освіту» (у редакції 2014 р.); Указ Президента України «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (виданий у 2015 р.); Постанова кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.) тощо.

Визначальні категорії компетентнісного підходу в освіті – це поняття компетенції та компетентності, які в педагогічній науці досить активно розробляються, а їхня сутність активно обговорюється педагогами-дослідниками на різноманітних наукових формах та в публікаціях. Однак, і до нині, зазначені категорії не набули однозначного трактування їх змісту.

Метою статті є системний аналіз підходів та тлумачень понять «професійна компетентність» і «професійні компетенції» науковцями та представниками спільноти роботодавців, а також реалізація спроби авторського трактування цих категорій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми дослідження. Системні дослідження наукової та науково-методичної літератури, реалізовані нами, свідчать про те, що представники вітчизняної педагогічної науки впродовж тривалого періоду часу активно ведуть дискусії щодо трактування змісту понять «компетентність» і «компетенції». Точки зору дослідників стосовно цього питання, як правило, суттєво відрізняються.

Так, М. Головань, аналізуючи в низці наукових публікацій тлумачення цих понять у різних словниках, зокрема у словнику С.І. Ожегова, у радянському й новітньому енциклопедичних словниках, у тлумачних словниках сучасної російської мови та української мови, зробив висновок, що для трактування терміну «компетенції» зазначеними джерелами є їх змістова основа, а саме: знання, які повинна мати особа; коло питань, у яких особа має бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи відповідно до установлених прав, законів, статуту [1].

Знання, коло питань, досвід розуміються, як узагальнені поняття, що не пов'язані із конкретною особою та не є її особистісною характеристикою. Ці тлумачення відображають когнітивний (знання) і регулятивний (повноваження, закон, статут) аспекти. А перехід від терміну «компетенції» до «компетентний» зміщує акценти саме в когнітивну площину. Тобто, компетентний фахівець – 1) який має достатні знання в певній галузі; з чимось добре обізнаний; тямущий; такий, що ґрунтується на знанні; кваліфікований («Новий тлумачний словник української мови»); 2) знаючий, обізнаний, авторитетний у деякій галузі; який володіє компетенцією (словник російської мови С.І. Ожегова); 3) обізнаний, визнаний знавець з певного питання; той, що володіє компетенцією («Тлумачний словник сучасної російської мови»); 4) який має ґрунтовні знання в будь-якій галузі; знаючий; заснований на обізнаності («Сучасний тлумачний словник російської мови»).

У свою чергу, ґрунтовний аналіз тлумачень поняття «компетенції» в науково-методичних публікаціях низкою дослідників, дозволив М. Голованю зробити узагальнення, що цей феномен є: 1) предметною галуззю, в якій індивід добре обізнаний та виявляє готовність до виконання діяльності; 2) знання, досвід у певній галузі; 3) особливий інформаційний ресурс індивіда, організації; 4) досвід, знання і навички стосовно способу організації й управління діяльністю для досягнення поставленої мети (метазнання); 4) інтегрована сукупність характеристик (знання, уміння, навички, здібності, мотиви, переконання, цінності), що забезпечує виконання професійної діяльності на високому рівні і досягнення результату; 5) базова характеристика особи; 6) деякі внутрішні, потенціальні психологічні новоутворення, котрі згодом виявляються в діяльності; 7) інтегративна характеристика якості підготовки випускника, категорія результату освіти; 8) відкрита система, перш за все, процедурних і ціннісно-сміслових знань, що включає взаємодіючі компоненти, які активізуються і збагачуються в діяльності з виникненням реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенції.

Інший науковець С. Горобець, досліджуючи проблеми формування професійної компетентності майбутніх економістів, зазначає, що професійна компетентність сучасного фахівця – це складний багатокомпонентний феномен, представлений як комплекс професійних та особистісних якостей фахівця, інтегративний показник ступеня оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, поєднання професійного досвіду і особистісних компетентностей (креативності, готовності до постійного саморозвитку, самовдосконалення), що дозволяє вирішувати як звичні, так і нетипові проблемні виробничі завдання на високому професійному рівні [2]. Авторське тлумачення поняття «компетенції» подає й Г. Зайчук, яка характеризує його, як здатність і готовність особи до певної професійної діяльності на основі інтеграції і диференціації міждисциплінарних знань і вмінь, з одночасним їх оновленням й удосконаленням [3]. Крім того, як якість і рівень готовності фахівця до ефективної професійної діяльності розглядають професійну компетентність Л. Дибкова, А. Дорофеев, Г. Копил, А. Корнілова, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Онушкін та ін.

М. Кадемія стверджує, що формування професійної компетенції – запорука мобільності й стійкості випускника ВНЗ. Вона акцентує увагу на таких підходах до визначення цього поняття: 1) з точки зору навчального процесу – це результати навчання (під час опанування дисципліни чи її окремого модуля той, хто навчається, отримує конкретну компетенцію, тобто конкретні знання, вміння, навички, набуває досвіду, одночасно демонструючи особистісні якості – наполегливість, самостійність, відповідальність); 2) з точки зору професійної діяльності, тобто підхід орієнтований на ринок праці, – роботодавцю потрібні фахівці, здатні вирішувати конкретні виробничі проблеми й швидко знаходити засоби їх подолання (байдуже, як саме здійснюється вирішення проблеми, важливим є досягнення певного результату); 3) з точки зору досягнення конкурентного результату – важливою є не лише здатність застосовувати знання, уміння і досвід, а й рівень готовності до успішного виконання посадових обов'язків (основних функцій) [4, с.35].

З останнім досить складно погодитись, як, до речі, й із основними положеннями концепції «готовності» до професійної діяльності, як певним рівнем, котрий визначається системою знань, умінь, досвіду, відповідальності, самостійності, наполегливості, сукупності професійних і особистісних якостей фахівця. Потрібно зауважити, що, на жаль, перераховані нами вище дослідники не дійшли згоди стосовно тлумачення низки понять, що стосуються формування професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Є доцільним зазначити, що теоретичні доробки й наукові дискусії науковців-педагогів стосовно тлумачення сутності професійної компетентності спеціалістів не отримують беззаперечного схвалення роботодавців. Вони розраховують отримати від сукупності гравців ринку надання освітніх послуг кваліфікованих спеціалістів, котрі здатні повноцінно виконувати свої професійні обов'язки безпосередньо після закінчення ВНЗ, без додаткового підвищення кваліфікації та постійної опіки наставників. Тобто, таких, що прийдуть на виробництво та будуть ефективно працювати. Саме так вони тлумачать компетентність.

Якщо процесам пошуку й селекції персоналу підприємства приділяють увагу безпосередньо власники бізнесу чи топ-менеджери, то диплом про наявність вищої освіти претендента й відповідність зазначеної у ньому кваліфікації вакантній посаді не є визначальним фактором для прийняття позитивного рішення стосовно працевлаштування. Майже не мають значення й різні кваліфікаційні сертифікати, дипломи міжнародних сертифікаційних центрів тощо. У цьому випадку перевага надається кандидатам на посаду, які мають конкретні практичні навички, вміння, що відповідають сфері діяльності та вимогам організації до персоналу. Під час пошуку претендента на вакантну керівну посаду не останню роль відіграє його загальний рівень культури, відповідність системі цінностей претендента меті та місії організації.

У цьому сенсі позиція менеджера з управління персоналом дещо відрізняється від позиції власника підприємства. У такому випадку пріоритет буде надаватись особі, яка не просто

має диплом певної кваліфікації, а профіль спеціальності і компетенцій кандидата на посаду по можливості повинен максимально відповідати сукупності вимог організації. Під профілем компетенцій рекрутери розуміють множину стандартів, вимог і характеристик, що пред'являються до претендента на посаду, виходячи зі стратегії, цінностей і культури організації та специфіки майбутніх завдань.

Традиційно представники роботодавця не влаштовують претендентам на посаду випробування, а отже, рівень знань, практичних навичок й умінь не є визначальними у загальних вимогах і елементах профілю посади. Науковці-педагоги ж, навпаки, у першу чергу наполягають саме на наявності якісних знань, визначаючи їх як вирішальний фактор при працевлаштуванні. Але на практиці, через велику пропозицію робочої сили на ринку праці й широкі можливості системи бізнес-освіти, значення цього фактору знижується. Тобто, для роботодавців якість знань швидше є своєрідною «точкою паритету», певним фільтром, що дозволяє зменшувати кількість претендентів на посаду, які згодом знову піддаються селекції.

У сучасному суспільстві жодна справа не реалізується без застосування інформаційних технологій. Не став винятком й процес оцінки компетенцій та добору персоналу роботодавцями, у допомогу яким розробники інформаційних систем (ІС) та програмного забезпечення пропонують велику кількість сучасних засобів. Ці засоби дозволяють для певної посади сформулювати перелік компетенцій, котрими має володіти претендент. Серед таких продуктів можна назвати ІС Testpark, яка забезпечує визначення рівня професійної підготовки і особистісних якостей персоналу з мінімальними затратами. При цьому, якість такої оцінки є еквівалентною результатам роботи колективу висококласних експертів.

ІС Testpark – новітня розробка, що є ефективним інструментом у сфері підбору, оцінки, навчання і ротації персоналу. Її створення ґрунтувалось на базі фундаментальних досліджень спеціалістів-практиків з великим досвідом роботи на ринку праці. По-перше, система дозволяє створити профілі спеціальностей (посад), які є узагальненням множини актуальних компетенцій (практичних умінь і конкретних навичок виконання роботи), з урахуванням особливостей функціонування конкретного підприємства. А по-друге, пропонує тести, котрі містять кейси, що моделюють реальні ситуації й дають можливість адекватно і оперативно оцінити рівень практичних навичок та умінь тих, хто тестується. Кейси віддзеркалюють сучасні проблеми й компетенції, актуальні у відповідній галузі соціально-економічного життя.

Вони постійно оновлюються, захищені від інтелектуального зламу. Той, хто тестується, не має можливості «підігнати» результати за рахунок прояву кмітливості й простого добору тривіальних відповідей. Усі важливі професійні й особистісні параметри у ІС оцінюються окремо, а результати тестування надаються в числовій, графічній і текстовій формі. Результати тестування є підставою для отримання сертифікату. У системі реалізовано компаративний принцип. Це дає змогу порівнювати спеціалістів, які працюють в одній галузі, створюючи при цьому «еталонний» рівень компетенцій, і встановлювати критерії відбору найкращих кандидатів для певної компанії.

Міжнародні асоціації професіоналів також мають окрему думку щодо тлумачення компетентності. Вони розробили власні системи тестів для визначення рівня професіоналізму спеціалістів та здійснення процедури сертифікації. Зокрема, CFA – Міжнародна організація фінансистів-професіоналів у межах сертифікаційного процесу проводить екзамен, що має три рівні: CFA Level 1, CFA Level 2, CFA Level 3. На першому рівні перевіряються знання етичних та професійних стандартів, на другому – як застосовуються ці стандарти до ситуацій у професійній сфері, на третьому – на скільки той, хто тестується, уміє застосовувати стандарти в контексті управління інвестиційним портфелем. Тестові завдання містять запитання як суто теоретичного характеру, так і кейси

ситуацій, які необхідно вирішувати, застосовуючи практичний досвід і навіть математичний апарат.

Наявність у певного фінансиста окрім диплому ВНЗ сертифікату CFA для європейського роботодавця є підтвердженням якості його знань, навичок та досвіду роботи, котрі необхідні для реалізації інвестиційного аналізу й управління в динамічних умовах світового ринку. Недарма, сертифікація фахівців за вимогами CFA включена до більш ніж 300 програм магістратури університетів та MBA шкіл бізнесу по усьому світу. Цікавим є й той факт, що стати учасником цієї асоціації досить престижно для фінансистів, однак, для цього потрібно: дотримуватися Кодексу етики й стандартів професійної поведінки; успішно скласти іспити за усіма трьома рівнями; мати чотирирічний практичний досвід роботи; подати відповідну заявку на вступ до CFA.

Тобто, визнані у всьому світі професійні асоціації мають власне трактування поняття компетенції фахівця, яке не обмежується наявністю певної сукупності знань, отриманих під час навчання в університеті, а одним із пріоритетів є практичний досвід, набутий під час виконання певних посадових обов'язків й дотримання відповідних корпоративних і етичних стандартів.

З цього приводу законодавці мають власну думку, що корелює з попередньо наведеними тлумаченнями науковців-педагогів. В останні двадцять років, з метою удосконалення процесів підготовки фахівців, система освіти модернізується, змінює орієнтири, структуру, інституціональні засади, організаційні механізми, нормативно-законодавчі акти. Так, у нещодавно прийнятому законі України «Про вищу освіту» подано трактування низки понять сфери освітньої діяльності. Зокрема, компетентність визначається як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну й подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [5]. Тобто, складовими компетентності є теоретичні знання, практична підготовка, особистісні якості, що дозволяють бути конкурентноздатним на ринку праці й гідно виконувати професійні завдання.

У той самий час, М. Кадемія вважає, що зазначенні вище складові притаманні компетенції: «...компетенція – це не здатність застосовувати знання, вміння, використовуючи досвід, а самі знання, вміння, досвід, відповідальність і т. ін.» [4]. А М. Головань констатує, що компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність [1]. Також цей науковець зазначає, що окремі автори розуміють компетентність як сукупність компетенцій і не погоджується з цією точкою зору, мотивуючи тим, що поняття «компетенції» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» завжди стосується особи, характеризує її здатність якісно виконувати певну роботу.

У свою чергу, І. Карпюк зазначає, що вимоги роботодавців до випускників висуваються не тільки і не стільки у форматі «знань», скільки в таких дефініціях способів діяльності, як «уміння», «здатність», «готовність». Це стосується особливих результатів системи професійної освіти, у межах яких знання виступають необхідною, але недостатньою умовою досягнення затребуваної якості професійної освіти. Мова йде про «професійну компетентність» та такі її складові, як спеціальні професійні і ключові компетенції, професійно важливі якості спеціаліста, обумовлені особливостями професійної діяльності [6, с.174].

В аналітичному звіті за підсумками опитування роботодавців щодо компетентності й результатів навчання у сфері екології, охорони навколишнього середовища і природокористування, проведеного в межах Темпус-проекта, компетенції було розмежовано на загальні та предметно-орієнтовані. Серед загальних компетентностей як найбільш значущих роботодавці визначили здатність здійснювати пошук, обробку й аналіз інформації

різних ресурсів (78% респондентів), здатність виявляти, формувати й вирішувати проблеми (74% респондентів), здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (63%), здатність навчатися й оновлювати знання (59%). Щодо предметно-орієнтованих компетентностей магістра думку висловили таким чином: здатність застосовувати нормативно-правові основи професійної роботи, здатність формулювати особисту думку і доказово представити точку зору щодо управлінських дій на певній території – 70%, здатність до системного творчого мислення, наполегливість у досягненні мети професійної і науково-дослідницької діяльності – 67% [7].

Дискусія між роботодавцями, дослідниками і освітнім менеджментом триває. І справа не лише в тому, що кожна зі сторін має свою точку зору на проблему, свій підхід до її визначення й вирішення. Зміст формулювання ключових понять визначається сукупністю їх інтересів, котрі дещо відмінні. Крім того, досягнення консенсусу в розумінні цих понять не є визначальним фактором для вирішення питання стосовно формування якісної, сучасної і професійно-орієнтованої освіти, однак, дає можливість скоординувати діяльність освітян на задоволення очікувань роботодавців. Для цього потрібні:

- активна участь представників бізнесу, державних структур і громадських організацій у формуванні переліку компетенцій, формування яких гарантується певною акредитованою освітньою програмою;
- створення «робочих груп», які б, з метою наближення освіти до реалій бізнесу, здійснювали обговорення переліку навчальних дисциплін, вивчення яких забезпечує наявність у випускників вишів сучасних знань та сталих практичних навичок й умінь, а також окремих тем у їх межах [8, с.177];
- організація практичної підготовки студентів, котра не є формальним заходом, оскільки саме занурення у виробниче середовище та виконання простих фахових функцій дають змогу зрозуміти професію і своє місце у ній;
- залучення представників бізнесу до викладання професійних дисциплін, проведення семінарів, ознайомлення студентів із останніми технологічними новаціями й засобами ефективної реалізації діяльності;
- періодичне стажування викладачів фахових дисциплін ВНЗ, що має бути не формальним, як це досить часто буває, та організованим за активної участі роботодавців, котрі мають неабиякі успіхи у відповідній сфері.

Висновки. Отже, компетентність – це досить складна система, яка інтегрує велику кількість складових елементів, що спільно функціонують й розвиваються, адаптуючи структуру під впливом зовнішніх факторів, суттєво змінюючись. Зміст й сутність компетентності визначається сукупністю інтересів спільноти, що є зацікавленою стороною освітнього процесу. Крім того, компетентність, як система, має органічно вписуватись у структуру інших, більших систем, як їх складової, зокрема в систему цінностей суспільства і держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23 – 30.
2. Горобець С.М. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей з використанням комп'ютерно орієнтованих технологій навчання: автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.М. Горобець. – Житомир, 2012. – 20 с.
3. Зайчук Г.М. Формування професійної компетентності майбутніх маркетологів туристичної галузі у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. М. Зайчук; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.

4. Кадемія М.Ю. Формування професійної компетенції майбутнього фахівця / М. Ю. Кадемія // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Вип. 32–33. – Харків : НТУ «ХПІ», 2012. – С. 32 – 39.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38. – С. 2004.
6. Карпюк І.Ю. Вивчення проблеми формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасній освіті / І. Ю. Карпюк // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 1. – 2010. – С. 172 – 176.
7. Аналітичний звіт за результатами опитування роботодавців / Темпус-проект 544524-TEMPUS-1-2013-1-PL-TEMPUS-SMHES «Рамка кваліфікацій в галузі наук про навколишнє середовище в українських університетах». – Компетентності та результати навчання у сфері екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tempus-prj.onma.edu.ua/dlzone/qantus/zvit201503.pdf>.
8. Яблочнікова І.О. Організаційні аспекти професійної підготовки магістрів-фінансистів / І. О. Яблочнікова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2014. – Вип. 20. – С. 176–178.

REFERENCES

1. Golovan M. S. (2008) Competence and competence, experience theory, theory of experience / Vyshcha osvita Ukraine [Higher education Ukraine]. – no 3. – pp. 23 – 30.
2. Gorobets' S. M. (2012) Formation of professional competence of students of economic specialties using computer-oriented technology training: Thesis Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04. – Zhitomir. – 20 p.
3. Zaichuk G.M. (2010) Formation of professional competence of future marketing of the tourism industry in the process of professional training: Thesis Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04. – Kiev: National Drahomanov Pedagogical University. – 20 p.
4. Kademiya M. Yu. (2012) Formation of professional competence of future specialist / Problemi ta perspektivi formuvannya natsional'noi humanitarno-tekhnichnoi eliti [Science as a way of formation of professional competence of future specialist]: Collected Works / edited L.L. Tovazhnyans'kii, O.G. Romanovs'kii. – Iss. 32–33. – Kharkiv : NTU «KhPI», pp. 32–39.
5. The Law of Ukraine «On education» from 01.07.2014 № 1556-VII / Vidomosti Verkhovnoi Radi (VVR) [Supreme Council], 2014, no 37–38. – p. 2004.
6. Karpyuk I. Yu. (2010) The study of the problem of formation of professional competence of future specialists in modern education / Visnik NTUU "KPI". Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika [Bulletin "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy]. – no 1. – pp. 172 – 176.
7. Analytical report of survey of employers / Tempus project 544524-TEMPUS-1-2013-1-PL-TEMPUS-SMHES «Qualifications framework in the field of environmental sciences in Ukrainian universities». – Competence and results of studies in the field of ecology, environment and balanced nature // available at: <http://tempus-prj.onma.edu.ua/dlzone/qantus/zvit201503.pdf>.
8. Yablochnikova I. O. (2014) Organizational aspects of the professional training of masters in finance // Zbirnik naukovikh prats' Kam'yanets'-Podil's'kogo natsional'nogo universitetu im. Ivana Ogiienka. Seriya : Pedagogichna [Proceedings of Kamenetz-Podolsk National University. Series: Education]. – Iss. 20. – pp. 176–178.

РОЗДІЛ 5 – МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 37.016:621.311.1

РОЛЬ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМИ ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ

Андреев А.М., к. пед. н, доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

andreev_andriy@mail.ru

У статті зроблено огляд науково-методичної літератури, присвяченої ролі освіти і виховання в реалізації концепції сталого розвитку. Проведено аналіз основних понять, які визначають сутність проблеми екологічної освіти.

Зроблено висновок про те, що проблема освіти у сфері енергозбереження і проблема екологічної освіти мають деякі спільні ознаки, але вони не зводяться одна до одної. У зв'язку з цим наголошується на необхідності проведення спеціальних досліджень у предметній галузі теорії і методики навчання фізики для реалізації державних вимог щодо рівня підготовки учнів у сфері енергозбереження в контексті фізичного компонента.

Ключові слова: сталий розвиток, проблема енергозбереження, Енергетична стратегія України, тенденції модернізації освіти, фізичні основи енергозберігаючих технологій, інноваційна діяльність.

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЯ

Андреев А.Н.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

andreev_andriy@mail.ru

В статье сделан обзор научно-методической литературы, посвященной роли образования и воспитания в реализации концепции устойчивого развития. Проведен анализ основных понятий, которые определяют сущность проблемы экологического образования.

Сделан вывод о том, что проблема образования в сфере энергосбережения и проблема экологического образования имеют некоторые общие признаки, но не сводятся одна к другой. В связи с этим подчеркивается необходимость проведения специальных исследований в предметной области теории и методики обучения физике для реализации государственных требований к уровню подготовки учащихся в сфере энергосбережения в контексте физического компонента.

Ключевые слова: устойчивое развитие, проблема энергосбережения, Энергетическая стратегия Украины, тенденции модернизации образования, физические основы энергосберегающих технологий, инновационная деятельность.

THE ROLE OF EDUCATION IN ADDRESSING THE PROBLEM OF ENERGY SAVING

Andreev A.M.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

andreev_andriy@mail.ru

In this article issued a review of scientific and technical literature on the role of education and training in the implementation of sustainable development. It specifies on importance of forming problem for the students (in particular, at the studies of physics) of complex of knowledge, abilities, relations, valued orientations, natural resources and energy sent to the rational use.

Analysis of the basic concepts that define the essence of the problem of environmental education. The conclusion is drawn, that the problem of education in the field of an energy-savings and problem of ecological education have some general signs, but they are not taken to each other. In this connection it is marked on the necessity of realization of the special researches for subject industry of theory and methodology of studies of physics for

realization of state requirements in relation to the level of preparation of students in the field of an energy-savings in the context of physical component.

Further researches will be sanctified to the selection of priority directions of preparation of students in the field of an energy-savings exactly in the studies of physics (with next development of forms and methods of their realization).

Key words: sustainable development, the problem of energy saving, the Energy Strategy of Ukraine, the trends of modernization of education, physical basis of energy-saving technologies, innovative activity.

Постановка проблеми. У наш час проблема досягнення *сталого розвитку* є одним з пріоритетних напрямків роботи науковців, підприємців, освітян як на національному, так і на міжнародному рівнях. Термін “*сталий розвиток*” (іноді використовується термін “*стійкий розвиток*”) відносно новий, проте він вже є багато вживаним у науці, економіці, освіті. Широкого використання словосполучення “*сталий розвиток*” (“*sustainable development*”) набуло після публікації у 1987 р. доповіді “Наше спільне майбутнє”, яку підготувала комісія ООН з питань навколишнього середовища і розвитку [1, с. 214].

На конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку, яка відбулася у 1992 р. в Ріо-де-Жанейро, було проголошено заклик до всіх держав і народів світу перейти на нову парадигму – шлях стійкого розвитку. Необхідність такого переходу викликана зростанням суперечностей між збільшенням потреб і нездатністю біосфери Землі їх забезпечити, не руйнуючи саму себе [2, с. 25].

Терміном “*сталий розвиток*” автори [3, с. 13] характеризують “...гармонійний, збалансований, безконфліктний прогрес усієї земної цивілізації, груп країн (регіонів, субрегіонів), а також окремо взятих країн нашої планети за науково обґрунтованими планами”. Там же зазначається, що *сталий розвиток* – це керований розвиток. Основою його керованості є наукові принципи системного підходу й сучасні інформаційні технології, які дозволяють швидко моделювати різні варіанти шляхів розвитку, з високою точністю прогнозувати їх результати і вибирати найоптимальніший.

Зрозуміло, що освіта і виховання молоді мають відігравати неабияке значення у процесі розбудови проблеми сталого розвитку. Зупинимось далі лише на деяких тенденціях модернізації освіти в контексті реалізації стратегії сталого розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Як зазначає російський внауковець К.Й. Артамонова, сама концепція сталого розвитку виступає сьогодні стратегічною метою освіти, що веде своє походження від ідеї наявності єдиної ціннісної тканини суспільства. Педагогічна спільнота має орієнтуватися на прийняту в державі систему цінностей та ефективну її реалізацію в навчальному процесі [4].

У зв'язку з цим там же виділено основні *тенденції модернізації освіти* в інформаційному суспільстві. З них особливо виокремимо дві:

➤ *Екологізація, природовідповідність освіти:* орієнтація освіти на цілі розуміння і збереження природи, ноосферний розвиток суспільства, збереження біосфери планети та виживання людини як виду; становлення особистості, здатної вирішувати глобальні проблеми людства; практичне залучення особистості до природоохоронної та природодослідницької діяльності тощо;

➤ *Прагматична спрямованість освіти:* продуктивність в освіті, можливість створення власних навчальних проектів і продуктів за допомогою нових інформаційних технологій, що стають діючими основними інструментами подальшої практичної професійної діяльності людини; моделювання різних процесів діяльності, явищ і об'єктів; пріоритетність креативної діяльності в освіті (зокрема, розширення поля проектної діяльності в освіті).

О.П. Мітрясова пропонує як природничо-наукову філософську основу вивчення природничих курсів (фізики, хімії, біології) взяти окреслені нею закономірності сучасного розвитку біосфери [5]:

- енергетичний критерій є основним в еволюції живих організмів. Знання енергетичних потоків дозволяє прогнозувати напрямки розвитку біосфери;
- серед форм існування живої матерії, саме для людства, притаманне найбільш інтенсивне використання енергії;
- цикли – це головна умова існування та еволюції життя, а також сталого стану біосфери Землі;
- відкриті системи живої матерії еволюціонують за певними законами та гармонійно вписуються в замкнуті цикли елементів;
- критерії енергії та відходів – це найголовніші чинники, за якими людство перевершує біосферу;
- сучасне завдання природознавства – це прогнозування розвитку екосистем на основі законів системного методу.

На підставі цих закономірностей, наголошує науковець, важливо демонструвати у змісті природничих курсів ключові поняття, що нині набувають особливої актуальності, а саме: взаємозв'язки у довкіллі; вичерпання природних ресурсів; ідея коеволюції та стійкого розвитку природи і суспільства; проблема здоров'я людини тощо.

Не дивно, що останнім часом проблемі *екологічної освіти та виховання* приділяється досить значна увага. У науково-методичній літературі використовуються такі поняття, як “екологічна культура”, “екологічна свідомість”, “екологічний світогляд”, “екологічна етика”, “екологічна поведінка” тощо, поглиблюється зміст цих понять. Зрозуміло, що успішне розв'язання окресленої проблеми можливе завдяки спільним зусиллям методистів-дослідників з різних галузей (зокрема, фізики, екології, біології, географії тощо). І певні наукові дослідження вже проведені.

Так, проблемі *екологічної освіти і виховання* учнів у процесі навчання фізики присвячені праці вчених: А.М. Захлебного, І.Д. Зверева, А.П. Риженкова, Е.А. Турдикулова, В.Д. Шарко та ін.

З вивченням різних аспектів проблеми формування в учнів *екологічної компетентності* пов'язані праці О.О. Колонькової, О.Л. Пруцакової, Н.А. Пустоцьвіт, Л.Д. Руденко, І.Т. Суравегіної, С.В. Шмалей та ін.

Деякі підходи щодо формування активної екологічної позиції учнів та студентів, підвищення їх екологічної культури розглянули у своїх дослідженнях О.М. Лазебна, С.Г. Лебідь, Л.М. Фенчак, Л.М. Маркович та ін.

Мета статті. Розглянути основні поняття, які визначають сутність проблеми екологічної освіти, а також навести основні напрямки реалізації освіти і виховання молоді у сфері енергозбереження.

Виклад основного матеріалу статті. *Деякі поняття екологічної освіти і виховання молоді.* Проблема освіти у сфері енергозбереження тісно пов'язана з проблемою екологічного навчання і виховання молоді (проте не зводиться до неї): деякі підходи і методи у подоланні цих проблем є спільними. При цьому проблема екологічної освіти є більш дослідженою. Тому доцільно розглянути сутність деяких її понять, на які можна спиратися при подальшій розбудові проблеми освіти у сфері енергозбереження. Зокрема, це такі поняття, як “екологічна освіта і виховання”, “екологічна культура”, “екологічна компетентність”.

Під *екологічною освітою і вихованням* Е.А. Турдикулов розуміє “психолого-педагогічний процес, спрямований на формування в учнів знань про наукові основи природокористування, переконань про необхідність діяти відповідно до них, практичних навичок та активної

життєвої позиції в галузі охорони природи, раціонального використання та відтворення природних ресурсів” [6, с. 12].

Аналізуючи процес екологічного виховання, В.Д. Шарко виділяє в ньому такі компоненти:

- розвиток системи знань про взаємодію суспільства з природою;
- формування вмінь і навичок з вивчення і охорони природи;
- розвиток мотивів природоохоронної діяльності учнів [7, с. 8].

Екологічна освіта і виховання спрямовані на формування в особистості *екологічної культури*, яка, за І.Д. Зверевим, передбачає “наявність у людини певних знань і переконань, готовності до діяльності, а також його практичних дій, що узгоджуються з вимогою дбайливо ставитися до природи” [8, с. 11].

Грунтуючись на аналізі наукової літератури (у тому числі на результатах соціально-філософських досліджень), В.Д. Шарко наводить більш загальне визначення: “Екологічна культура передбачає наявність у людини екологічної свідомості як вищої, адекватної форми відображення реальної дійсності, у якій виявляється цілісне бачення екологічних проблем, усвідомлення місця і ролі людини в її взаємодії з навколишнім середовищем; формується внутрішній саморегулятор екологічно цивілізованої поведінки, яка передбачає прагнення до збереження життєздатного стану біосфери, організацію здорового способу життя, а також пізнання законів цілісності природного середовища в його взаємозв’язках з людським суспільством” [9].

До основних *показників екологічної культури* Е.А. Турдикулов відносить такі:

- знання загальних закономірностей розвитку природи і суспільства;
- розуміння взаємозв’язку їх існування та історії, того, що природа є першоосновою становлення і розвитку людства;
- усвідомлення соціальної обумовленості взаємовідношень людини з природним середовищем;
- відсутність споживацького ставлення до природи (тобто, як до джерела матеріальної вигоди);
- уміння передбачати наслідки впливу діяльності людей на біосферу Землі;
- врахування під час своєї діяльності вимог раціонального природокористування, дбайливе ставлення до навколишнього середовища;
- уміння зберігати сприятливі природні умови і конкретні дії в цьому напрямку [6, с. 11].

У [10] наведені деякі тлумачення поняття “*екологічна компетентність*”. Узагальнення поглядів різних дослідників на зміст цього поняття дозволяє нам дійти висновку, що екологічна компетентність визначає здатність особистості до діяльності, у процесі якої набуті людиною знання, уміння, навички, досвід, цінності використовуються в умінні ухвалювати рішення і діяти так, щоб мінімізувати негативний вплив на навколишнє середовище.

Проблема енергозбереження та роль освіти і виховання у її розв’язанні. Центральною проблемою концепції сталого розвитку є *проблема енергозбереження*, яка, як наголошує у вступній частині книги [2, с. 5] академік Б.Є. Патон, стала одним із ключових елементів сучасної світової культури, пронизаної ідеями раціонального природокористування.

Під поняттям “*енергозбереження*” розуміють діяльність (організаційну, наукову, практичну, інформаційну), спрямовану на раціональне використання та економне витрачання первинної та перетвореної енергії і природних енергетичних ресурсів у національному господарстві і реалізовану за допомогою використання технічних, економічних та правових методів (Закон України “Про енергозбереження” №74/94-ВР від 01.07.1994 р. [11, с. 265]).

У вирішенні проблеми енергозбереження беруть участь усі країни світу, відшуковуючи свої методи та розробляючи власні стратегії (програми). У нашій державі є *Енергетична стратегія України* – система науково обґрунтованих тверджень про пріоритети довгострокової енергетичної політики України і механізми її реалізації [2, с. 28]. Вона конкретизує основні напрями, цілі та завдання енергетичної політики України до 2030 р. з урахуванням тенденцій геополітичного, макроекономічного, соціального і науково-технічного розвитку країни, передбачає створення середовища і умов для їхнього досягнення. Головним засобом досягнення цілей та виконання завдань Енергетичної стратегії України виступає формування необхідного економічного та соціального середовища, сприятливої громадської думки.

Проблема енергозбереження (від успішного розв’язання якої суттєво залежить сам сталий розвиток людства) неминуче торкається *освіти та виховання* у вищих та загальноосвітніх закладах. На важливості освіти з енергозбереження особливо наголошується у [11] (ядром авторського колективу цього видання є спеціалісти, діяльність яких пов’язана з Відділенням фізико-технічних проблем енергетики Національної академії наук України): “Необхідність навчання з енергозбереження викликана сучасним економічним станом нашої країни, глибоким проникненням енергетики в усі галузі виробництва і побут, збільшенням забруднення навколишнього середовища. Воно потребує не лише нового змісту навчання, а і формування іншого світогляду людини, загальнолюдських цінностей та активної життєвої позиції” [11, с. 93].

Там же зазначається, що процес формування енергозберігаючого світосприйняття вимагає висвітлення і розв’язання багатьох питань, таких, як: формування сучасного змісту освіти на кожній ланці навчання; знаходження способів подачі цього змісту через навчальні програми і посібники; перепідготовка вчителів і підготовка студентів педагогічних ВНЗ тощо.

Правовим підґрунтям для розвитку освіти та виховання з енергозбереження виступає *Закон України “Про енергозбереження”* від 1 липня 1994 року №74/94-ВР (далі Закон), який визначає правові, економічні, соціальні та екологічні основи енергозбереження для всіх підприємств, об’єднань та організацій, розташованих на території України, а також для громадян.

Серед основних принципів державної політики енергозбереження, визначених у Законі, важливе місце посідає популяризація економічних, екологічних та соціальних переваг енергозбереження, підвищення громадського освітнього рівня у цій сфері. З огляду на це, розвиткові освіти та виховання у сфері енергозбереження Законом приділяється особлива увага. Так, у статті 7 Закону зазначається:

“Виховання ощадливого ставлення до використання паливно-енергетичних ресурсів забезпечується шляхом навчання і широкої популяризації та пропаганди економічних, екологічних і соціальних переваг енергозбереження.

Знання у сферах енергозбереження та екології є обов’язковими для всіх посадових осіб, діяльність яких пов’язана з використанням паливно-енергетичних ресурсів.

Навчальні заклади включають до навчальних програм відповідні курси з питань енергозбереження”.

Серед першочергових заходів, спрямованих на підвищення громадсько-освітнього рівня у сфері енергозбереження, які були впроваджені у нашій державі, вкажемо на такі [1, с. 277]:

– вперше в Україні введено спеціальність “Енергетичний менеджмент”, за якою здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями (постанова Кабінету Міністрів України від 24.05.97 р. №507);

- підготовка та перепідготовка кадрів у сфері енергозбереження в семи технічних ВНЗ Києва, Запоріжжя, Львова, Маріуполя, Одеси, Севастополя та Харкова (наказ Міністерства та Державного комітету України з енергозбереження (ДКЕЗ) від 07.05.97 р. №137/45);
- затверджено Програму освіти населення з енергозбереження (наказ Міністерства та ДКЕЗ від 21.08.99 р. №305/73);
- робота із роз'яснення і пропаганди енергозбереження [1, с. 265]. Важливими кроками у цьому напрямку стали: заснування спеціальних видань “Енергозбереження”, “Ринок інсталяцій”, “Енергоінформ”, “Зелена енергетика” та ін.; запровадження проведення Національного тижня енергозбереження “Споживаймо енергію розумно” та інші заходи.

Аналіз чинних нормативних документів Міністерства освіти і науки України (у першу чергу, Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та програми з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів) підтверджує важливість окресленої нами проблеми формування в учнів (зокрема, при навчанні фізики) комплексу знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій, спрямованих на раціональне використання природних ресурсів та енергії (та на інші ідеї у світлі реалізації концепції сталого розвитку).

Для підтвердження цих слів звернемося до *Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти* (далі – Державний стандарт), який спрямований на виконання завдань загальноосвітніх навчальних закладів II і III ступенів і визначає вимоги до освіченості учнів основної і старшої школи (див., наприклад, [12]).

Так, окремими *завданнями* освітньої галузі “Природознавство” є набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу; формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку. При цьому загальними *змістовими лініями* цієї освітньої галузі є, зокрема, екологічні основи ставлення до природокористування та екологічна етика.

Серед *державних вимог* щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів у контексті фізичного компонента важливе місце посідають такі, що мають зв'язок з галуззю енергозбереження та енергоефективності, з раціональним використанням природних ресурсів, з підвищенням культури енергоспоживання та здійсненням відповідного виховання.

Наприклад, серед вимог, що висуваються до рівня підготовленості учнів старшої школи, у Державному стандарті знаходимо такі:

- уміти застосовувати експериментальні та теоретичні методи пізнання фізичних явищ і процесів, а також здобуті знання в різних сферах життєдіяльності людини та приймати екологічно виважені рішення;
- знати і розуміти фізичні основи техніки, виробництва, сучасних технологій;
- виявляти ставлення та оцінювати раціональність використання природних ресурсів та енергії;
- виявляти відношення до впливу на забруднення навколишнього природного середовища машин і механізмів, можливих причин та наслідків екологічних катастроф.

Зазначимо, що на сьогодні майже не розробленою у методичній науці постає проблема організації різних форм залучення учнів до практичної (а тим більше, до такої, що мала б ознаки інноваційної) діяльності у сфері фізичних основ енергозберігаючих технологій. А саме у процесі такої діяльності, як показують наші попередні дослідження, формування компетентностей у сфері енергозбереження відбувається найбільш ефективно.

Висновки. Ґрунтуючись на поданому вище аналізі основних понять, які визначають сутність проблеми екологічної освіти (зокрема, екологічна освіта і виховання, екологічна культура,

екологічна компетентність), можна дійти висновку, що *проблема освіти у сфері енергозбереження* і *проблема екологічної освіти* мають деякі спільні ознаки, але вони не зводяться одна до одної. Ще донедавна проблема енергозбереження не була такою гострою, як зараз, і їй не приділяли значної уваги (принаймні в галузі освіти). Проте на сьогодні вона є дуже актуальною, і освіта у сфері енергозбереження виступає одним з пріоритетних напрямків її вирішення. Усе це вказує на необхідність проведення спеціальних досліджень, у тому числі у предметній галузі теорії і методики навчання фізики.

Перспективи подальших досліджень. Наші подальші дослідження будуть присвячені виділенню пріоритетних напрямків освіти у сфері енергозбереження саме при навчанні фізики (з подальшим розробленням форм і методів їх реалізації).

ЛІТЕРАТУРА

1. Романов В.П. Концепции современного естествознания : учеб. пособие для вузов / Валерий Павлович Романов – М. : Вузовский учебник, 2008. – 282 с.
2. Стратегія енергозбереження в Україні : Аналітично-довідкові матеріали в 2-х томах : Загальні засади енергозбереження / [за ред. Жовтянського В.А., Кулика М.М., Стогнія Б.С.]. – К. : Академперіодика, 2006. – Т.1. – 510 с.
3. Енергозбереження та пом'якшення змін клімату. Посібник з пом'якшення змін клімату і раціонального використання енергії та ресурсів для учнів загальноосвітніх навчальних закладів / [Праховник А.В., Іншеков Є.М., Дешко В.І. та ін.]. – К. : 2008. – 120 с.
4. Артамонова Е.И. Устойчивое развитие – стратегическая задача высшего профессионального образования в условиях мировой интеграции / Е.И. Артамонова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. № 22 (257) (Серія: педагогічні науки). – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012. – С.166 – 175.
5. Мітрясова О.П. Природничо-наукові основи формування змісту природничих дисциплін / О.П. Мітрясова // Проблеми освіти : Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 65. – С.132 – 134.
6. Турдикулов Э.А. Экологическое образование и воспитание учащихся в процессе обучения физике : Кн. для учителя / Эшбай Атакулович Турдикулов. – М. : Просвещение, 1988. – 126 с.
7. Шарко В.Д. Екологічне виховання учнів під час вивчення фізики : Посібник для вчителя / Валентина Дмитрівна Шарко. – К. : Рад. шк., 1990. – 207 с.
8. Зверев И.Д. Экологическое образование в школе / И.Д. Зверев. – М. : Московский центр межнационального и сравнительного образования, 1994. – 32 с.
9. Шарко В.Д. Про підготовку вчителя фізики до формування в учнів екоцентричного світогляду / В.Д. Шарко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [ред. кол. : П.С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – 2010. – Вип. 16. – С.124 – 127.
10. Шарко В.Д. Елективний курс як засіб формування екологічної компетентності учнів основної школи / В.Д. Шарко, Н.В. Куриленко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 99 (Серія: педагогічні науки) / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – С.141 – 145.

11. Стратегія енергозбереження в Україні : Аналітично-довідкові матеріали в 2-х томах : Механізми реалізації політики енергозбереження / [за ред. Жовтянського В.А., Кулика М.М., Стогнія Б.С.]. – К. : Академперіодика, 2006. – Т.2. – 600 с.
12. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Фізика та астрономія в сучасній школі. – 2012. – №4 (99). – С. 2 – 8.

REFERENCES

1. Romanov V.P. Konceptii sovremennogo jestestvoznaniya: ucheb. Posobiye dlja vuzov / Valerij Pavlovich Romanov – M.: Vuzovskij uchebnyk, 2008. – 282 p.
2. Strategija energozberezhennja v Ukraini: Analitichno-dovidkovi materiali v 2-h tomah: Zagalni zasady energozberezhennja / [za red. Zhovtjans'kogo V.A., Kulika M.M., Stognija B.S.]. – K.: Akadempriodika, 2006. – T.1. – 510 p.
3. Energozberezhennja ta pom'jakshennja zmin klimatu. Posibnik z pom'jakshennja zmin klimatu i racional'nogo vikoristannja energii ta resursiv dlja uchniv zagal'noosvitnih navchalnih zakladiv / [Prahovnik A.V., Inshekov Je.M., Deshko V.I. ta in.]. K.: 2008. – 120 p.
4. Artamonova Je.I. Ustojchivoe razvitije – strategicheskaja zadacha visshogo professional'nogo obrazovanija v uslovijah mirovoj integracii / K.J. Artamonova // Visnik lugans'kogo nacional'nogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka. № 22 (257) (Serija: pedagogichni nauki). – Lugans'k: Lugans'kij nacional'nij universitet imeni Tarasa Shevchenka, 2012. – P.166 – 175.
5. Mitrjasova O.P. Prirodnicho-naukovi osnovi formuvannja zmistu prirodnichih disciplin / O.P. Mitrjasova // Problemi osviti: Nauk. zb. / Institut innovacijnih tehnologij I zmistu osviti MON Ukraini. – K., 2010. – Vip. 65. – P.132 – 134.
6. Turdikulov E.A. Ekologicheskoe obrazovanije i vospitanie uchashchichsja v processe obuchenija fizike: Kn. Dlja uchitelja / Eshbaj Atakulovich Turdikulov. – M.: Prosveshchenije, 1988. – 126 p.
7. Sharko V.D. Ekologichne vihovannja uchniv pid chas vivchennja fiziki: Posibnik dlja vchitelja / Valentina Dmitrivna Sharko. – K.: Rad. Shk., 1990. – 207 p.
8. Zverev I.D. Ekologicheskoe obrazovanije v shkole / I.D. Zverev. – M.: Moskovskij centr mezhnacional'nogo i sravnitel'nogo obrazovavija, 1994. – 32 p.
9. Sharko V.D. Pro pidgotovku vchitelja fiziki do formuvannja v uchniv ekocentrichnogo svitogljadu / V.D. Sharko // Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogijenka. Serija pedagogichna / [red. kol.: P.S. Atamanchuk (golova, nauk. red.) ta in.]. – Kam'janec'-Podil's'kij: Kam'janec'-Podil's'kij nacional'nij universitet imeni Ivana Ogijenka. – 2010. – Vip. 16. – P.124 – 127.
10. Sharko V.D. Elektivnij kurs jak zasib formuvannja ekologichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoli / Sharko V.D., N.V. Kurilenko // Visnik Chernigivs'kogo nacional'nogo universitetu. Vip. 99 (Serija: pedagogichni nauki) / Chernigivs'kij nacional'nij universitet imeni T.G. Shevchenka; gol. red. Nosko M.O. – Chernigiv: ChNPU, 2012. – P.141 – 145.
11. Strategija energozberezhennja v Ukraini: Analitichno-dovidkovi materiali v 2-h tomah: Mehanizmi realizacii politiki energozberezhennja / [za red. Zhovtjans'kogo V.A., Kulika M.M., Stognija B.S.]. – K.: Akadempriodika, 2006. – T.2. – 600 p.
12. Derzhavnij standart bazovoi i povnoi zagal'noi seredn'oi osviti // Fizika ta astronomija v suchasnij shkoli. – 2012. – №4 (99). – P. 2 – 8.

УДК 371.3:504.062

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ

Дехтяренко С.Г., Корж О.П.

*КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», вул. 40 років
Радянської України, 57-А, м. Запоріжжя, Україна*

himia-zoippo@mail.ru

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

312922@rambler.ru

У статті підіймаються питання активного застосування інформаційних технологій при викладанні природничих дисциплін у школі. Їхнє застосування дозволяє забезпечити максимально комфортні та особистісно орієнтовані умови для вивчення природничих наук. Головною передумовою цього є застосування диференційованого підходу як до викладання, так і контролю відповідного матеріалу. Залучення батьків та стимулювання самоконтролю в учнів сприяє суттєвому збільшенню ефективності навчального процесу загалом.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, природничі дисципліни, самоконтроль, диференційований підхід.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ

Дехтяренко С.Г., Корж А.П.

*КУ «Запорожский областной институт последипломного педагогического образования»,
ул. 40 лет Советской Украины, 57-А, г. Запорожье, Украина*

himia-zoippo@mail.ru

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

312922@rambler.ru

В статье поднимаются вопросы активного применения информационных технологий в преподавании естественных дисциплин в школе. Их использование позволяет обеспечить максимально комфортные и индивидуально ориентированные условия для изучения естественных наук. Главной предпосылкой для этого является использование дифференцированного подхода как к преподаванию, так и контроля соответствующего материала. Привлечение родителей и стимулирование самоконтроля у учеников способствует значительному увеличению эффективности учебного процесса в целом.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, естественные дисциплины, самоконтроль, дифференцированный подход.

THE USING OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN SCIENCES TEACHING

Dechtyarenko S.G., Korzh A.P.

*KZ "Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Education", Street of 40 years of Soviet
Ukraine, 57-A, Zaporizhzhya, Ukraine*

himia-zoippo@mail.ru

Zaporizhzhya National university Zhukovsky Street., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

312922@rambler.ru

In the modern conditions in education in the first place appears difficulties in getting a certain amount of knowledge, and direct personal development. Because it is a fundamentally changing the purpose and methodology of teaching learning process. The needs of today's learning process meets the organization of students, forming their own experience of knowledge, produces vital competence and encourages to active independent acquisition of knowledge based on previously learned.

The innovative technologies has been contributed to personality-oriented, differentiated, integrated training that meets the nowadays requirements. Clearly, that the raising of the cognitive interest are contributing by the nonstandard lessons and promote widespread using of the interactive methods in the learning process.

According to the main areas of the reform of secondary school teachers' attention is directed to the full development of the students' cognitive activity, instilling in them the interest in learning, the skills of self-education. At the present stage of development of education the transition to new information and communication technologies has been passed. The using of computer in studying makes it possible to implement the principle of adaptability, that adapts the computer as a teaching tool to the individual circumstances of the child; dialogical nature of education; correcting the teacher training process; optimal combination of individual and group work; the support of the students' psychological comfort etc.

The main purpose of personally and oriented lesson should be the formation of individual experience of students. During the organization and carrying out of such lesson the teacher should treat seriously any statements within the meaning of student themes. The dialogue between the teacher and students has become as the dominant form of educational communication, incentive to free choice learning tasks. Also it is need to attract students to the ways of self-awareness, motivation to self-evaluation, self-knowledge and self-improvement in various activities.

Of particular note is the control of students' mastering the material. That knowledge allows monitoring to assess compliance with the chosen teacher' strategy needs the educational process of students and the effectiveness of assimilation of relevant material. The applying a differentiated approach to teaching material also requires the controlling the differentiation process. The greatest effect in this case can provide the using of test technologies which can vary in complexity and form of presentation.

Differentiated approach not only of the teaching material, but also its related control allows to provide personal orientation of the educational process. Thus, thanks to the using of information technologies the students' self-control and parents' control in using the options tests on the same topic can be actively used.

Key words: informational and communicational technologies, natural disciplines, self-control, a differentiated approach.

Із кожним роком обсяг інформації в усіх галузях науки подвоюється, а то й потроюється. Тобто, будь-яка людина не здатна засвоїти повний обсяг знань з того чи іншого предмету. Тому в сучасних умовах в освіті на перше місце постає непросте здобуття певної кількості знань, а безпосередній розвиток особистості. Якщо навчання ґрунтується не на усвідомленні й осмисленні, а переважно на запам'ятовуванні, то воно може на певному етапі навіть гальмувати розвиток учня, у першу чергу – його аналітичні здібності. Саме через це зараз кардинально змінюється мета навчання та методологія навчального процесу [1, с. 4].

Однією з причин втрати інтересу учнів до предмету є невідповідність прийомів навчання світогляду сучасних школярів, недостатній розвиток відповідної мотивації. Але будь-яка діяльність, насамперед навчально-пізнавальна, повинна базуватися на потребах людини. Виникає проблема перетворення потреб на мотивацію, формування пізнавального інтересу як провідного мотиву в навчанні. Подолання цієї проблеми можливе за умови запровадження нових педагогічних технологій, спрямованих на розвиток здібностей, нахилів та розкриття потенційних можливостей дитини. Потребам сучасного процесу навчання відповідає така організація діяльності школярів, яка формує власний досвід пізнання, виробляє життєво важливі компетентності й спонукає до активного самостійного набуття нових знань на основі раніше засвоєних [2, с. 28].

Інноваційні технології сприяють особистісно-орієнтованому, диференційованому, інтегрованому навчанню, що відповідає вимогам сьогодення. Безумовно, підвищенню пізнавального інтересу сприяють нестандартні уроки та широке застосування в навчальному процесі інтерактивних методів.

Також у концепції сучасної шкільної природничої освіти велика увага приділяється самостійній навчальній діяльності учнів у процесі навчання. Зокрема доведено, що самостійна робота відіграє важливу роль у формуванні й розвитку навчальних умінь, вихованні волі, пізнавального інтересу, навичок колективної праці. У ній виявляється індивідуальність кожного учня, формується їхній інтелект і характер. Усе це сприяє засвоєнню глибоких і міцних знань. Учнів необхідно вчити самостійно здобувати інформацію в підручниках, навчальних посібниках, додатковій літературі, мережі Інтернет, самостійно обробляти та використовувати здобуті знання.

Відповідно до основних напрямів реформи загальноосвітньої школи увага вчителів спрямована на всебічний розвиток пізнавальної активності учнів, прищеплення їм інтересу до навчання, формування навичок самоосвіти. Самостійність – це одна з рис особистості, що характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, відношенням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також формуванням зв'язків з іншими людьми, які формуються під час діяльності. У процесі самостійної роботи в учнів виробляється внутрішня пізнавальна потреба, вміння доказово міркувати, вдосконалюються розумові операції, виробляється професійне теоретичне мислення. У процесі навчання учень постійно співвідносить передбачуваний результат з умовами і предметом діяльності, завдяки чому відбирає засоби діяльності, відповідні способи виконання дій і встановлює послідовність їх застосування [1, с. 5 – 6].

На сучасному етапі розвитку освіти відбувається перехід до нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Окремі аспекти цієї теми розглядали ряд педагогів, серед яких О. Замулко, Н. Шумська, Л. Бондар, О. Тасенко, Н. Кононенко, І. Родигіна. Основною метою впровадження нових інформаційних технологій навчання є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності інформаційного суспільства.

У процесі використання нових інформаційних технологій у навчанні Л. Бондар [3, с. 10] виділяє такі педагогічні завдання: інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині власний шлях до самоосвіти; системна інтеграція предметних галузей освіти; розвиток творчого потенціалу учня, його здібностей до комунікативних дій; розвиток умінь експериментально-дослідницької та пізнавальної діяльності; формування інформаційної культури учнів.

Ми вважаємо важливим для шкільної природничої освіти використання нових інформаційних технологій навчання, які дають змогу вирішувати такі дидактичні завдання: вивчення явищ та процесів у мікро- та макросвіті, у складних технічних і біологічних системах на основі використання засобів комп'ютерної графіки та комп'ютерного моделювання; подача в зручному для вивчення масштабі перебігу різних фізичних, хімічних та біолого-екологічних процесів, які реально протікають із дуже великою або дуже малою швидкістю.

На думку О. Замулко, «інформаційні технології – це технології, які використовують технічні інформаційні засоби (комп'ютери, аудіо-, кіно-, відео-)» [4, с. 5]. За Н. Шумською, «комп'ютерні технології – це процес підготовки та передачі інформації учню за допомогою комп'ютера». Вона класифікує комп'ютерні технології так: за рівнем використання як загальнопедагогічні; за концепцією засвоєння – асоціативно-рефлекторні; за типом управління пізнавальною діяльністю – комп'ютерні; за організаційними формами – індивідуальні та групові; за підходом до учня – особистісно-орієнтовані; за методами використання – інформаційні, операційні та діалогічні [5, с. 24].

Основним засобом інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є персональний комп'ютер, можливості якого визначаються його технічними характеристиками та встановленим програмним забезпеченням. Н. Кононенко [6, с. 38] виокремлює кілька найважливіших видів ІКТ: мультимедіа (є основою ІКТ у широкому сенсі – це сукупність різноманітних програмних та технічних засобів, які використовуються з метою найефективнішого впливу на користувача, що одночасно стає читачем, слухачем та глядачем); інтернет з його можливостями, що постійно зростають; телебачення (забезпечує дозвілля, орієнтацію в суспільних процесах, має великі можливості для розширення світогляду людини); відеозаписи, які поширюються переважно на цифрових носіях і в сукупності з відповідними засобами ІКТ можуть забезпечити як дозвілля, так і дистанційне навчання учнів.

Ефективне використання інформаційних технологій можливе за дотримання таких умов: наявній матеріальній базі (комп'ютери, програми, принтер, сканер тощо); високому рівні інформаційної культури вчителя (рівень середнього користувача); інформаційній культурі учнів (від цього залежить досягнення успіху роботи вчителя); необхідного педагогічного досвіду (вчитель повинен володіти всім арсеналом традиційних і сучасних методик).

Використання комп'ютера в навчанні дає змогу реалізувати принцип адаптивності, тобто пристосовувати комп'ютер як засіб навчання до індивідуальних можливостей дитини; діалогічний характер навчання; корекцію вчителем процесу навчання; оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи; підтримку в учнів психологічного комфорту тощо [3, с. 5].

До комп'ютерних технологій відносять використання сучасних баз інформації, гіпертекст, мультимедіа, тобто комп'ютерні засоби навчання. Вони є інтерактивними, оскільки реагують на дії як учителя, так і учня. Комп'ютер – це джерело інформації і наочний посібник; індивідуальний інформаційний простір і тренажер; засіб діагностики, контролю та моделювання [5, с. 24].

Отже, питання широкого застосування ІКТ у викладанні в шкільному курсі природничо-наукових дисциплін набуває особливої актуальності. Метою роботи є аналіз ефективності застосування сучасних інформаційних технологій при викладанні природничих дисциплін у шкільному курсі.

Основною метою особистісно орієнтованого уроку повинно стати формування індивідуального досвіду учнів. При організації та проведенні такого уроку вчитель має з повагою ставитися до будь-якого висловлювання учня за змістом теми. Якщо на традиційному уроці вчитель більше уваги приділяє колективним (фронтальним) методам роботи, то на особистісно орієнтованому він має узяти на себе роль координатора, організатора самостійної роботи класу, гнучко розподіляючи дітей по групах з урахуванням їх особистісних рис із метою створення максимально сприятливих умов для їх прояву.

Серед основних ознак особистісно орієнтованого уроку слід виокремити зосередженість на потребах учнів, задоволення потреб учня в особистому контакті з учителем, моральну підтримку, повагу, визнання людської гідності, розуміння душевного стану учня під час розмови. Потрібне збагачення змісту уроків емоційним, особистісно значущим матеріалом, стимулювання позитивних інтелектуальних відчуттів, диференціація та індивідуалізація в роботі. Діалог між учителем та учнями повинен стати переважною формою навчального спілкування, спонуканням до вільного вибору навчальних завдань. Також необхідне залучення учнів до самоаналізу способів діяльності, спонукання до самооцінювання, самопізнання та самовдосконалення в різних видах діяльності.

На наш погляд, в особистісно орієнтованому уроці великого значення набуває використання ІКТ. Саме активне залучення комп'ютера до навчального процесу дозволяє максимально враховувати особистісні характеристики учнів та здійснювати диференційований підхід до навчального процесу.

На особливу увагу заслуговує контроль рівня засвоєння учнями матеріалу. Саме моніторинг рівня знань дозволяє оцінювати відповідність обраної учителем стратегії проведення навчального процесу потребам учнів та ефективність засвоєння ними відповідного матеріалу. Застосування диференційованого підходу до викладання матеріалу також вимагає диференціювання контрольного процесу. Найбільшого ефекту в цьому випадку може надати застосування тестових технологій, які можуть відрізнитися за складністю та формою подачі матеріалу.

Найпростішою формою застосованих тестів можна вважати варіанти, коли учень повинен відповісти лише «так» чи «ні». Застосування подібних тестів можливе лише для загального

виявлення учнями найбільш типового матеріалу без будь-яких деталізацій, тому їх слід розглядати як початковий етап оцінювання. Зразок подібного тесту:

У цьому переліку оксидів немає: KOH, CuSO₄, CaO, NaCl, Mg, Mn(NO₃)₂.

Також до найпростішого варіанту тестів, придатного для виявлення початкового рівня знань, можна віднести тести з однією правильною відповіддю. У той же час, цей тип тестів передбачає знання учнем правильної відповіді й мінімізує «вгадування», порівняно з попереднім варіантом. Приклад подібного тесту:

Речовина HPO₃ належить до: а) оксидів; б) основ; в) кислот; г) солей.

Другий рівень засвоєння матеріалу потребує використання більш складних завдань, до яких можна віднести тести з кількома можливими правильними відповідями або тести на відповідність. Оскільки в цьому випадку відповідь повинна бути розгорнута й оцінка її може також надаватися диференційована. Це взагалі робить неможливим просте вгадування та потребує застосування аналітичних здібностей учня. Приклад тестів на відповідність:

Установіть відповідність між формулою речовини та її характеристикою:

- | | |
|-----------------------------------|---------------|
| А: Fe(OH) ₃ | а) сіль |
| Б: KNO ₃ | б) луг |
| В: H ₂ CO ₃ | в) оксид |
| Г: KOH | г) нітрат |
| | д) нерозчинна |
| | е) кислота |

Найвищий рівень завдань можна вважати творчим, оскільки крім аналітичних здібностей він вимагає й застосування творчого підходу як від учня, так і від учителя. Цікавим прикладом застосування подібних завдань може бути морський бій (табл. 1).

Таблиця 1 – Приклад завдання «Морський бій». Школярам слід дати назви відповідним речовинам.

	1	2	3	4	5	6
А	NaOH	K ₂ CO ₃	FeSO ₄	H ₂ SO ₄	Ca(NO ₃) ₂	Na ₂ SO ₄
Б	NaNO ₃	CaO	K ₂ SiO ₃	Al ₂ O ₃	CaCO ₃	KOH
В	AlCl ₃	CaBr ₂	P ₂ O ₃	Fe(NO ₃) ₃	CaS	HNO ₃
Г	KCl	K ₂ SO ₃	HBr	Na ₂ S	P ₂ O ₅	AgNO ₃
Д	H ₃ PO ₄	HCl	Al(NO ₃) ₃	H ₂ SiO ₃	FeO	H ₂ SO ₃

Отже, диференційований підхід не лише до викладання матеріалу, але і його відповідного контролю дозволяє максимально забезпечити особистісну орієнтацію навчального процесу. При цьому, завдяки застосуванню ІКТ, активно може застосовуватися й самоконтроль учнями або контроль батьками із використанням запропонованих варіантів тестів з відповідної тематики.

Висновки. Застосування ІКТ при вивченні природничих наук дозволяє забезпечити максимально комфортні та особистісно орієнтовані умови для вивчення природничих наук. Головною передумовою цього є застосування диференційованого підходу як до викладання, так і контролю відповідного матеріалу. Залучення батьків та стимулювання самоконтролю в учнів сприяє суттєвому збільшенню ефективності навчального процесу загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клімова В. Самостійна робота на уроках хімії / В. Клімова // Хімія. Шкільний світ. – 2012. – № 4 (688). – С. 4 – 17.
2. Родигіна І.В. Використання інформаційних технологій у процесі вивчення історії хімії / І. В. Родигіна, К. М. Родигін // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 4. – С. 28 – 29.
3. Бондар Л. Інформаційні технології при викладанні хімії / Л. Бондар, О. Міщенко // Хімія. – 2011. – Жовтень. – № 29. – С. 10 – 13.
4. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках хімії / [Автор-укладач О. І. Замулко]. – Черкаси : ЧОПОПП. – 2007. – 32 с.
5. Шумська Н. Комп'ютерні технології у навчанні хімії / Н. Шумська // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 6. – С. 24.
6. Кононенко Н. Мультимедіа на уроках хімії / Н. Кононенко // Біологія і хімія в школі. – 2009. – № 4. – С. 38 – 39.

REFERENCES

1. Klimova V. Independent work in chemistry lessons / Klimova V. // Chemistry. The school world. – 2012. – № 4 (688). – P. 4 – 17.
2. Rodyhina I.V. Use of information technology in the study of the history of chemistry / I.V. Rodyhina, K.N. Rodyhin // Computer in school and family. – 2009. – № 4. – P. 28 – 29.
3. Bondar L. Information Technology in teaching chemistry / L. Bondar, A. Mishchenko // Chemistry. – 2011. – October. – № 29. – P. 10 – 13.
4. The use of ICT in chemistry lessons / [Author-compiler A.I. Zamulko]. – Cherkasy: CHOPOPP. – 2007. – 32 p.
5. Shumska N. Computer technology in teaching chemistry / N. Shumska // Biology and Chemistry at school. – 2006. – № 6. – P. 24.
6. N. Kononenko Multimedia in chemistry lessons / N. Kononenko // Biology and Chemistry at school. – 2009. – № 4. – P. 38 – 39.

УДК 378.147

МОЗКОВИЙ ШТУРМ ЯК МЕТОД РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Козинець І.І.

*Дніпропетровська державна фінансова академія, вул. Аржанова, 12,**м. Дніпропетровськ, Україна*

inna-kozinec@rambler.ru

У статті проаналізовано етапи мозкового штурму та його організаційні питання. Розглянуто генерацію ідей, правила обговорення ідей та їх аналіз. Подаються орієнтовні методики мозкового штурму, які можна використовувати під час проведення семінарсько-практичних занять із економічних дисциплін.

Ключові слова: мозковий штурм, інноваційні технології, семінарсько-практичні заняття, методи мозкової атаки, творче мислення, генерування ідей.

МОЗГОВОЙ ШТУРМ КАК МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Козинец И.И.

*Днепропетровская государственная финансовая академия, ул. Аржанова, 12,
г.Днепропетровск, Украина*

inna-kozinec@rambler.ru

В статье проанализировано этапы мозгового штурма и его организационные вопросы. Рассмотрено генерацию идей, правила обсуждения идей и их анализ. Даются ориентировочные методики мозгового штурма, которые можно использовать во время проведения семинарско-практических занятий по экономическим дисциплинам.

Ключевые слова: мозговой штурм, инновационные технологии, семинарско-практические занятия, методы мозговой атаки, творческое мышление, генерирование идей.

BRAINSTORMING AS A METHOD OF REALIZATION OF INTERACTIVE EDUCATIONAL PROCESS

Kozinets I. I.

Dnipropetrovsk State Academy of Finance, Arzhanova str., 12, Dnipropetrovsk, Ukraine

inna-kozinec@rambler.ru

In this article reveals the stages of brainstorming and its organizational questions. Represents approximate techniques of brainstorming, which can be used when the seminar and practical trainings are carrying out on economic disciplines.

Brainstorming can be used in various forms in making economic decisions at all levels of government. Brainstorming also combines heuristic dialogue and the method of free association.

Training sessions in higher education should be carried out with the use of innovative technologies. Such a technique is brainstorming that encourages creativity to identify, develop the ability to quickly analyze the situation of the students.

The main feature of the method of brainstorming is the collective search for original ideas. This method encourages creativity group, allowing each participant to take part in collective discussion of problems.

Now there is also an electronic brainstorming (online brainstorming) using the latest Internet technologies. It provides complete anonymity of the participants, which is very positive effect on stimulating creative abilities.

The terms of the effectiveness of brainstorming are: maximum interest of all participants in achieving results; absolute authority in the organization of the organizer; strict adherence to the rules of brainstorming.

«Brain thrashing» with different variations – this is a typical technique to nominate ideas. Synektyka – is one of the methods of creative thinking that gives positive results in terms of trained collective.

During the brainstorming session should take into account factors that may hinder its effectiveness: biased criticism; formal situation and formalism; search unambiguously correct decisions; large number of explanations and justifications.

In the process of brainstorming the teacher should observe the following recommendations: objectives must be clearly defined and articulated; each group should choose your slogan or name; not to criticize the group members; maintain a relaxed creative environment; fill pauses encouraging remarks; follow the regulations.

Important is the recording and presentation of results brainstorming. You can lead a transcript, tape recording, or record ideas.

The method involves brainstorming «release» the maximum number of ideas in a short period of time. This method promotes creativity, successful resolution of complex problems.

Key words: brainstorming, innovative technology, seminar and practical trainings, methods of brainstorming, creative thinking, generating ideas.

У сучасних умовах господарювання найбільшого ухваленні при прийнятті рішень отримав метод мозкового штурму. Мозковий штурм може застосовуватись у різних формах при прийнятті економічних рішень на всіх рівнях управління. Також цей метод часто комбінують з іншими методами активізації творчості, що доводить його незмінну практичність. Для економістів цей метод має велике значення, оскільки дає змогу приймати відповідальне рішення в напружених умовах, коли існує дефіцит інформації або, навпаки, надлишкове і суперечливе інформаційне поле. Тому з метою формування нервово-емоційної стійкості в процесі підготовки сучасного економіста з успіхом може застосовуватися метод мозкового

штурму (атаки). При використанні на семінарських заняттях звичайних прийомів обговорення та вирішення проблем виникненню новаторських ідей перешкоджають контролюючі механізми свідомості, які сковують потік цих ідей під тиском звичних, стереотипних форм прийняття рішень. Активну роботу студентів можуть стримувати такі фактори: страх перед невдачею, побоювання виглядати перед оточуючими смішним тощо. Для нейтралізації цих факторів проводиться мозкова атака, яка поєднує евристичний діалог та метод вільних асоціацій.

Проблемі вдосконалення організації та проведення мозкового штурму присвячено багато наукових праць вітчизняних і закордонних учених. Психологію ігрової діяльності у професійній підготовці розкрив А. М. Алексюк [1]. О. М. Глазова [2] та К. С. Марченко [4] розглянули ретроспективний аспект мозкового штурму, його методи та основні правила. А. П. Панфілова [5] проаналізувала етапи мозкового штурму, його організаційні питання, генерацію і правила обговорення ідей, їх аналіз. С. Б. Телемухаю [7] проаналізовано розвиток творчих навичок інтуїтивного мислення за допомогою мозкового штурму. В. С. Рижиков [6] висвітлив процес використання мозкового штурму на семінарських заняттях при професійній підготовці майбутніх юристів. В. М. Теслюк [8] розглядає методики мозкового штурму, які можна використовувати під час проведення семінарсько-практичних занять із економічних навчальних дисциплін.

Модернізація системи освіти має бути спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки. Передбачається впровадження в організацію навчального процесу ВНЗ інноваційних технологій навчання. Однією з них є проведення навчальних занять, зокрема, семінарсько-практичних у формі мозкового штурму, який спонукає виявляти творчість, розвиває вміння швидко аналізувати ситуацію. У цьому й полягає актуальність нашого дослідження.

Метою статті є розкриття теоретичних основ і процесу практичного впровадження на семінарсько-практичних заняттях з економічних дисциплін мозкового штурму як одного з видів інтерактивного навчання.

Мозковий штурм (брейнстормінг) – це процедура групового креативного мислення, спосіб одержання від групи осіб великої кількості ідей за короткий проміжок часу [1, с. 96]. Використовуючи цей метод, група може швидко створити ряд ідей, проблем, задач, які потребують розробки, та швидко їх пояснити і оцінити. Основна особливість методу мозкової атаки полягає в колективному пошуку оригінальних ідей. Цей метод стимулює творчу активність групи, дозволяє кожному учаснику брати участь у колективному обговоренні проблем.

На думку О. М. Глазової, метод мозкового штурму був розроблений у 1939–1941 роках американцем Алексом Осборном. Існує історичний факт, який має безпосереднє відношення до виникнення основоположних ідей розробки мозкового штурму. Під час Другої світової війни морський офіцер США Алекс Осборн був капітаном торговельного судна, яке здійснювало рейси між Америкою і Європою, переправляючи військову техніку і продукти харчування. Одного разу, коли корабель перебував у Атлантичному океані, була отримана радіограма про можливу атаку німецького підводного човна. За традиціями тих часів Алекс Осборн зібрав свою команду на палубі і оголосив про отриману інформацію. Раптом один з членів екіпажу запропонував божевільну ідею порятунку. Його незвична ідея виявилась вдалою. Саме цього матроса можна назвати першою людиною, яка для вирішення проблеми використала генератор ідей мозкового штурму [2, с. 22].

У 50–60 роках ХХ століття метод мозкового штурму був дуже популярним, його вважали найперспективнішим і викладали в університетах. Як стверджує О. М. Глазова, в останні

десятиліття цей метод застосовується при вирішенні проблем та освітніх завдань у процесі соціально-психологічного навчання [2, с. 29].

Треба погодитись з К. С. Марченко, що на сьогоднішній день існує також електронний мозковий штурм (online brainstorming) з використанням новітніх Інтернет-технологій. Він забезпечує повну анонімність його учасників, що дуже позитивно впливає на стимулювання творчих здібностей [4, с. 237].

Мозковий штурм є найбільш вільною формою дискусії. Евристичний діалог мозкового штурму базується на ряді психологічних і педагогічних закономірностей [9, с. 254].

Відомі у практиці навчання та прийняття управлінських рішень методики проведення мозкового штурму (МШ) або мозкової атаки (МА) засновані на відомому психологічному ефекті колективної активації розумової діяльності.

Використання методу мозкової атаки в практиці навчання можливе при дотриманні певних правил, які потрібно враховувати під час проектування та реалізації заняття. Г. О. Ковальчук до таких правил відносить:

- 1) висловлення ідей повинно відбуватися без перешкод, навіть якщо вони спочатку здаються абсурдними і недоречними;
- 2) пропонувані ідеї не можна обґрунтовувати в момент їхнього проголошення;
- 3) висловлені ідеї не можна коментувати (стосується однаково як організатора, так й інших учасників дискусії);
- 4) після закінчення висловлення ідей можна їх обґрунтовувати задля вирішення головної проблеми;
- 5) висловлення ідей (думок) може відбуватися в письмовій формі, а також анонімно;
- 6) усі висловлені ідеї мають детально реєструватися [3, с. 142].

В. С. Рижиков вважає, що до умов ефективності мозкової атаки (штурму) належать: максимальна зацікавленість усіх учасників у досягненні результату; абсолютний авторитет організатора в організації роботи; чітке дотримання правил проведення мозкової атаки [6, с. 174].

До фону мозкового штурму В. С. Рижиков відніс такі методи групової роботи, як «мозковий обмолот» і синектика. «Мозковий обмолот» з різними варіаціями – це типова техніка висування ідей. Синектика – це один із методів організації творчого мислення, який дає позитивні результати в умовах підготовленого колективу [6, с. 175].

Вивчення методів МА не вимагає спеціальної підготовки. Вони засвоюються досить легко та швидко. Використання зазначеного методу приносить ефективні результати під час проведення семінарсько-практичних занять із економічних дисциплін у ВНЗ. Тому викладачу економічних дисциплін важливо оволодіти методикою проведення семінарських і практичних занять із використанням методу мозкового штурму, оскільки він досить поширений у реальній підприємницькій діяльності.

Існує багато способів (методик) проведення мозкового штурму. Їх вибір залежить від характеру проблеми, творчої групи та інших обставин. В. М. Теслюк охарактеризував фінську методику проведення мозкового штурму, що використовується в практиці управління та може бути реалізована під час організації семінарсько-навчальних занять із економічних дисциплін у ВНЗ. Ця методика передбачає стадії: формування проблеми, висловлювання ідей, вибір ідей, розвиток рішень.

Для реалізації зазначеної методики групу студентів В. М. Теслюк розподіляє таким способом (надає ролі) (таблиця 1) [8, с. 44].

Таблиця 1 - «Дійові особи» мозкового штурму

Клієнт	формулює проблему і несе відповідальність за її вирішення
Штовхач	спрямовує роботу, розробляє графік її виконання
Ідеологи	учасники гри
Спеціалісти	знавці проблеми
Профани	не професіонали, які виступають «каталізаторами» ідей

Під час впровадження методики мозкового штурму слід зважити на фактори, що можуть завадити її ефективності: упереджена критика (з одного боку, примушує того, кого критикують, діяти традиційно, з другого, заважає іншим шукати нестандартні ідеї); офіційна обстановка та формалізм; пошук однозначно правильних рішень; велика кількість пояснень та обґрунтувань, пасивність «клієнта».

А. П. Панфілова до вище зазначених факторів ще додала такі, які сприяють організації МШ: відсутність зайвих формальностей; свобода думки; активна уява й бажання; розвиток, перероблення та поєднання запропонованих ідей; пошук аналогів та способів їхнього застосування в цій проблемі; активність «клієнта» [5, с. 56].

Методи мозкової атаки можна класифікувати таким чином: пряма, подвійна пряма, зворотна, комбінована МА, МА з оцінюванням ідей.

В. М. Теслюк розробив методику мозкової атаки з оцінюванням ідей для проведення практичного заняття зі студентами на тему: «Економічні знання та навички». Етапи цієї методики наведені нижче.

1. Проводять пряму МА і складають загальний список ідей. Кожен учасник отримує цей список та незалежно від інших вибирає з нього 3–5 найкращих (на його думку) ідей.
2. Кожен учасник повідомляє про відібрані та доповнені ним ідеї, пояснюючи їхні переваги. Кожну ідею піддають короткій (5–10 хвилин) МА, зважаючи на її позитивні якості й недоліки, а також можливості вдосконалення (однакові ідеї двічі не обговорюються). Складають таблицю позитивно-негативної оцінки ідей (таблиця 2) [8, с. 45]. Кожний учасник обирає з таблиці один або два найкращі варіанти і розробляє за ними перелік основних понять теми.

Таблиця 2 - Форма позитивно-негативної оцінки ідей

Опис ідей	Переваги ідей	Недоліки ідей
1....	1.1.	1.1.
	1.2.	1.2.
2....	2.1.	2.1.
	2.2.	2.2.

3. Обговорення відібраних тем із метою їх ранжування від кращих до гірших, складання орієнтовних планів тематичних занять, обговорення отриманої в такий спосіб програми «Загальна економіка» [8, с. 46].

С. Б. Телемуха стверджує, що в процесі проведення мозкової атаки з оцінюванням ідей викладачу варто дотримуватись таких рекомендацій:

- 1) завдання має бути чітко визначеним і сформульованим;
- 2) формування творчої групи має відбуватися за бажанням учасників із корекцією викладача, кожна група вибирає собі гасло або назву;
- 3) не критикувати учасників МА, краще розробити для них правила і стежити за їх чітким дотриманням;
- 4) підтримувати невимушену творчу обстановку, не забуваючи про жарти і почуття гумору;
- 5) заповнювати паузи захоплювальними репліками;
- 6) стежити за регламентом (зручним є використання таймера) [7, с. 170].

Для учасників МА запропоновано дотримуватись таких правил: висловлюйте максимальну кількість ідей; віддавайте перевагу кількості, а не якості; висловлюйтесь короткими реченнями; жодної критики, іронічних реплік, сарказму; приймайте всі ідеї (навіть, здавалося б, безглузді), віддавайте перевагу не логічному мисленню, а здогадкам, фантазіям тощо; жартуйте, смійтеся, каламбурте, почувайтеся вільно і невимушено.

Важливими є запис та оформлення результатів МА. Можна вести стенограму, магнітофонний запис, або просто доручити кожному учаснику записувати свої ідеї.

Після МА проводиться швидке колективне редагування списку ідей. Усі вони розподіляються на групи: найпридатніші для негайної реалізації, найефективніші й найперспективніші та інші. Найабсурдніші або найважчі для реалізації ідеї відкидаються. Після цього список приймають остаточно.

Під час проведення семінарсько-практичних занять із економічних дисциплін можна використати пряму МА. На думку В. М. Теслюк, орієнтовний регламент прямої МА може бути таким:

1. Повідомлення про проведення МА з поясненням суті завдання (за 2–3 дні).

2. Сеанс МА (1,5–2 год.) включає:

- знайомство учасників та груп, ознайомлення з правилами МА (5–10 хв.);
- постановка завдання, відповіді на запитання (10–15 хв.);
- проведення МА (20–30 хв.);
- перерва (10 хв.);
- складання відредагованого списку ідей (30–45 хв.) [8, с. 47].

Також варто відзначити, що ефективність МА значно підвищиться за таких умов:

- приміщення має бути світлим та зручним;
- сидіти потрібно так, щоб бачити один одного (круглий або П-подібний стіл);
- використання відеофільмів, що актуалізують постановку завдання;
- наявність неголосної фонової музики;

- повідомлення про нагородження тощо.

Отже, метод мозкового штурму є одним із активних методів навчання й використовується для вирішення конкретних практичних завдань економічного характеру. Він передбачає «викид» максимальної кількості ідей за короткий проміжок часу, обговорення їх та відбір.

Даний метод сприяє розвитку творчих здібностей, успішному розв'язанню складних проблем. Однак, зауважимо, що не варто на кожному занятті впроваджувати метод мозкового штурму. Кожне навчальне заняття потребує своєрідного підходу та методики проведення. У подальших наших дослідженнях спробуємо розглянути конкретні приклади реалізації цього методу на практичних та семінарських заняттях з дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання / А. М. Алексюк, В. І. Помогайба. – К. : Вища школа, 2006. – 247 с.
2. Глазова О.М. «Мозковий штурм» як технологія колективної креативної творчості / О. М. Глазова // Вісник ІІПО КУ ім. Бориса Грінченка. – 2008. – № 2. – С. 21–32.
3. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті : навчальний посібник / Г. О. Ковальчук. – Вид. 2–ге, доп. – К. : КНЕУ, 2009. – 298 с.
4. Марченко К.С. Історія розробки мозкового штурму як одного з нестандартних методів прийняття господарських рішень / К. С. Марченко // Вісник ЖДТУ. – 2011. – № 3. – С. 236–237.
5. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / Панфилова А. П. – 3-е издание. – М. : Изд. центр «Академия», , 2008. – 368 с.
6. Рижиков В.С. Методика використання мозкового штурму на семінарських заняттях у професійній підготовці майбутніх юристів відповідно до професіографічного профілю / В. С. Рижиков // Збірник наукових праць КіМАУП. – 2011. – № 97. – С. 172–178.
7. Телемуха С.Б. Мозковий штурм як метод реалізації інтерактивного навчання / С. Б. Телемуха // Український науково-медичний молодіжний журнал. – 2014. – № 1. – С. 169–171.
8. Теслюк В.М. Використання методик мозкового штурму в економічному навчанні / В. М. Теслюк, М. П. Піщана // Вісник НУБіП України. – 2010. – № 6. – С. 40–49.
9. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням : Підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – Вид. 2–ге, вип. – К. : Алерта, 2011. – 696 с.

REFERENCES

1. Aleksyuk A. M. Zagal'ni metodi navchannya /A. M. Aleksyuk, V. I. Pomogaiba. – K. : Vishcha shkola, 2006. – 247 p.
2. Glazova O. M. «Mozkovii shturm» yak tekhnologiya kolektivnoi kreativnoi tvorchosti / O. M. Glazova // Visnik IPPO KU im. Borisa Grinchenka. – 2008. – № 2. – P. 21–32.
3. Koval'chuk G. O. Aktivizatsiya navchannya v ekonomichnii osviti: navchal'nii posibnik / G. O. Koval'chuk. – Vid. 2–ge, dop. – K. : KNEU, 2009. – 298 p.
4. Marchenko K. S. Istoriya rozrobki mozkovogo shturmu yak odnogo z nestandartnikh metodiv priinyattya gospodars'kikh rishen' / K. S. Marchenko // Visnik ZhDTU. – 2011. – № 3. – P. 236–237.
5. Panfilova A. P. Igrovoe modelirovanie v deyatel'nosti pedagoga / Panfilova A. P. – Moskva: izd. tsentr «Akademiya», 3-e izdanie, 2008. – 368 p.

6. Rizhikov V. S. Metodika vikoristannya mozkovogo shturmu na seminars'kikh zanyattyakh v profesiinii pidgotovtsi maibutnikh yuristiv vidpovidno do profesiografichnogo profilyu / V. S. Rizhikov // Zbirnik naukovikh prats' KiMAUP. – 2011. – № 97. – P. 172–178.
7. Telemukha S. B. Mozkovii shturm yak metod realizatsii interaktivnogo navchannya / S. B. Telemukha // Ukrains'kii nauково-medichnii molodizhnii zhurnal. – 2014. – № 1. – P. 169–171.
8. Teslyuk V. M. Vikoristannya metodik mozkovogo shturmu v ekonomichnomu navchanni / V. M. Teslyuk, M. P. Pishchana // Visnik NUBiP Ukraini. – 2010. – № 6. – P. 40–49.
9. Shevchuk S. V. Ukrains'ka mova za profesiinim spryamuvanniam: Pidruchnik / S. V. Shevchuk, I. V. Klimenko. – Vid. 2–ge, vip. – K. : Alerta, 2011. – 696 p.

УДК 373.5:159.9

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Кушнір Т.І., аспірант

Київський університет ім. Бориса Грінченка, вул. Маршала Тимошенка, 13-б,

м.Київ, Україна

kushnir_ti@ukr.net

У статті висвітлено погляди лінгводидактів, психолінгвістів щодо психолого-педагогічних особливостей формування граматичної компетентності в учнів 8-9 класів. Доведено, що граматична компетентність – це невід'ємна складова комунікативної компетентності, уміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, яка відповідає нормам соціальної взаємодії, притаманним конкретній культурі. Головним компонентом є мотиваційний, оскільки потреби, мотиви, цілі діяльності є тими психічними елементами, від яких залежить ефективність процесу оволодіння знаннями.

Ключові слова: мовна особистість, мовно-мовленнєва компетентність, мовленнєва діяльність, граматична компетентність, мотиваційний компонент, вивчення синтаксису.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кушнір Т.И., аспирант

Киевский университет им. Бориса Гринченко, ул. Маршала Тимошенко, 13-б,

г.Киев, Украина

kushnir_ti@ukr.net

В статье освещены взгляды лингводидактов, психолингвистов по психолого-педагогическим особенностям формирования грамматической компетентности у учащихся 8-9 классов. Доказано, что грамматическая компетентность – это неотъемлемая составляющая коммуникативной компетентности, умение говорящего строить эффективное речевое поведение, которое соответствует нормам социального взаимодействия, присущим конкретной культуре. Главным компонентом является мотивационный, поскольку потребности, мотивы, цели деятельности являются теми психическими элементами, от которых зависит эффективность процесса овладения знаниями.

Ключевые слова: языковая личность, культурно-языковая компетентность, речевая деятельность, грамматическая компетентность, мотивационный компонент, изучение синтаксиса.

THE FORMATION OF STUDENTS' GRAMMATICAL COMPETENCE IN 8TH-9TH FORMS OF SECONDARY SCHOOLS: PSYCHOLOGICAL ASPECT

Kushnir T. I.

Borys Grinchenko Kyiv University, Marshala Tymoshenko Street, 13b, Kyiv, Ukraine

kushnir_ti@ukr.net

The article highlights the views of linguistics and psycholinguists on psychological and pedagogical features of the formation of students' grammatical competence in 8th - 9th forms. It is proved that grammatical competence is an integral component of communicative competence, speaker's ability to build effective speech behavior that meets social interaction appropriate to a specific culture. The main component is motivation, as the needs, the motives and the aims are the mental elements that depend on the efficiency of mastering knowledge. During the learning of syntax, the preference should be given to problem-searching and researching methods aimed not only to the mastering basic concepts of linguistic theory and developing appropriate skills of syntax, but also to the formation of cognitive independence and students' creativity. It is advisable to choose those exercises that provide the effective operation with the syntactic material for improving the students' grammatical competence in 8th -9th forms of secondary schools. Doing exercises during the learning of syntax must be systemic in nature, that is not only systematically implemented, but also apply to systematically organized material, where each of the elements takes clearly defined, scientifically substantiated and methodically secured place. It is necessary to teach children quickly analyze sentences and texts, to prove their views to a full understanding the sources, the mistakes that they did and the difficulties that they encountered, to develop the readiness for understanding any grammatical phenomenon.

Key words: linguistic identity, language and speech competence, speech activity, grammatical competence, motivation component, the learning of syntax.

Нині на державному рівні гостро відчувається потреба в мовній особистості, яка добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття й відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку, бажає повернутися у повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій тощо.

Ефективність навчання української мови учнів основної школи залежить від урахування їх вікових та психологічних особливостей. Вагомого значення набувають шляхи стимуляції активного мислення в процесі навчальної діяльності, успішність якого безпосередньо пов'язана з пізнавальною активністю й самостійністю учнів, наявністю пізнавальних мотивів, використанням відповідних дидактичних засобів, спрямованих на виконання навчальних дослідницьких завдань, що вимагають пошуку пояснення й доведення закономірних зв'язків і відношень [7].

Модернізація освітнього процесу вимагає, щоб учні впродовж усього навчання в загальноосвітньому навчальному закладі отримували не тільки необхідні знання, вміння і навички, а набували важливих компетентностей для освіти протягом життя.

Наше **завдання** полягає у визначенні головних психологічних та психолого-лінгвістичних чинників формування граматичної компетентності учнів на матеріалі вивчення синтаксису у 8-9 класах з урахуванням засад, зумовлених подвійною природою його одиниць, визначенням їх важливості в системі мови та першорядним значенням у теорії мовно-комунікативної діяльності особистості.

Синтаксичний рівень мовної системи сучасна лінгводидактика характеризує як базовий і завершальний для шкільного курсу української мови, що у формуванні граматичної компетентності посідає визначальне місце, оскільки саме синтаксичні одиниці складають першооснову мови, її реалізації в мовленні у звуковій та писемній формах мовленнєвої діяльності. Тому сьогодні актуальним є формування граматичної компетентності в учнів основної школи під час вивчення синтаксису, що максимально відповідатиме психолого-лінгвістичним закономірностям їхнього розвитку.

Мета статті полягає у висвітленні психолого-педагогічних особливостей формування граматичної компетентності учнів 8-9 класів.

Реалізація поставленої мети потребує виконання таких **завдань**:

- проаналізувати праці науковців щодо психолого-педагогічних особливостей формування граматичної компетентності в учнів 8-9 класів;
- висвітлити рівень досліджуваності проблеми в сучасній лінгводидактиці;
- систематизувати результати дослідження у висновках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що компетентнісний підхід до вивчення української мови, на який нині орієнтується навчальний процес загальноосвітньої школи, для психолого-педагогічної теорії освіти не є чимось цілковито новим. У фундаментальних психологічних дослідженнях Л. Виготського, П. Гальперіна, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Лурії, А. Маркової та інших визначено вихідні для компетентнісного переорієнтування освітньої системи положення.

Першочергове значення для формування рис мовнокомпетентної особистості мають форми стимуляції активного мовлення школярів у процесі продукування цілісного мовленнєвого висловлювання – тексту та його компонентів – речень, ефективність яких безпосередньо пов'язана з їхньою мовленнєво-мисленнєвою діяльністю, пізнавальною активністю й самостійністю, оскільки синтаксичні одиниці є явищами, складними для опрацювання через їхню неоднорідність, різнотлумачення в їх описі й методичному супроводі та синкретичний характер функціонування як одиниць мови й мовлення. У формуванні й становленні компетентнісного підходу в мовній освіті, у визначенні перспектив подальшого розгортання є внесок багатьох психологів та психолінгвістів (Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Г.Костюк, С.Рубінштейн, І.Синиця та ін.).

У 8-9 класах збільшується обсяг програмового матеріалу та ускладнюється його зміст, зростають вимоги до розуміння, осмислення й запам'ятовування матеріалу. Для успішного навчання учням потрібне вміння зосереджено думати, логічно міркувати, робити правильні висновки, порівнювати, аналізувати й синтезувати вивчений матеріал, усвідомлювати перебіг міркувань, самостійно робити певні узагальнення, співвідносити інформацію, що надходить з різних джерел, уміти перевіряти й контролювати себе.

Систематичне вивчення учнями 8-9 класів основ синтаксису вимагає встановлення зв'язків між новонабутими і попередніми знаннями. Проте всі ці вкрай необхідні якості в школярів ще недостатньо розвинені. Навчальна діяльність учнів полягає в накопиченні не тільки знань, а й добре відшліфованих, міцно закріплених прийомів розумової діяльності, тобто інтелектуальних умінь. Навчання підлітків спирається не лише на здобуті ними в молодшому шкільному віці знання та пов'язані з ними способи і прийоми розумової діяльності, а й веде до певної їх перебудови й удосконалення.

Учені визначають, що в цей період у школярів підвищується рівень абстрагування й узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань і висновків, що стають більш усвідомленими, обґрунтованими, логічно досконалішими. Змінюються співвідношення зовнішніх і внутрішніх дій. Відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній так званий мисленнєвий план, формуються розумові дії, що є компонентами умінь учитися. Змінюються деякі співвідношення в навчальній діяльності між перцептивними, мисленєвими та практичними діями. Практичні дії виступають переважно як засіб застосування здобутих знань [1, с. 221].

Формування граматичної компетентності учнів під час вивчення синтаксису – складний внутрішній, поступовий процес, який об'єднує в собі сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення, відтворення, редагування, конструювання та ін.

Сучасне мовознавство, психолінгвістика трактують одиниці синтаксису як категорії мови і мовлення, і визначають їх дихотомічну природу – місце у мовній системі і роль у мовленнєвій діяльності.

Надаємо перевагу методу поетапного формування поняття шляхом практичного оперування на основі повної орієнтовної основи. Засвоєння знань відбувається не шляхом попереднього заучування й подальшого застосування в пам'яті, а шляхом їх безпосереднього використання у вигляді схем орієнтовних дій у вирішенні доцільно дібраних завдань. У площині вивчення синтаксису це проявляється таким чином:

- спочатку учні складають якнайповніше уявлення про виучуване синтаксичне поняття, його найголовніші особливості, відмінності від інших, функціонування тощо → закріплюють це в практичній діяльності → тільки тоді до них приходять усвідомлене їх сприйняття з гарантованим ефективним використанням, яке можна визнати, як сформовану граматичну компетентність.

Погоджуємося з думкою Л.Виготського, який вважав, що оволодіти поняттям – означає не тільки набути знань щодо окремих ознак предметів, але й домогтися того, щоб зміст поняття відображав закономірний зв'язок між цими ознаками. Жодне поняття, зокрема й синтаксичне, не може існувати саме по собі, а є ланкою системи знань, тобто ще більшого узагальнення. Відтак, важливе місце в навчанні синтаксису має посісти засвоєння зв'язків між поняттями, засвоєння цілісної системи знань, що виникає у встановленні зв'язків між співвідносними поняттями. Наприклад, мовна компетентність формується двома системами одиниць, які реалізують її лінгвістичну (граматичну) й мовленнєву компетенції, тож вивчення їх має будуватися з урахуванням цих зв'язків, щоб сформувати на рівні усвідомлення учнями зв'язків між різнохарактерними компонентами в межах однієї цілісної системи, та їх ролі в загальноприйнятій синтаксичній системі. Переконливим прикладом-ілюстрацією до такого розмежування може слугувати речення як синтаксична одиниця, де зміст поняття виражатиме предикативність як головну ознаку, модальність, значення часу, граматичну організованість, семантичну та інтонаційну завершеність; обсяг поняття можна виявити в сукупності різновидів організації моделей речень за попередньо названими показниками [5, с.128].

Граматична компетентність – невід'ємна складова комунікативної компетентності, тобто уміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, яка відповідає нормам соціальної взаємодії, притаманним конкретній культурі; уміння учасників спілкування володіти комунікативними, стратегічними правилами спілкування й передбачає органічну єдність мовної, мовленнєвої, прагматичної й предметної компетентності.

Визначальними особливостями граматичної компетентності вченими виокремлено:

- здатність розуміти й виражати знання, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази і речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню стійких формул);
- неусвідомлене вживання граматичних форм рідної та іноземної мови згідно із законами, нормами граматики (рід, число, відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм;
- внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної та синтаксичної системи (типології форм, а також набору правил).

Як зазначає О.Вовк, граматична компетентність забезпечує системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для побудови осмислених і зв'язних висловлювань, володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища у мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-розумових проблемних завдань.

Т. Горохова тлумачить граматичну компетенцію як наявність відповідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які можна подати у вигляді конструкта таких компонентів: мотиваційного, гностичного, діяльнісного та особистісного [2].

Головним компонентом є мотиваційний, оскільки потреби, мотиви, цілі діяльності є тими психічними елементами, від яких залежить як ефективність процесу оволодіння знаннями, так і якісні характеристики результату.

При підборі системи навчально-тренувальних завдань необхідно керуватися передусім тим, яку роль має виконувати кожне з них у процесі формування граматичної компетентності. У сучасній лінгводидактиці існує кілька класифікацій вправ за різними показниками. Так, Т. Ладиженська виділяє вправи залежно від співвіднесення дій за готовим і створюваним текстом: вправи аналітичного характеру на основі готового тексту (аналіз тексту, порівняльний аналіз тексту), вправи аналітико-мовленнєвого характеру на основі готового тексту, вправи на трансформацію тексту (створення тексту на основі зразка, створення власного висловлювання). В. Мельничайко, беручи за класифікаційну основу особливості сприйняття та виконання вправ, пропонує виділити такі різновиди: слухо-мовленнєві (завдання сприймаються на слух і виконуються в усній формі), зорово-мовленнєві (усні операції на матеріалі сприйнятого зором тексту), слухово-моторні (письмове виконання операцій над сприйнятим на слух матеріалом), зорово-моторні (письмова робота на матеріалі тексту). Заслуговує на увагу й класифікація О. Горошкіної з огляду на її комплексність та оптимальність. Дослідниця виділяє аналітичні вправи (пов'язані з аналізом текстового матеріалу), асоціативні (ті, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, який досліджувався на його тлі), когнітивно-розвивальні (складаються на основі тексту із фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд з удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечувалось одночасне формування в них української мовної картини світу), креативно-дослідницькі (передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій, спрямованих на формування інтелектуально-креативних якостей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо) [9].

Нам імпонує система вправ, яку виділяє С. Омельчук, а саме конструктивні, мовленнєві та комунікативні [9]. Конструктивні вправи, тобто синтетичні вправи творчого характеру, основу яких складає самостійне моделювання, реконструювання і конструювання синтаксичних конструкцій, спрямовані на збагачення граматичної будови мовлення учнів. Мовленнєві вправи направлені на розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь та навичок. І.Кухарчук засвідчує, що саме комплексні вправи забезпечують свідоме засвоєння лінгвістичної природи синтаксичної одиниці, вироблення вмінь оцінювати роль різних типів речень у формуванні будови, змісту й комунікативної спрямованості тексту.

Уважаємо, що з переліку вправ, запропонованих дослідниками, під час вивчення синтаксису доцільно вибирати такі, що забезпечують ефективну роботу із синтаксичним матеріалом для вдосконалення граматичної компетентності учнів 8-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Виконання вправ у процесі вивчення синтаксису повинно мати системний характер, тобто не тільки здійснюватися систематично, а й звертатися до системно зорганізованого матеріалу, де кожен зі складників займає чітко визначене, науково обґрунтоване й методично закріплене місце.

У процесі вивчення синтаксису перевага повинна надаватися проблемно-пошуковим, дослідницьким методам, що спрямовані на опанування основних понять лінгвістичної теорії, вироблення відповідних умінь і навичок із синтаксису, формування пізнавальної самостійності, творчих здібностей учнів.

Вивчаючи синтаксичні одиниці, учні осмислюють їх мовленнєві можливості функціонування в мовленні, тому вчитель організовує практичне засвоєння цього матеріалу – вчить користуватися мовними засобами (синтаксичними категоріями) у мовленні. Ця робота потребує постійної систематизації граматичних знань, використання матеріалу підручника у відповідній послідовності та в тісному взаємозв'язку його елементів. Цьому сприяє виділення та стійке засвоєння в розділах підручника, що вивчаються, основних положень, правил, таблиць і моделей побудови фраз та речень.

Активна розумова діяльність значно зростає, якщо учні самі поетапно виконують дії для правильного вирішення завдання. Бо саме процес мислення та логічного розмірковування над поняттями вимагає від учнів активного оперування знаннями та розумовою діяльністю. Поступово міркування стають все більш стислими і частково автоматизуються.

Необхідно привчати дітей оперативно аналізувати речення і тексти, доводити свої міркування до повного розуміння джерел зроблених помилок і труднощів, що зустрічаються, виробляти готовність до розуміння будь-якого граматичного явища.

Формування граматичної компетентності завжди спирається на систему взаємопослідовної та взаємозалежної системи з подвійною природою: з одного боку – знання як мета, з іншого – уміння й навички як засіб її досягнення.

Самі вправи на формування граматичної компетентності у процесі вивчення синтаксису слід розглядати як комплексні мовно-мовленнєві, оскільки кожна з них має і сприяти засвоєнню учнями теоретичних знань із синтаксису в практичному аспекті, і активно формувати їхні комунікативні вміння й навички. Перевага повинна надаватися активним формам вивчення синтаксису, різноманітним завданням творчого характеру на мовленнєвому матеріалі: моделюванню, трансформації, конструюванню синтаксичних одиниць; складанню речень та невеликих текстів у певній композиційній формі з урахуванням граматичних і стилістичних особливостей мовних явищ; вибору необхідних мовленнєвих засобів для побудови синтаксичних конструкцій. Адже система вправ на формування граматичної компетентності учнів висвітлює основні етапи становлення навичок мовлення: формування вмінь будувати і вживати мовні засоби в мовленні (усно і письмово); розвиток умінь добирати відповідний мовний матеріал, необхідний для вираження певного змісту висловлення; формування вмінь самостійно продукувати окремі комунікативні одиниці відповідно до ситуації спілкування.

Уважаємо, що під час вивчення синтаксису доцільно вибирати такі вправи, що забезпечують ефективну роботу із синтаксичним матеріалом для вдосконалення граматичної компетентності учнів 8-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Виконання вправ у процесі вивчення синтаксису повинно мати системний характер, тобто не тільки здійснюватися систематично, а й звертатися до системно зорганізованого матеріалу, де кожен зі складників займає чітко визначене, науково обґрунтоване й методично закріплене місце.

Педагоги і психологи зазначають, що для продуктивного засвоєння учнями знань і для їх інтелектуального розвитку необхідно встановлювати широкі зв'язки як між розділами предметів, що вивчаються, так і між різними предметами загалом. У сучасній науці спостерігається чітка тенденція до синтезу знань, усвідомлення і розкриття сутності об'єктів пізнання.

Висновки. Як переконуємося, психолого-педагогічні передумови суттєво впливають на формування граматичної компетентності в учнів 8-9 класів, забезпечуючи засвоєння синтаксичної матерії, мовну компетентність та мовленнєву компетентність, що в результаті забезпечує формування й розвиток мовної особистості.

Саме тому основна мета навчально-тренувальних вправ з синтаксису, які сприяють формуванню граматичної компетентності – це формувати і закріплювати мовні й мовленнєво-комунікативні вміння і навички для підготовки учнів, які повинні виявляти високий рівень мовленнєвої культури, комунікативно доцільно користуватися синтаксичними засобами мови відповідно до вимог мовленнєвої ситуації та комунікативного завдання, дбати про якість мовлення і його вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К. : Рад. школа, 1976. – 257 с.
2. Горохова Т.О. Граматична компетенція як складова професіограми студента-філолога [електронний ресурс] / Горохова Т.О. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/1082/1/T_Gorohova_DMU_3_GI.pdf

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 213 с.
4. Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – С. 217-226.
5. Компетентнісний підхід у неперервній освіті : колективна монографія / за наук. ред. І.Г.Єрмакова. – Донецьк : Каштан, 2012. – 260 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1990. – С.90.
7. Лінгводидактичні основи формування лінгвістичних понять в учнів основної школи під час вивчення граматики [електронний ресурс] / Н.М.Дика // Актуальные достижения европейской науки – 2015 / Філологічні науки. Методика навчання мови і літератури. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/23_ADEN_2015/Philologia/1_198359.doc.htm
8. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 59-70.
9. Омельчук С.А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Омельчук Сергій Аркадійович. – Х., 2003. – 234 с.

REFERENCES

1. Age Psychology / Ed. G.S. Kostiuk. – К. : Sov. school, 1976. – 257 p.
2. Grammatical competence as a part of a professiogram of student-philologist [electronic resource] / Access mode: http://elibrary.kubg.edu.ua/1082/1/T_Gorohova_DMU_3_GI.pdf
3. Zimniaia I. A. Key competencies as an effectively targeted basis of competence approach in the education. – М. : Research Center of quality of training, 2004.
4. Competence approach in the education: theoretical principles and practice of implementation: methodological seminar materials of the 3d April 2014, Kyiv: [2 ch.]. Part 1 / National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; [editorial board: V. G. Kremen (chairman), V. I. Lugovyi (dep. chairman), A. I. Liashenko (dep. chairman) and others.] – К. : Institute of the Gifted Child NAPS of Ukraine, 2014 – P. 217-226.
5. Competence approach in the ongoing education: collective monograph / Edited by scientific I. H. Yermakova. – Donetsk: Kashtan, 2012. – 260 p.
6. Kuzmina N. V. Professional identity of teachers and masters of industrial training./ N. V. Kuzmina. – М. : Osvita, 1990. – p. 90.
7. Linguodidactic basis for the development of linguistic concepts in secondary school pupils during the learning of grammar [electronic resource] / N. M. Dyka // Recent studies of European science – 2015 / Philology. Methods of teaching language and literature. – Access mode: http://www.rusnauka.com/23_ADEN_2015/Philologia/1_198359.doc.htm
8. Methods of teaching Ukrainian language in secondary educational institutions / Ed. M. I. Pentyliuk. – К. : Lenvit, 2005. – P. 59-70.
9. Omelchuk S. A. Formation of speech and communication skills of secondary school pupils in the final stage of learning syntax: Candidate of science: 13.00.02 / S. A. Omelchuk. – Х., 2003. – 234 p.

ВИКОРИСТАННЯ КОМПАРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ ПОТЕНЦІЙНОГО СЛОВНИКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ

Ружин К.М., к. пед. наук, доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

У статті розглядається теоретично-практичний аспект проблеми використання компаративного підходу як одного із спеціальних принципів навчання іноземної мови як другої. З позиції компаративного підходу обґрунтовуються лінгвометодичні передумови розширення потенційного словника, узагальнюються фактори, які обумовлюють можливість і доцільність використання позитивного переносу знань лексики і її структурно-утворюючих компонентів першої іноземної мови для розширення потенційного словника при вивченні іноземної мови як другої.

Ключові слова: компаративний підхід, потенційний словник, потенційний лексичний запас, позитивне перенесення, прийом, вправи, слова-когнати, похідні слова, джерела потенційного словника, перша іноземна мова, друга іноземна мова.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПАРАТИВНОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ

Ружин К.М.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

В статье рассматривается теоретико-практический аспект проблемы использования компаративного подхода как одного из специальных принципов обучения иностранному языку как второму. С позиций компаративного подхода обосновываются лингвометодические предпосылки расширения потенциального словаря, обобщаются факторы, которые обуславливают возможность и целесообразность положительного переноса знаний лексики и ее структурно образующих компонентов первого иностранного языка в процессе изучения иностранного языка как второго.

Ключевые слова: компаративный подход, потенциальный словарь, потенциальный лексический запас, положительный перенос, прием, упражнения, слова-когнаты, производные слова, источники потенциального словаря, первый иностранный язык, второй иностранный язык.

THE USAGE OF COMPARATIVE APPROACH FOR EXTENSION OF THE POTENTIAL VOCABULARY IN THE PROSES OF STUDYING THE FOREIGN LANGUAGE AS SECOND

Ruzhin K.M.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

The article reviews some theoretical and practical aspects of the problem of using the comparative approach as one of the special principles in teaching second foreign language. From the standpoint of such comparative approach some linguistic methodological preconditions for enlargement of the potential vocabulary have been substantiated and some facts have been generalized. This determines the possibility and practicability of the lexis positive transference and some of the forming structural components from the first foreign language to the second foreign language in order to enlarge its potential vocabulary.

Key words: comparative approach, potential vocabulary, positive transference, method, exercises, word cognates, derived words, potential sources of the vocabulary, the first foreign language, second foreign language.

Сьогодення і майбутнє сучасного суспільства, його інтеграція до європейського та загальносвітового простору, вирішення соціально-економічних, соціально-культурних і освітніх завдань значною мірою залежить від рівня фахової підготовки сучасних спеціалістів, їх професійних і особистих якостей, що є необхідною передумовою динамічного розвитку і прогресу країни.

Успішному задоволенню запитів суспільства має бути підпорядкований увесь комплекс заходів для формування спеціалістів взагалі і, зокрема, фахівців іноземної мови, учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

У статті об'єктом дослідження є розгляд питання про обґрунтування лінгвометодичних і психологічних передумов можливості розширення потенційного словника (ПС) студентів для читання текстів іноземною мовою як другою (ІМ-2), оскільки, як свідчить практика, для розуміння змісту тексту студентам бракує володіння достатнім обсягом лексики, що певною мірою впливає на розвиток репродуктивних видів мовленої діяльності (говоріння, письма), тому що процес оволодіння іноземною мовою має інтегрований характер.

Актуальність розгляду питання про доцільність пошуку ефективних прийомів навчання ІМ-2 обумовлюється також фактором недостатньої уваги до навчання ІМ-2, яка в останнє десятиріччя отримала офіційний статус дисципліни навчальних планів середніх загальноосвітніх навчальних закладів, перш за все шкіл нового типу. Крім цього, на факультетах іноземної філології ІМ-2 має статус складової професійної кваліфікації – вчителя/викладача, перекладача двох іноземних мов. Зазначене вище знаходить своє підтвердження у відсутності наразі спеціальних підручників, які за своєю методичною концепцією враховували б дані лінгвістичної, лінгвокраєзнавчої і соціокультурної взаємодії двох мов взагалі і попередній мовний досвід (знання, уміння) з першої іноземної мови (ІМ-1) тих, хто переходить до вивчення ІМ-2. Негативним впливом на якість оволодіння ІМ-2 є використання (приспосовання) підручників з ІМ-1, які за загальним змістом нижче на 3-4 класи: так, у 5-му класі для вивчення ІМ-2 (1 рік вивчення) не рідко використовуються підручники, адресовані учням 2 класу з ІМ-1.

Відсутність спеціально орієнтованих підручників з ІМ-2 є типовою і для навчання студентів спеціальних факультетів, на яких ІМ-2 вивчається, починаючи з 2 семестру до останнього включно, як професійно орієнтована дисципліна. При цьому, як виняток, в останні роки підготовлено декілька посібників з ІМ-2 для студентів мовних факультетів. Як позитивний аспект можна навести посібник «Французька мова як друга після англійської мови» (автор В.Г. Матвійшин) [1], у змісті якого взаємозв'язок з ІМ-1 проявляється в наявності до кожного із 18 текстів завдань на знаходження в тексті слів, подібних до слів англійської мови, переклад/розуміння їх значення. Є декілька прикладів на порівняння аналогічних за значенням граматичних явищ, перелік тематично обумовленої лексики класичного вжитку та інше.

Поряд із позитивними завданнями доцільно зазначити, що в методичній концепції, у відборі змісту мовного і лінгвокраєзнавчого матеріалу в запропонованих вправах практично не відображена ідея міжмовних контактів, можливість і доцільність опори на попередній досвід з ІМ-1. Зазначене вище обумовлює актуальність пошуку шляхів оптимізації навчання ІМ-1 в умовах так званого штучного субординативного білінгвізму – рідна мова (РМ) – іноземна мова (ІМ), як навчальна дисципліна. Навчання учнів/студентів ІМ-2 після чи паралельно з вивченням ІМ-1 у методиці і соціолінгвістиці визначається як явище трилінгвізму, а їх носії визначаються, як трилінгви. При взаємодії РМ – ІМ-1 рідна мова визначається як домінантна, а ІМ-1 – субординативна, у взаємодії ІМ-1 – ІМ-2 перша мова визначається як домінантна, а ІМ-2 як субординативна [2, с. 23-27].

Можливість умовного віднесення тих, хто вивчає ІМ-2, до категорії штучних трилінгвів певною мірою також обумовлює необхідність врахування міжмовних контактів у процесі навчання ІМ-2 в школах і на спеціальних факультетах. Зазначені вище особливості трилінгвізму мають бути враховані і реалізовані завдяки використанню компаративного підходу як специфічного підходу у навчанні ІМ-2. При цьому компаративний підхід реалізується у навчанні ІМ-2 і ІМ-1 з використанням порівнянь з РМ, але більш ефективним і результативним є порівняння ІМ-2 з ІМ-1, особливо в тих випадках, коли ІМ-2 і ІМ-1 є спорідненими і мають широку платформу для взаємодії. Із цього випливає необхідність цілеспрямованого використання компаративного підходу з метою порівняння мовних явищ двох іноземних мов, які вивчаються, визначення подібностей для позитивного переносу і відмінностей з метою уникнення явищ інтерференції [3, с. 69-74].

Теоретико-методичні засади навчання ІМ-2 з позиції урахування міжмовних контактів обґрунтовані в роботах І.І. Китроскої «Некоторые вопросы обучения второму иностранному языку» [4] та Б.А. Лapidуса «Обучение второму иностранному языку как специальности» [5]. У цих роботах зазначається, що принцип «компаративного»/«зіставного» навчання ґрунтується на лінгвістичній теорії міжмовних контактів, суть якої в тому, що під час взаємодії мовних систем виникають психолінгвістичні процеси перенесення (переносу).

Результати перенесення можуть бути позитивними і негативними. У першому випадку перенесення прискорює процес оволодіння новою мовою, в другому – ускладнює, оскільки система рідної мови, а також і ІМ-1, наявні мовні знання і мовленнєві уміння і навички не збігаються з новою мовою, яка вивчається. Це явище називається інтерференцією. У процесі вивчення ІМ-2 проявляється перенесення в двох планах, як позитивне, так і негативне, і за двома напрямками – з РМ і ІМ-1. Як результат, ті, хто вивчає ІМ, мимоволі, навіть без будь-якої установки роблять порівняння двох мов, знаходять подібність, і за таких обставин процес оволодіння ІМ-2 відбувається швидше, ніж вивчення ІМ-1. Але при цьому і явище інтерференції проявляється також більш відчутно.

Процес перенесення (позитивний, негативний) проявляється на всіх рівнях мови (фонологічному, лексичному, граматичному (морфологічному, синтаксичному)) як на прикладі знань, так і загальних навчальних стратегій і умінь (порівняння, спостереження, аналіз, виконання дій за інструкцією, за зразком; робота в парах, у групі) і спеціальних стратегічних умінь, типових для оволодіння іноземною мовою: робота із двомовними словниками, розуміння нових слів з використанням контекстуальної і мовної здогадки, наочності; робота з граматичними таблицями, пошук інформації в соціокультурному коментарі та ін. [6, с.25-30].

Для побудови раціонального навчання ІМ-2 важливо узагальнити фактори, які впливають на виникнення перенесення (позитивного або негативного). До них, як провідні, належать:

- 1) рівень володіння рідною мовою: свідоме володіння нею підвищує ступінь позитивного перенесення;
- 2) рівень володіння ІМ-1: багато дослідників дотримуються точки зору про домінантність першої іноземної мови порівняно з рідною мовою. Чим вище рівень володіння ІМ-1, тим більш відчутним є позитивне перенесення і тим менш відчутний вплив РМ;
- 3) етап (початок) вивчення ІМ-2: позитивне перенесення при вивченні ІМ-2 проявляється більш помітно на рівні загальних навчальних умінь. При формуванні комунікативних умінь і навичок, зокрема у говорінні і письмі, більш відчутно проявляється інтерференція;
- 4) ступінь спорідненості мов, які вивчаються. Так, наприклад, не зважаючи на те, що французька, англійська та українська мови належать до різних мовних груп (відповідно романської, германської та слов'янської), зазначені мови мають спільну індоєвропейську основу і на всіх рівнях мають ряд відповідностей та розбіжностей [3, с. 69-71].

Отже, навчання ІМ-2 на практиці має реалізувати принцип контрастивного підходу, який значною мірою залежить від фактору «паралелі» мов, з яких одна вивчається як ІМ-1, інша – як ІМ-2, бо саме міжмовний контакт конкретних двох мов, спільне і відмінне у двох мовах, які вивчаються, на всіх рівнях створює потенційну основу для позитивного перенесення і урахування інтерференції в розробці і використанні певних стратегій.

У методичних роботах останнього десятиріччя паралель мов – англійська мова (ІМ-1), французька мова (ІМ-2) розглядається як найбільш ефективне поєднання для вивчення французької/англійської мови з точки зору їх історичних міжмовних зв'язків і взаємовпливу на взаємозбагачення, зокрема, мовного складу, незважаючи на той факт, що французька мова належить до романської групи мов, а англійська – до германської [7].

Тому, як при виборі мови в контексті ІМ-2, так і в процесі її навчання, необхідно враховувати фактор позитивного впливу як рідної мови, так і ІМ-1 на вивчення ІМ-2. Викладачі мають не ігнорувати а, за твердженням академіка Л.В. Щерби, залучати попередній досвід як надійного «друга», а не «ворога».

Вплив англійської мови на засвоєння французької мови проявляється не однаково на рівні різних аспектів мови. Так, на рівні фонологічному проявляється переважно інтерферуєчий вплив, потенційно можливе позитивне перенесення на морфологічному, синтаксичному рівнях. Але особливо відчутний позитивний вплив досвіду англійської мови при вивченні французької мови, що проявляється на лексичному рівні, оскільки понад 70% слів французької і англійської мов мають подібність у семантиці, значний – в орфографії, граматичних категоріях і менше, як було зазначено, на рівні фонологічному [7, с. 24-29]. При цьому оволодіння лексикою з урахуванням зіставного принципу найбільш помітно проявляється на етапі сприйняття письмової форми слова в тексті.

Враховуючи зазначене, необхідно вказати, що в практиці навчання студентів французької мови як ІМ-2 потенційні можливості позитивних міжмовних контактів французької і англійської мови на лексичному рівні, зокрема в процесі читання текстів художнього і соціокультурного змісту, не завжди актуалізуються читачами.

Це пояснюється відсутністю у студентів сформованих навичок структурно семантичного аналізу слів, які для них є «проблемними» для розуміння, відсутністю умінь користуватися внутрішньомовною «підказкою» і стратегіями позитивного переносу попереднього досвіду вивчення ІМ-1. При читанні текстів студенти нерідко не звертають також увагу і не розуміють слова французької мови, які за структурою подібні до слів англійської мови.

У процесі читання текстів студенти відчують складність при розумінні іншомовних слів, при необхідності вирішення лінгвістичних і смислових завдань, що, безумовно, свідчить про відсутність стратегій мовної і контекстуальної здогадки і про доцільність озброєння студентів уміньми «декодувати» зміст ЛО за рахунок знань важливих баз у значенні і структурі ЛО, яка на перший погляд є незнайомою для них.

При читанні текстів студенти не використовують попередній досвід у мові, яка вивчається взагалі як дисципліна – іноземна мова. Саме цей факт є підтвердженням того, що в процесі навчання ІМ не використовуються цілий ряд теоретико-практичних даних про доцільність і можливості розширення мовного запасу (лексики, граматики), володіння якими прямо впливає на оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

З огляду на проблему дослідження статті доцільно звернутись до деяких положень, які підтверджують актуальність розгляду шляхів розширення потенційного словника для читання іншомовних текстів. Так, за твердженням З.І. Кличнікової, на повноту розуміння тексту впливають смисловий зміст (сюжет), композиційна структура, наявність схем, таблиць, географічних, історичних фактів, власних прізвищ, цифр, тощо. Але автор відводить домінуючу роль ступеню кореляції мовного матеріалу тексту, перш за все лексики, і обсягу лексико-граматичних знань того, хто читає. Практика навчання студентів свідчить, що в процесі самостійного читання тексту, в процесі виконання студентами інших навчальних завдань існують випадки, коли всі слова відомі, і коли нерозуміння навіть декількох слів ускладнює вирішення комунікативного завдання. Зазначений автор підіймає проблему про пошук шляхів навчання студентів розумінню текстів, у змісті яких може бути до 30% невідомих слів, а іноді і більше [8].

Аргументований підхід до навчання розумінню текстів, у змісті яких є понад 30% невідомих слів, міститься в дослідженні К.І. Крупник, яка обґрунтовує лінгво-психологічні передумови можливістю розуміння понад 15-20% невідомих слів за умови урахування лінгвістичної природи слова і використання прийомів формування потенційного словникового запасу (ПСЗ)[9, с. 27].

Розширення лексичного запасу тих, хто вивчає іноземну мову, досягається завдяки розширенню потенційного словника (ПС), чітко визначених джерел його формування. У

статті як функціональний термін «потенційного словника» використовується його тлумачення за змістом «Нового словаря методических терминов», яке є інтегрованим і містить у собі складові визначення цілим рядом вчених, які розглядали цю проблему в різні часи (М.А. Безденежних, Б.М. Гінзбург, К.І. Крупник, Н.І. Мокреєва, О.М. Шапкіна тощо), а саме: потенційний словник – це лексичні одиниці, які учень може зрозуміти без словника, якщо вони йому зустрічаються при читанні і аудіюванні і в основі розуміння яких лежать різноманітні фактори, як-то: розрізнення морфем, які складають слова (для похідних і складних слів), установлення ступеню схожості кореня і всього слова із інтернаціональним словом або словами рідною мовою, здогадка за контекстом [10, с. 205-206].

При певних розбіжностях авторів у підході до визначення термінів ПС, ПСЗ, критеріїв для виділення джерел розширення ПСЗ зазначена проблема розглядається на мовному матеріалі ІМ взагалі, на прикладі її внутрішньомовних резервів і порівнянні з рідною мовою (інтернаціональні слова, які є нормованими у РМ). В узагальненому плані джерелами ПС для розширення ПСЗ при вивченні ІМ можуть бути:

- 1) інтернаціональні слова з простим виведенням значення (*client, final, devise*), семантизація яких досягається завдяки простій транслітерації, або завдяки ускладненому виведенню, коли має місце неспівпадання звуко-буквенних відповідностей (*médaille, famille, détail*);
- 2) конвертовані слова, лінгвістичний процес переходу однієї частини мови в іншу, що є продуктивним джерелом збагачення словника взагалі і потенційного, зокрема. Конверсія має місце на прикладі таких частин мови: дієслово-іменник (*dîner – ledîner*), прикметник-іменник (*malade – lemalade*), прислівник-іменник (*mal – lemal*) тощо. Для зазначеного джерела потенційного словника також притаманне як пряме виведення значення, так і ускладнене;
- 3) похідні слова, які є одним із найбільш продуктивних джерел поповнення мовного словника в іноземній мові, і зокрема, потенційного словника. Саме наявність в структурі слова відомої смислової основи і структурно-семантичних афіксів є лінгвістичною передумовою для віднесення їх до потенційного словника (*latraduction, lecollaborateur, indifférent, déplaire*);
- 4) складні слова, значення яких можливі завдяки розумінню складових як одиниць активної лексики і їх певного переосмислення в контексті слова (*potre-voix, porte-feuilles*);
- 5) багатозначні слова, одне із значень яких відоме, але при цьому детермінуючий вплив на його розуміння має контекст речення, або більш широкий контекст: *unemarche, unelumière, unpassage, unlivre, uneexplication, uneenseigne*.

Як видно, кожне із виділених джерел потенційного словника характеризується різним ступенем вмотивованості, що в свою чергу впливає і обумовлює неоднакову ступінь доступності їх розуміння.

Названі джерела ПС для розширення лексичного запасу на базі слів самої мови є «внутрішньомовними джерелами» розширення потенційного запасу будь-якої ІМ, і є типовими для навчання ІМ як учнів, так і студентів. При цьому використання конкретних джерел залежить від етапу і рівня володіння ІМ-1. Із зазначеного випливає, що проблема формування ПС достатньо всебічно розглядається протягом десятиріч на матеріалі іноземних мов. Проте поза увагою залишається розгляд зазначеної проблеми стосовно ІМ-2 з урахуванням ІМ-1 як домінантної.

При виокремленні специфічних джерел розширення ПСЗ з ІМ-2 завдяки використанню компаративного підходу в доповнення до зазначених вище внутрішньомовних джерел ІМ-1 як продуктивного міжмовного джерела ПС з ІМ-2 обґрунтованим є включення слів спільного кореня (так званих слів-когнатів), які за формою і значенням співпадають у ІМ-2 і ІМ-1, а також похідної лексики, яка співпадає за коренем, але відрізняється суфіксами, префіксами, які при цьому є регулярними міжмовними відповідностями, зокрема у французькій і англійській мові: префікси – *in, super, inter*; суфікси – *ment, tion*; закінчення – *té, ty* і інші.

Як було зазначено, факт міжмовних контактів, психологічний феномен переносу засвоєного раніше в нові мовні і мовленнєві ситуації носять об'єктивний характер, тому завдання методики полягає в обґрунтуванні прийомів навчання і відповідних їм вправ [11, с. 10-15]. Серед існуючих прийомів формування ПС стосовно як ІМ-1, так і ІМ-2, доцільними у використанні є:

- прямий висновок про значення незнайомого слова при прозорості структури і змісту самого слова і за можливості повного посилання на попередні внутрішні знання ІМ;
- обґрунтований висновок (так звана мотивована здогадка) за наявності схожості з раніше активно засвоєною лексичною одиницею як у самій ІМ-1, так і на міжмовному контексті ІМ-1 – ІМ-2 (слова-когнати), конвертовані та похідні слова (слова-дерівати).

Отже, розробка методичного аспекту формування ПС з ІМ-2 обумовлюється і має враховувати такі лінгво-методичні передумови:

- присутність у незнайомому слові ІМ-2 структурно-семантичних складових подібностей (лінгвістична передумова);
- попередні знання студентами слів, словоутворюючих одиниць лексики ІМ-1, подібних до слів ІМ-2 (попередній лінгвістичний досвід);
- формування у студентів установки (зокрема, у характері завдань до вправ) на можливість розуміння незнайомого слова ІМ-2 завдяки умінню розпізнати в самому слові знайомі структурно-сміслові маркери з ІМ-1 (психологічний аспект);
- розробка методичних прийомів, адекватних для розуміння лексики ІМ-2 з різним ступенем мотивованості (проста, похідна) і відповідних їм вправ (методичні передумови).

Отже, з урахуванням зазначених вище передумов розроблено комплекс градуйованих вправ для формування у студентів умінь виділяти певні «опори» для «декодування» невідомих слів ІМ-2, а не для навчання окремих незнайомих слів (навчити вміти, а не завчити). Типовими завданнями (установками) вправ для розширення ПС пропонуються:

- розпізнати в незнайомому слові французької мови відомі основи слів англійської мови, співвіднести значення опорного слова із подібними в англійській мові (рідній мові);
- визначити значення незнайомого слова;
- перевірити значення слова за наявності контексту/фрази.

У контексті комплексу вправ для навчання читанню ІМ-2 вправи на розуміння незнайомих ЛО відносяться до мовних вправ на рівні ізольованих слів, основна мета яких є ознайомлення і відпрацювання мовного матеріалу.

Для навчання розумінню незнайомих слів французької мови як ІМ-2 в посиланні на знання англійської мови пропонується певний комплекс вправ і певна послідовність їх виконання з урахуванням ступеню мотивованості ЛО.

Перший етап – робота зі словами когнатами, які мають певну графічну подібність у французькій і англійській мовах, тобто це повні когنونіми, які співпадають за формою і значенням.

Вправи для першого етапу призначені для формування установки на розпізнавання найбільш прозорих ЛО французької мови і на концентрацію уваги до слів-когнатів (на матеріалі текстів для навчання читанню).

- Порівняйте зазначені слова спільного кореня у французькій і англійській мовах. Скажіть, у чому їх подібність, у чому – відмінність: *environnement* – *environment*; *production* – *production*; *significative* – *significatif*.
- Порівняйте значення слів французької і англійської мови, знайдіть до них синоніми, або перекладіть їх: *journée* – *journey*, *pain* – *pain*, *regarder* – *to regard*.
- Визначте, які із наведених нижче слів є слова спільного кореня зі словами англійської мови: *génération*, *rapide*, *charbon*.

- Визначте, які з наведених слів французької мови є інтернаціональними, прочитайте їх французькою мовою, потім англійською: *pollution, énergie, politique, planète*.
- До слів французької мови доберіть еквіваленти під відповідними буквами, спираючись на знання слів англійської мови: 1. *sedécomposer*, 2. *équilibré*, 3. *radioactif*, 4. *partie*; а) частина, б) розкладатися, в) виважений, г) радіоактивний.
- Здогадайтесь про значення наступних слів французької мови, зверніть увагу на можливість здогадки завдяки знанням англійських слів спільного кореня: *source, présenter, nucléaire*.

Другий етап передбачає виконання вправ зі словами-когнатами, які мають відмінності в окремих літерах і буквосполученнях (слова з неускладненою виводимістю).

- Згадайте і запишіть англійські еквіваленти до наведених слів французької мови: *-isme, -ité, ude, tion, eux*.
- Співставте наведені нижче пари французьких і англійських слів і виділіть міжмовні відповідності (афікси): *qualité – quality, consacrer – consacrete, essentiellement – essentially*.
- Визначте, які з наведених нижче слів є словами спільного кореня зі словами англійської мови: *enseignement, priviligier, difficulté*.

Вправи **третього етапу** спрямовані на роботу з ЛО із ускладненим виведенням значення слів, у тому числі і виведення значень так званих «хибних друзів», слів, які співпадають з формою, але різні за значенням. При виконанні завдань цього етапу доцільно йти таким шляхом: слова французької мови, подібні слова англійської мови, їх переклад і перевірка адекватності значення за контекстом речень/тексту французькою мовою.

Отже, у статті розглянуто теоретичний аспект психолінгвістичної передумови використання компаративного підходу в умовах вивчення і оволодіння студентами двома іноземними мовами (з урахуванням РМ – це лінгвістичне явище штучного трилінгвізму), у міжмовному контексті ІМ-1 розглядається як домінантна по відношенню до ІМ-2, що в практиці навчання ІМ-2 може бути ефективно використано для розширення потенційного запасу ІМ-2 в опорі на ІМ-1.

Роль змісту статті полягає в обґрунтуванні лінгвопсихологічних і методичних передумов використання опори на попередній досвід, знання лексики ІМ-1, як специфічного джерела розширення потенційного словника при вивченні ІМ-2, що розглядається як результат міжмовних контактів при домінантності ІМ-1 (у цьому випадку – англійської мови) і субордативної (французької). У теоретичному плані обґрунтовано доцільність будувати методіку роботи з розширення ПСЗ з позицій компаративного підходу, що фрагментарно представлено у запропонованому комплексі вправ з формування умінь «декодувати» значення слів французької мови в опорі на знання лексики англійської мови, в опорі на знання і порівняння твірних складових слова (закінчення, префікси, суфікси) двох мов.

Крім суто ситуативного факту домінантної ролі англійської мови як ІМ-1, паралель вивчення французької мови на базі англійської, і навпаки, є ефективною з позиції багатовікових контактів цих двох мов, що знаходить своє підтвердження у взаємовпливі і взаємозбагаченні кожної із мов.

Теоретичні положення про психолого-лінгвістичні передумови компаративного підходу, про доцільність і можливість використання міжмовних контактів у практиці формування мовної, мовленнєвої і соціокультурної компетенції з ІМ-2 можуть і мають бути використані в курсі лекцій з методики і в процесі підготовки посібників методичної спрямованості для навчання ІМ-2.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.И. Щукин. – М. : Изд-во «Икар», 2009. – 448 с.

2. Барышников Н. В. Французский язык как второй и особенности методики его преподавания / Н. В. Барышников // ИЯШ, 1995. - №4. – С. 25-30
3. Богушевич Н.В. Комплекс вправ для формування потенційного словника в учнів основної і старшої школи. / Н.В. Богушевич, В.В. Сорока / Іноземні мови.- 2013. - №1 – С. 10-16
4. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку / И.И. Китросская. – М., 1970. – 254 с.
5. Клычников З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычников - М. : Просвещение, 1973. – 222 с.
6. Крупник К.И. Понимание текстов, содержащих неизученную лексику / К.И. Крупник // Иностранные языки в школе. – 1966. – № 6 – С. 27
7. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б.А. Лapidус – М. : «Высш. школа», 1980. – 175 с.
8. Ружин К.М. Реалізація зiставного підходу при вивченні другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах / К.М. Ружин // Вісник Запорізького національного університету : педагогічні науки. – Запоріжжя. – 2011. - №3 (16) – С. 69-74
9. Шепилова А.В. Дидактика многоязычия и проблема доминантного языка / А. В. Шепилова // ИЯШ, 2007. - № 6. – С. 23-27.
10. Шепилова А.В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского) / А.В. Шепилова// ИЯШ. – 2000. - №2. – С. 24-29

REFERENCES

1. Azimov Je.G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika obuchenija jazykam) / Je.G. Azimov, A.I. Shhukin. – М. : Izd-vo «Ikar», 2009. – 448 p.
2. Baryshnikov N. V. Frazczuskij jazyk kak vtoroj i osobennosti metodiki ego prepodavanija / N. V. Baryshnikov // IJaSh, 1995. - №4. – P. 25-30
3. Bogushevych N.V. Kompleks vprav dlja formuvannja potencijnogo slovnyka v uchniv osnovnoi' i starshoi' shkoly. / N.V. Bogushevych, V.V. Soroka / Inozemni movy, - 2013. - №1 – P. 10-16
4. Kitrosskaja I.I. Nekotorye voprosy metodiki obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku / I.I. Kitrosskaja. – М., 1970. – 254 p.
5. Klychnikov Z.I. Psihologicheskie osobennosti obuchenija chteniju na inostrannom jazyke / Klychnikov Z.I. - М. : Prosveshhenie, 1973. – 222 p.
6. Krupnik K.I. Ponimanie tekstov, sodержashhih neizuchennuju leksiku / Krupnik K.I. // Inostrannye jazyki v shkole – 1966. – № 6 – P. 27
7. Lapidus B.A. Obuchenie vtoromu inostrannomu jazyku kak special'nosti / B.A. Lapidus – М. : «Vyssh. shkola», 1980. – 175 p.
8. Ruzhyn K. M. Realizacija zistavnogo pidhodu pry vyvchenni drugoi' inozemnoi' movy u zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladah / K.M. Ruzhyn // Visnyk Zaporiz'kogo nacional'nogo universytetu: pedagogichni nauky. – Zaporizhzhja. – 2011. - №3 (16) – P. 69-74
9. Shepilova A.V. Didaktika mnogojazychija i problema dominantnogo jazyka / A. V. Shepilova // IJaSh, 2007. - № 6. – P. 23-27.
10. Shepilova A.V. Realizacija sopostavitel'nogo podhoda pri obuchenii francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu (na baze anglijskogo) / A.V. Shepilova// IJaSh. – 2000. - №2. – P. 24-29

ОБҐРУНТУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗМІСТУ ІНТЕГРАЛЬНОЇ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕХНОЗНАВСТВО» ДЛЯ ОБ'ЄКТІВ СИСТЕМИ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ

Тернюк М.Е, д. техн. н., Шандиба О.В., к. пед. н.

Міжнародна академія наук і інноваційних технологій, бул. Кольцова, 14-Е, м. Київ, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, вул.Петровського, 25, м. Харків, Україна

ev25@ukr.net

Розглянуті питання, пов'язані з формуванням структури змісту інтегральної навчальної дисципліни «технознавство», що повинна входити до ієрархічної структури навчальних дисциплін, які відображають теорію техносфери. Виконано структурний поділ цієї дисципліни для об'єктів різних рівнів і видів системи інженерної освіти. Показано, що для зменшення потоку варіантів конкретизованої інформації про існуючі технології та техніку, а також для надання випереджуючих знань, доцільно викладати технічні дисципліни різних ієрархічних рівнів у фундаменталізованому вигляді, який має уніфіковану структуру.

Ключові слова: структура, зміст, технічна дисципліна, «технознавство», система, інженерна освіта.

ОБОСНОВАНИЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ НАУЧНО-УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОВЕДЕНИЕ» ДЛЯ ОБЪЕКТОВ СИСТЕМЫ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тернюк Н.С , Шандыба Е.В.

Международная академия наук и инновационных технологий, бул. Кольцова, 14-Е, г. Киев, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, ул.Петровского, 25, г Харьков, Украина

ev25@ukr.net

Рассмотрены вопросы, связанные с формированием структуры содержания интегральной учебной дисциплины «техноведение», которая должна входить в иерархическую структуру учебных дисциплин, отражающих теорию техносферы. Выполнено структурное разделение этой дисциплины для объектов различных уровней и видов системы инженерного образования. Показано, что для уменьшения потока вариантов конкретизированной информации о существующих технологиях и технике, а также для предоставления опережающих знаний целесообразно преподавать технические дисциплины различных иерархических уровней в фундаментализованном виде, который имеет унифицированную структуру.

Ключевые слова: структура, содержание, техническая дисциплина, «техноведение», система, инженерное образование.

SUBSTANTIATION OF DIFFERENTIATION OF CONTENT OF SCIENTIFIC AND EDUCATION SUBJECT "TECHNICAL STUDIES" FOR THE OBJECTS OF ENGINEERING EDUCATION SYSTEM

Ternuk N., Shandyba O.

International Academy of Science and innovative technologies, bul. Kolcova Kuiv Kharkov National Automobile and Highway University, 25, Petrovskogo str., Kharkov, Ukraine

ev25@ukr.net

The issues linked with the formation of content structure of integral educational subject "technical studies" that must be a part of the hierarchical structure of the educational subjects reflecting the theory of technical sphere are considered in this article. The structural division of this subject for objects of different levels and types of engineering education has been accomplished. The structure of interacting objects of technical sphere in mental, semiotic, and real fields is shown. The structure of hierarchical levels of technical studies objects and educational subjects corresponding to them are presented here. The basic structure of "Technical Studies" educational subject complex that is necessary for all levels and types of engineering education is presented. It is noticed that the system of engineering education that unites educational establishments of different levels and different profiles must have appropriate system of structural content of technical subjects that results from general and precise theories of technical sphere. It is shown that the theory of technical sphere with its invariant and variant components can be structured on the principle of 21-st hierarchical level inclusion and contain in it eight precise theories (educational

subjects, courses), starting with the theory of machine pieces and finishing with general theory of Earth technical sphere and meta technical sphere. It is found that to diminish the flow of the variants of precise information about existing technologies and techniques, and for giving outstripping knowledge it is expedient to teach technical subjects of different hierarchic levels fundamentally, and with a uniform structure. Today the most imperfect parts of the theory of technical science and technical educational subjects are those that are to be taught in secondary educational establishments and in the Academy of General Constructors. It is shown that to provide a proper theoretical foundation it is necessary to introduce a generalized course of educational subject "Technical Studies" in secondary educational establishments, which content must be optimized, and in the Academy of General Constructors, an educational establishment of a new type, courses on the theory of integral, economical sectors forming, macro technical, global technical system and courses of technical sphere general theory must be introduced. It is noticed that hereafter it is expedient to research optimal volumes of contents on each hierarchical level of the elements of the theory of technical studies in the frames of the given structure.

Key words: structure, content, technical subject, «Technical Studies», system, engineering education.

Вступ. Потреби подальшого розвитку суспільства вимагають прискорення науково-технічного прогресу, що пов'язується з опануванням усіма верствами населення відповідних знань про техносферу та її складові. Важлива роль у цьому належить базовим об'єктам системи інженерної освіти. Завдання, що стоять перед різними об'єктами цієї системи, зумовлюють необхідність подальшого вдосконалення навчання технічним дисциплінам у середній загальноосвітній школі, у першу чергу, за рахунок оптимальної диференціації змісту інтегральної навчальної дисципліни «технознавство», що об'єднує в ієрархічну структуру навчальні дисципліни, які в сукупності відображають теорію техносфери.

Аналіз останніх публікацій. Питання, що відносяться до сутності змісту різноманітних технічних дисциплін, висвітлені у численних загальних та галузевих публікаціях [1, 2, 3]. Є роботи, у яких виконано порівняльний аналіз існуючих систем інженерної освіти в Україні та за кордоном [4, 5]. Виявлено стан розробленості загальної і конкретизованої теорії техносфери [6]. Відпрацьовані методичні рекомендації щодо викладання технічних дисциплін для різних рівнів освітянських закладів [7, 8, 9] та розроблені ефективні педагогічні технології [10].

Разом з тим, досі не обґрунтованими залишаються питання повноти змісту ієрархічної теорії техносфери як інтегральної науки про технологію і техніку, та питання диференціації структури змісту технічних дисциплін для різних об'єктів системи інженерної освіти.

Мета статті – обґрунтування повноти та диференціації структури змісту технічних дисциплін для об'єктів системи інженерної освіти на основі визначення змісту ієрархічної теорії техносфери.

Визначення структури змісту технічних дисциплін у межах змісту ієрархічної теорії техносфери. Для вирішення завдання потрібно виділити основні складові технічних наук у межах загальної теорії техносфери, які утворюють зміст відповідних навчальних технічних дисциплін.

Уся теорія і описи практики, які належать до складових техносфери, утворюють комплекс наук, відомий як «технознавство» [6]. Цьому комплексу відповідає комплекс навчальних дисциплін з такою ж назвою.

Оскільки теорія і описи практики мають функціональне призначення, їх структуризацію доцільно провести, визначаючи функції окремих частин. Ґрунтуючись на цьому, можна підтвердити такі положення.

Теорія має функції надання методів вирішення завдань аналізу, синтезу і систематизації технічних (технологічних) об'єктів. Тому її головними (цільовими) структурними складовими є розділи з описом цих методів. Інші розділи і їхні зв'язки можна визначити, використовуючи загальний підхід до синтезу структур складних систем [11] та, застосовуючи загальну схему пізнання [12] до її суб'єктів і об'єктів з урахуванням властивих їм атрибутів.

У межах підходу [11], який передбачає спрямований синтез структур, слід визначити простори та функції об'єктів системи знань. Згідно з загальною схемою пізнання [12],

структура взаємодіючих об'єктів техносфери в розумовому, семіотичному та реальному просторах може бути подана так, як показано на рис.1.

У розумовому просторі розташовані моделі потреб ($M_i P_j$, $i \in \{1,2\}$, $j \in \{1,2\}$), об'єктів природи ($M_i O P_j$, $i \in \{1,2\}$, $j \in \{1,2\}$) і вихідних технічних засобів ($M_i ИТС_j$, $i \in \{1,2\}$, $j \in \{1,2\}$) як відбиток фрагментів об'єктивного світу, а також вихідна теорія ($M_i ИТ$, $i \in \{1,2\}$) і нова теорія ($M_i НТ$, $i \in \{1,2\}$) на двох (1-му та 2-му) послідовних етапах. Індекс «i» указує на відношення об'єкта до етапу, а «j» – на його стан.

Перший етап – це етап формування нової теорії, а другий – етап її вивчення і застосування.

У семіотичному просторі розташовуються знакові моделі тих же об'єктів: вихідна ($C_i ИТ$, $i \in \{1,2\}$) і нова ($C_i НТ$, $i \in \{1,2\}$) теорії, а також моделі потреб (C_i , $i \in \{1,2\}$), об'єктів природи ($C_i O P$, $i \in \{1,2\}$) і вихідних технічних засобів ($C_i ИТС$, $i \in \{1,2\}$).

У реальному просторі розміщені потреби (P_j , $j \in \{1,2\}$), об'єкти природи ($O P_j$, $j \in \{1,2\}$), а також вихідні ($ИТС_j$, $j \in \{1,2\}$) на момент створення теорії і нові технічні засоби ($НТС$).

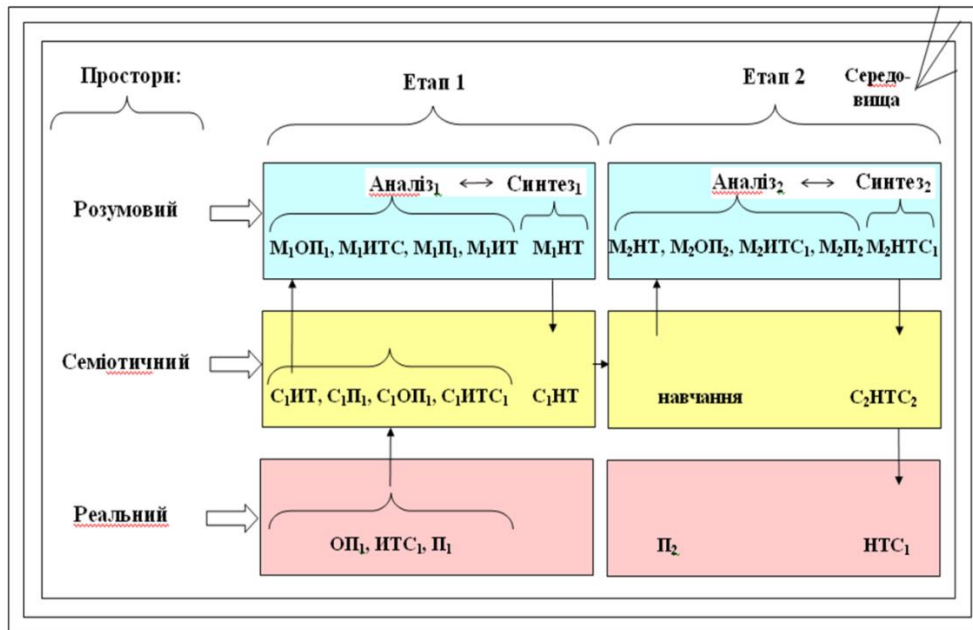


Рис 1. Структура взаємодіючих об'єктів техносфери в розумовому, семіотичному та реальному просторах

Постановка у відповідність зазначеним на рис.1 об'єктам і їхнім зв'язкам (взаємодіям) розділів загальної теорії дозволяє сформувати структуру теоретичної частини комплексу наук «технознавство». При цьому враховується, що об'єкти теорії – елементи техносфери і техносфера загалом – як усякі інші штучні утворення, проходять три стадії: підготовчу (проекування, виготовлення, будівництво тощо), основну (функціонування) і заключну (трансформація, ліквідація). Отже, теорія повинна включати опис методів (законів) підготовки, функціонування і перетворення своїх об'єктів, тобто мати онтологічну спрямованість.

Перебуваючи у множині середовищ, об'єкти техніки комунікують з об'єктами природи та штучними об'єктами. Тому теорія повинна мати і філогенетичну спрямованість. Як і багато інших, техносферні об'єкти управляються. Це зумовлює наявність у теорії техносфери розділу з керування.

Рис. 1 відображає той факт, що створення теорії і її застосування здійснюється стадіями, з охопленням, як правило, семіотичного простору на етапах наукових досліджень, навчання і виробництва.

На першому етапі – етапі створення (наукових досліджень) – на основі даних про потреби, отриманих від маркетингових пошуків, визначаються OP₁, ИТС₁ та P₁. Далі, разом із

вихідною теорією С1ИТ, із семіотичного простору в розумовому просторі здійснюється наукова праця типу «аналіз-синтез», результатом якого є нова теорія (М1 НТ), що передається в семіотичний простір і стає доступною до вивчення об'єктом (С2НТ).

На другому етапі організується процес навчання, що дозволяє одержати М2НТ, М2П1, М2ОП1, М2ИТС1. Після цього здійснюється синтез: розробляється проект нових технічних засобів або технологій – об'єктів техносфери (М2НТС), що передається в семіотичний простір, стаючи С2НТС. Далі йде виробництво. Проект С2НТС реалізується у фізичному просторі, стаючи НТС.

Зазначені вище переходи здійснюються, у свою чергу, стадіями, з використанням своїх технологій на кожній стадії. Наприклад, перехід із розумового простору в семіотичний здійснюється за допомогою послідовної розробки загальної і конкретизованих моделей. Тому теорія техносфери повинна містити, крім методів структурного і параметричного синтезу, також методи конкретизації структур і параметрів, що забезпечується шляхом моделювання і застосування ієрархій класифікацій [9].

Розгортання інформації про об'єкти відбувається відповідно до законів мислення, перетворення інформації одного виду в інформацію іншого виду, і перетворення інформації у речовинно-енерго-інформаційні об'єкти відповідно. Ці закони різняться між собою і вони теж повинні бути подані у складі теорії.

Як відомо [12], схема пізнання природи включає не тільки функції аналізу і синтезу, але також функції узагальнення й абстрагування. Звідси випливає необхідність введення в теорію розділів з моделювання й узагальнення (згортання інформації), систематики, класифікації, кодування. Інформація про це також є складовою частиною теорії.

Суб'єктом теорії є людина або людина з перетворювачами. Людина разом із технікою перебуває в цілому ряді сфер (біосфері, літосфері, атмосфері, гідросфері тощо) або взаємодіє з ними. Тому теорія повинна містити опис методів комунікації техніки і людини з цими сферами і методів гармонізації їхніх відношень.

Узагальнюючи, з урахуванням ієрархії об'єктів техніки, структурна схема теорії техносфери може мати вигляд, показаний на рис.2.

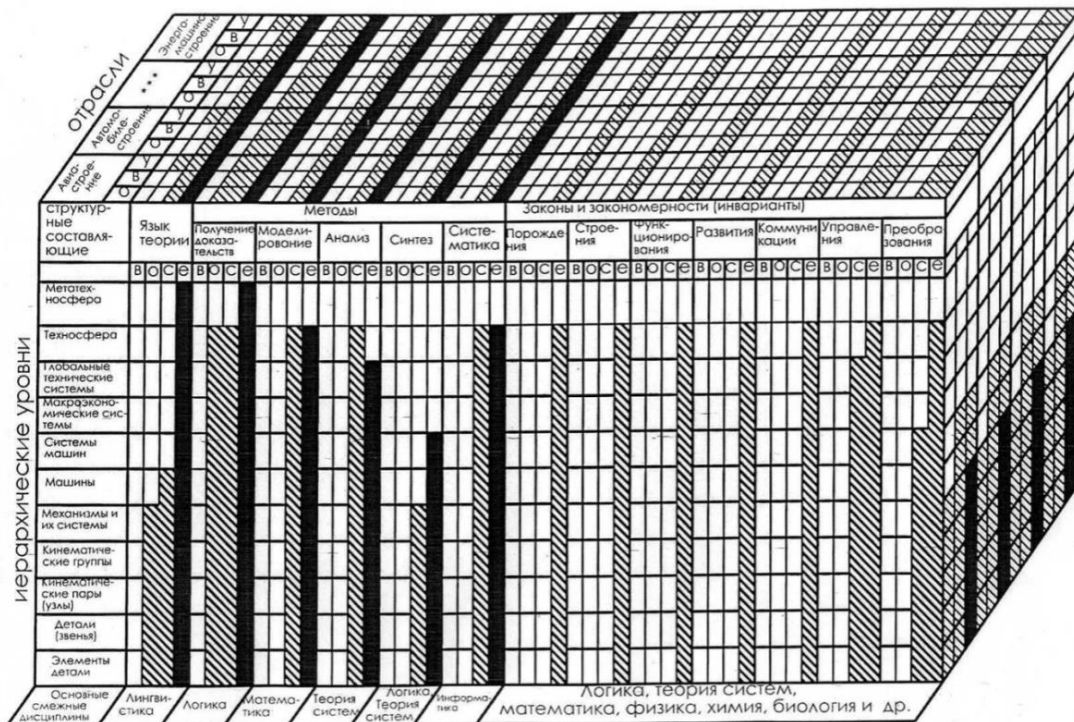


Рис. 2. Структурна схема теорії техносфери

Схема відображає наявність методів і законів категорій надзагального (в), загального (о), особливого (с) і одиничного (е).

На рис.2 по вертикалі відмічені узагальнені основні ієрархічні рівні техносфери. Вони виокремлені на основі принципу послідовного ускладнення об'єктів. По одній із горизонталей вказані зазначені складові теорії, а по другій виділені галузі, які в сукупності реалізують макроекономічні та глобальні технології, спрямовані на кінцеві результати.

Важливою вимогою до теорії техносфери є те, що вона повинна містити складові, які відображають не тільки основні дії об'єктів, але також дії з управління і забезпечення основних дій. На рис.2 ці складові позначені індексами «О», «В» і «У» відповідно.

Рівні густини заштрихованості областей на рис.2 відповідають усередненим рівням розробленості теорій, визначеним методом експертної оцінки. Ці рівні знижуються в напрямку від нижчих рівнів об'єктів техносфери до вищих. На рівні категорій одиничного й особливого практично для всіх ієрархій об'єктів теорія розроблена достатньо повно. На рівні категорій надзагального і загального вона розроблена не достатньо – не має виявлених законів і закономірностей, а також методів синтезу (зокрема, структурного) нових видів і типів об'єктів, у тому числі – найпростіших (деталей машин і їхніх елементів). Тому потрібне створення достатньо повного зводу законів техносфери і розробка загальних методів вирішення завдань синтезу її об'єктів.

Недостатньо розробленими є також розділи, що належать до комунікації об'єктів у всіх трьох просторах, що ускладнює вирішення завдань гармонізації відношень людини, природи і техніки.

Необхідна також нова універсальна мова, спроможна оперативно об'єднувати техніку з іншими об'єктами, а також теорію техносфери загалом із суміжними дисциплінами.

Мова і методи доказу істинності тверджень у теорії техносфери повинні збігатися з аналогічними об'єктами загальнонаукових дисциплін.

Суміжними щодо цих складових теорії техносфери є загальнонаукові дисципліни – лінгвістика і логіка.

Природничі наукові дисципліни визначають можливі фізичні, хімічні, біологічні й інші ефекти, що використовуються у вигляді принципів дії техніки (технологій). Вони вивчаються та застосовуються на етапах аналізу і синтезу. Тому результати теоретичних розробок природничих наукових дисциплін інформаційно, у семіотичному просторі повинні передувати етапу застосування методів синтезу об'єктів техносфери, а також бути джерелами створення нових видів технологій і техніки. Математика, логіка, комбінаторика є суміжними дисциплінами для більшості складових теорій техносфери.

Загальний зв'язок і діалектична єдність загальнонаукових, соціально-гуманітарних, природничих і технічних дисциплін визначається процедурою синтезу інновацій.

Розроблена структуризація теорії техносфери і зазначені оцінки рівнів вивченості її складових можуть використовуватися при вирішенні різноманітних завдань, серед яких: систематизація науково-технічних теорій; визначення ступеня новизни досліджень; оцінка рівня дисертацій з технічних дисциплін; планування науково-дослідних робіт тощо. Вона є базою для організації навчальних процесів відповідного профілю.

Предметом вивчення в комплексі навчальних дисциплін «технознавство» повинні бути теоретичні і практичні знання про технології, техніку й їхні моделі, що проявляються в розумовому, семіотичному і реальному просторах на всіх ієрархічних рівнях. Сукупність об'єктів техносфери за ієрархічними рівнями і їхній зв'язок із відповідними навчальними дисциплінами можна представити, як показано в таблиці 1.

Таблиця 1 - Ієрархічні рівні об'єктів техносфери і відповідні їм навчальні дисципліни

Ієрархічні рівні	Об'єкти техносфери –технічні об'єкти, що проявляються в реальному просторі	Навчальні дисципліни
1.	Мета техносфери	Загальна теорія техносфери
2.	Техносфера Землі	
3.	Глобальні технічні системи	Теорія глобальних технічних систем
4.	Міжконтинентальні технічні системи	
5.	Континентальні технічні системи	
6.	Міжрегіонально-континентальні технічні системи	
7.	Міжнародні (міждержавні) технічні системи	
8.	Технічні системи окремих держав	Теорія макротехнологічних і галузеутворюючих систем
9.	Внутрішні міжрегіональні технічні системи	
10.	Галузеві технічні системи	
11.	Інтегральні технічні системи об'єднань і підприємств	Теорія інтегральних технічних систем
12.	Інтегральні багатомірні системи машин	
13.	Інтегральні одномірні системи машин	
14.	Системи машин	Теорія машин і їх систем
15.	Машини, апарати	
16.	Системи механізмів, агрегатів	Теорія механізмів і їх систем
17.	Механізми, пристрої	
18.	Кінематичні групи, блоки	
19.	Кінематичні пари, вузли	Теорія кінематичних пар, узлів
20.	Деталі (ланки) механізмів і машин	Теорія деталей машин
21.	Елементи деталей (ланок) механізмів і машин	

Виділення зазначених у цій таблиці навчальних дисциплін проведене з урахуванням того, що досить повне представлення про систему може бути тоді, коли розглядаються три рівні: надсистемний, власне системний і підсистемний [13, 14].

Введені градації за ступенем загальності знань про техносферу (надзагальні, загальні, особливі й одиничні) відносяться до всіх ієрархічних рівнів об'єктів техносфери, наведених у таблиці 1, і елементів теорії про них. Наприклад, існують поняття про всезагальну, загальну, особливу й одиничну теорії машин. Серед законів про техносферу виділяють закони всезагальні (надзагальні), загальні, особливі й одиничні. Ці закони наразі у профільних навчальних закладах не викладаються.

Відповідно до поняття складної системи [13, 14] диференціація і конкретизація вказаних вище складових теорії техносфери може проводитись на основі відмінностей у структурі, аспектах і фазах прояву явищ у виділених просторах. Це означає багатомірність, складність і багатогранність знань про техносферу.

Важливим є те, що не всі частини теорії техносфери інваріантні в часі. Одна частина знань залишається відносно постійною і цим комплекс навчальних дисциплін “технознавства” подібний до комплексу природничих наукових дисциплін. Наявність відносно постійної частини знань дозволяє фундаменталізувати теорію техносфери за всіма її ієрархічними рівнями, побудувати її уніфіковану структуру [6] і тим самим значно зменшити при навчанні кількість потрібної для запам'ятовування інформації.

Друга частина, що належить до варіантів конкретизації структур і параметрів, а також до функціональної структури об'єктів техносфери, є змінною у часі і просторі. Вона необхідна для відображення конкретизованих знань різних призначень і рівнів новизни, необхідних фахівцям при теоретичній та практичній діяльності.

Обґрунтування диференціації структури змісту технічних дисциплін для об'єктів системи інженерної освіти. Виходячи з потреб у знаннях, можна виділити ту базову структуру

об'єктів комплексу навчальних дисциплін «технознавство», яка необхідна для кожного рівня і виду об'єктів інженерної освіти (таблиця 2).

Таблиця 2 - Базова структура комплексу навчальних дисциплін «технознавство», яка необхідна для усіх рівнів і видів інженерної освіти.

Рівні освіти	Види (спеціалізація) об'єктів системи безперервної інженерної освіти			
	Гуманітарні	Економічні	Технічні	Загальноосвітні
Академія Генеральних конструкторів	-	-	Загальна теорія техносфери та теорії інтегральних, галузеутворюючих, макротехнологічних і глобальних технічних систем	-
Аспірантура і докторантура	Загальна теорія техносфери	Загальна теорія техносфери. Теорії інтегральних, галузеутворюючих, макротехнологічних і глобальних технічних систем	Загальна теорія техносфери та конкретизована теорія техносфери (теорії її складових за ієрархічними рівнями, що відповідають тематиці досліджень)	-
Магістратура	Загальна теорія техносфери	Загальна теорія техносфери. Теорії інтегральних, галузеутворюючих, і макротехнологічних технічних систем	Загальна теорія техносфери та конкретизована теорія техносфери (теорії її складових за ієрархічними рівнями, що відповідають тематиці досліджень)	-
Вищі навчальні заклади (бакалаврат)	Загальна теорія техносфери	Загальна теорія техносфери. Теорії інтегральних і галузеутворюючих технічних систем	Загальна теорія техносфери та конкретизована теорія техносфери (теорії її складових за ієрархічними рівнями, відповідають тематиці дослідного профілю ВНЗ)	-
Середні спеціальні навчальні заклади	Узагальнений курс навчальної дисципліни «технознавство»	Узагальнений курс навчальної дисципліни «технознавство»	Теорія машин і їх систем (за видами, залежно від спеціалізації закладу)	-
Загальноосвітні навчальні заклади	-	-	-	Узагальнений курс навчальної дисципліни «технознавство»

Запропонована базова структура об'єктів комплексу навчальних дисциплін «технознавство» побудована за принципом інформаційної підпорядкованості курсів, згідно з яким знання послідовно готуються на нижчих рівнях для розуміння вищих для усіх рівнів безперервної інженерної освіти.

Очевидно, що знання про постійну частину структури комплексу технічних дисциплін «технознавство», а саме, про закони і закономірності створення, будови, функціонування, розвитку, комунікації, управління та перетворення, а також методи їх застосування для вирішення основних завдань аналізу, синтезу та систематики технологій і техніки, є основою, яка потрібна усім суб'єктам навчання для загальної та фахової освіти. Знання про змінні частини теорії техносфери диференціюються і конкретизуються відповідно до рівня і профілю навчального закладу. Зокрема, для вищих навчальних закладів гуманітарного профілю потрібний курс загальної теорії техносфери у фундаменталізованому вигляді, для середніх – узагальнений курс навчальної дисципліни «технознавство». Для економічних навчальних закладів такі ж курси повинні доповнюватись курсами про глобальні, макроекономічні та галузеутворюючі інтегральні системи. Для вищих навчальних закладів

технічного профілю обов'язковими повинні бути курси загальної теорії техносфери і теорії технічних систем різних рівнів та видів відповідно до профілю закладу. Для середніх спеціальних закладів технічного профілю необхідне вивчення курсу теорії машин і їх систем (за видами, залежно від спеціалізації закладу).

Особливо важливо дати базові знання з техносфери учням загальноосвітніх навчальних закладів, увівши узагальнений курс фундаменталізованої навчальної дисципліни «технознавство». Це забезпечить можливість реалізувати принципи загальності та безперервності інженерної освіти.

Висновки. Система інженерної освіти, яка об'єднує навчальні заклади різного рівня та різного призначення (профілю), повинна мати відповідну систему структурованого змісту технічних дисциплін, яка виникає із загальної та конкретизованої теорії техносфери.

Теорія техносфери, маючи інваріантну (постійну) та змінну частини, може бути структурована за принципом включення на 21 ієрархічний рівень і мати у своєму складі 8 конкретизованих теорій (навчальних дисциплін, курсів), починаючи від теорії деталей машин і закінчуючи загальною теорією техносфери землі та метатеchnосфери.

Для зменшення потоку варіантів конкретизованої інформації про існуючі технології та техніку, а також для надання випереджуючих знань, доцільно викладати технічні дисципліни різних ієрархічних рівнів у фундаменталізованому вигляді, який має уніфіковану структуру.

На сьогодні найбільш непідготовленими частинами теорії технічних наук і технічних навчальних дисциплін є ті, які необхідно викладати у середніх загальноосвітніх закладах та в академії Генеральних конструкторів.

Для забезпечення належного теоретичного фундаменту безперервної інженерної освіти необхідно ввести у середніх загальноосвітніх закладах узагальнений курс навчальної дисципліни «технознавство», зміст якої повинен бути оптимізованим, а в академії Генеральних конструкторів – навчальному закладі нового типу – курси з теорії інтегральних, галузеутворюючих, макротехнологічних і глобальних технічних систем та з загальної теорії техносфери.

Напрямки подальших досліджень. Доцільно за кожним ієрархічним рівнем елементів теорії техносфери в межах визначеної структури дослідити оптимальні обсяги змісту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артоболевский И.И. Теория механизмов и машин : монография / И.И. Артоболевский. – М. : Наука, 1975. – 638 с.
2. Шинкаренко В.Ф. Основы теории эволюции электромеханических систем / В.Ф. Шинкаренко. – К. : Наукова думка, 2002. – 285 с.
3. Иванов М.Т. Теоретические основы радиотехники / М.Т. Иванов, А.Б. Сергиенко, В.Н. Ушаков. – М. : Высшая школа, 2002. – 306 с.
4. Скирда А.Є. Аналіз системи підготовки інженерів в Україні: цілі та задачі / А.Є. Скирда, В.В. Романько // Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – 2013. – № 1 (13). – С. 1-5.
5. Модернизация структуры и содержания инженерного образования / Л. Гребнев, В. Кружалин, Е. Попова // Высшее образование в России : [научно-педагогический журнал]. – 2003. – № 4. – С. 46-56.
6. Авдеенко Е.В. Особенности современного состояния комплексов научных и учебных дисциплин «Техноведение» / Е.В. Авдеенко, Н.Э. Тернюк // Новый коллегіум. Проблемы высшего образования : [науч. информ. журнал]. – 2006. – № 2. – С. 18–23.

7. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения : [учебник] / Елена Эдуардовна Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
8. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин [Текст]: пособие для преподавателей / С.Ф. Артюх, Е.Э. Коваленко, Е.К. Белова [и др.] ; ред. С.Ф. Артюх ; Укр. инж.-пед. акад. – Х. : [б. и.], 2001. – 210 с.
9. Шандиба О.В. Методична система навчання технічних дисциплін генеральних конструкторів у післядипломній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шандиба О.В. – Харків. – 2010. – 217 с.
10. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : [навчальний посібник] / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2006. – 222 с.
11. Тернюк Н.Э. Новый подход к созданию и оптимизации сложных иерархических систем / Н.Э. Тернюк, А.Ю. Заремба, Е.В. Шандыба // PROCEEDINGS XVIII INTERNATIONAL CONFERENCE «NEW LEADING TECHNOLOGIES IN MACHINE BUILDING». RUBACHE. SEPTEMBER 3-8, 2008. COLLECTION OF THE SCIENTIFIC PAPERS. KHARKOV – RUBACHE, 2008. – С. 22.
12. Кедров Б.М. Диалектический путь теоретического синтеза современного научного знания / Б.М. Кедров // Синтез современного научного знания. – М. : 1973. – С. 15-26.
13. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий. – М., 1996. – 641 с.
14. Системно-процессное моделирование технических систем в GALS–технологиях / Н.Э. Тернюк, Ю.В. Дудукалов, В.В. Федченко, Н.Н. Гладкая // Сборник НАКУ «ХАИ» «Открытые информационные и компьютерные интегрированные технологии». – 2011. – №49. – С.124-133.

REFERENCES

1. Artobolevskij I.I. Teoriya mehanizmov i mashin : monografiya / I.I. Artobolevskij. – М. : Nauka, 1975. – 638 p.
2. Shinkarenko V.F. Osnovy teorii jevoljucii jelektromehaničeskikh sistem / V.F. Shinkarenko. – К. : Naukova dumka, 2002. – 285 p.
3. Ivanov M.T. Teoreticheskie osnovy radiotekhniki / M.T. Ivanov, A.B. Sergienko, V.N. Ushakov. – М. Vysshaja shkola, 2002. – 306 p.
4. Skirda A.E Analiz sistemi pidgotovki inzheneriv v Ukraini: cili ta zadachi / A.E. Skirda, V.V. Roman'ko // Naukovi praci DonNTU. Serija: «Pedagogika, psihologija i sociologija». – 2013. – № 1 (13). – P. 1-5.
5. Modernizacija struktury i sodержaniya inzhenerного obrazovanija / L. Grebnev, V. Kruzhalin, E. Popova // Vysshee obrazovanie v Rossii: [nauchno-pedagogičeskij zhurnal]. – 2003. – № 4. – P. 46-56.
6. Avdeenko E.V. Osobennosti sovremennogo sostojanija kompleksov nauchnyh i uchebnyh disciplin «Tehnovedenie» / E.V. Avdeenko, N. Je. Ternjuk // Novyj kollegium. Problemy vysshego obrazovanija: [nauch. inform. zhurnal]. – 2006. – № 2. – P. 18–23.
7. Kovalenko E. Je. Metodika professional'nogo obuchenija: [učebnik] / Elena Jeduardovna Kovalenko. – H.: ChP «Shtrih», 2003. – 480 p.
8. Pedagogičeskie aspekty prepodavanija inženernykh disciplin : posobie dlja prepodavatelej / S.F. Artjuh, E. Je. Kovalenko, E.K. Belova [i dr.]; red. S.F. Artjuh; Ukr. inzh.-ped. akad. – H.: [b. i.], 2001. – 210 p.

9. Shandiba O.V. Metodichna sistema navchannja tehnicnih disciplin general'nih konstruktoriv u pisljadiplomnij pidgotovci: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Shandiba O.V. – Harkiv. – 2010. – 217 p.
10. Prokopenko I.F. Pedagogichni tehnologii: [navchal'nij posibnik] / I.F. Prokopenko, V.I. Evdokimov. – H. : Kolegium, 2006. – 222 p.
11. Ternjuk N.Je. Novyj podhod k sozdaniju i optimizaciji slozhnyh ierarhichnyh sistem / N.Je. Ternjuk, A.Ju. Zaremba, E.V. Shandyba // PROCEEDINGS XVIII INTERNATIONAL CONFERENCE «NEW LEADING TECHNOLOGIES IN MACHINE BUILDING». RUBACHE. SEPTEMBER 3-8, 2008. COLLECTION OF THE SCIENTIFIC PAPERS. KHARKOV – RUBACHE, 2008. – P. 22.
12. Kedrov B.M. Dialekticheskij put' teoreticheskogo sinteza sovremennogo nauchnogo znanija / B.M. Kedrov // Sintez sovremennogo nauchnogo znanija. – M. : 1973. – P. 15-26.
13. Shhedrovickij G.P. Filosofija. Nauka. Metodologija / G.P. Shhedrovickij. – M. , 1996. – 641 p.
14. Sistemno-processnoe modelirovanie tehniceskikh sistem v GALS–tehnologijah / N.Je. Ternjuk, Ju.V. Dudukalov, V.V. Fedchenko, N.N. Gladkaja // Sbornik NAKU «HAI» «Otkrytye informacionnye i komp'juternye integrirovannye tehnologii». – 2011. – №49. – P.124-133.

УДК.....

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» ЗА ФАХОМ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

До друку приймаються статті українською, російською та англійською мовами, обсягом не більше 10 сторінок, що відповідають тематиці серії видання й містять нові наукові результати, не опубліковані раніше. За структурою стаття має відповідати вимогам, затвердженим Постановою президії ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1 «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України» і містити такі елементи:

- **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- **Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор.
- **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми**, котрим присвячується стаття.
- **Формулювання цілей** статті (постановка завдання).
- **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- **Висновки з дослідження та перспективи** подальших розвідок у цьому напрямі.

1. МАКЕТ СТОРІНКИ

Для оригінал-макета використовується формат А4 з такими полями:

Верхнє та нижнє поля – 2 см, ліве поле – 2 см, праве поле – 2 см.

Шрифт набору – Times New Roman.

У разі необхідності для шрифтових виділень у таблицях і рисунках дозволяється застосовувати шрифт Courier New (наприклад, для ілюстрації текстів програм для ЕОМ). Для стилістичного виділення фрагментів тексту слід вживати начертання *курсив*, **напівжирний**, *напівжирний курсив* зі збереженням гарнітури, розміру шрифту й інтервалу абзацу.

Гарнітури, розміри шрифтів та начертання:

а) для заголовку статті: Times New Roman, – 14 пт, напівжирний, усі великі.

б) для підзаголовків: Times New Roman, – 12 пт, напівжирний, усі великі.

с) для основного тексту, УДК, авторів, виносок, посилань, підписів до рисунків та надписів над таблицями: Times New Roman, – 12 пт.,

д) для анотацій, ключових слів – 10 пт.

Інтервал між абзацами – 6 пт, міжрядковий інтервал – одинарний.

2. ТИПОГРАФСЬКІ ПОГОДЖЕННЯ ТА СТИЛІ

УДК вказується в першому рядку сторінки і вирівнюється за лівим краєм. Заголовок статті набирається в наступному за УДК рядку і вирівнюється по центру. У третьому рядку з вирівнюванням по центру зазначаються прізвища, ініціали авторів. У наступному рядку розміщується інформація про назву та адресу організації, де працює (навчається) автор, яка також вирівнюється по центру. Четвертий рядок містить адресу електронної пошти авторів, розміщену по центру.

Далі розташовується анотація (3-5 речень) і ключові слова мовою оригіналу та анотація українською або російською мовами (залежно від мови оригіналу). З наступного абзацу послідовно набираються і вирівнюються по центру заголовок статті англійською мовою, транслітеровані прізвища, ініціали авторів, назви і адреси організацій, які повинні бути подані англійською мовою, із зазначенням міста і країни, без назви вулиці, яка подається транслітерацією. З наступного рядка розміщується розширена (обсягом від 1,6 до 3,5 тис. знаків) анотація із ключовими словами англійською мовою. Після анотацій з абзацу викладається основний текст статті.

Заголовки наукових статей повинні бути інформативними та містити тільки загальноприйняті скорочення. У перекладі заголовків статей англійською мовою не повинно бути жодних транслітерацій, окрім неперекладних назв власних імен, приладів та інших об'єктів, що мають власні назви; також не використовується неперекладний сленг. Це стосується також анотацій і ключових слів.

Початок абзацу основного тексту виділяється збільшеним інтервалом між абзацами й не виділяється відступом чи пустим рядком.

Усі ілюстрації мають бути оригінальними рисунками чи фотографіями. Фотографії скануються в 256 градаціях сірого. Усі ілюстрації розташовуються у відповідних місцях тексту статті (по можливості вгорі сторінки) і повинні бути послідовно пронумеровані: Рис. 1, Рис. 2,... (слід вживати арабську нумерацію).

Ілюстрації, так само як і підписи до них, вирівнюються на середину рядка (за виключенням невеликих рисунків – не більш 7 см, які можуть розташовуватися по декілька в ряд).

Усі таблиці розташовуються у відповідних місцях тексту (по можливості угорі сторінки) і повинні бути послідовно пронумеровані: Таблиця 1, Таблиця 2, ... (слід використовувати арабську нумерацію). Надписи розташовуються над таблицями.

Кожен рисунок і надписи до нього включаються до тексту публікації у вигляді одного графічного об'єкта з необхідним обтіканням і, за необхідності, прив'язаним до тексту. Створення графічного об'єкта може здійснюватися будь-яким графічним редактором у форматі BMP файлів.

Виконання рисунків засобами Microsoft Word здійснюється через використання команд панелі «Рисование». Підписи здійснюються командою «Надпись». Усі графічні компоненти рисунка і надписи об'єднуються командою «Группировать» (меню «Действия» на панелі «Рисование») і повинні мати необхідне обтікання.

Посилання на літературні джерела подаються у квадратних дужках і послідовно нумеруються (слід використовувати арабську нумерацію) в порядку появи виноска в тексті статті або в алфавітному порядку. Перелік літературних джерел розташовується в останньому розділі статті з підзаголовком **ЛІТЕРАТУРА**. Згідно з наказом ВАК України № 63 від 26.01.2008 р. бібліографічні описи джерел наводять відповідно до вимог ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (приклади оформлення бібліографічних описів надруковані в білетні ВАК України № 3, 2008, с. 9–13).

З наступного абзацу подається перелік літературних джерел латиницею з підзаголовком **«REFERENCES»**, який вирівнюється по центру. Методичні рекомендації щодо оформлення пристатейної бібліографії латиницею, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27.01.2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею».

3. СТИЛІСТИЧНІ ПОГОДЖЕННЯ

- Не дозволяється підкреслювання в заголовках, підписах і надписах.
- Слід дотримуватися правила про мінімальні зміни в шрифтовому та стильовому оформленні сторінки для того, щоб максимально уникнути різноманітності макета і зберегти єдиний стиль журналу.
- Не допускається часте використання виноска (виноска повинна розглядатися як виняток і вживатися тільки у випадку дійсної необхідності).
- Сторінки тексту статті слід пронумерувати.

4. ДЛЯ ОПУБЛІКУВАННЯ СТАТТІ АВТОРУ НЕОБХІДНО ПОДАТИ ДО РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧОГО ВІДДІЛУ:

1. Роздрукований текст статті з анотацією та ключовими словами.
2. Відомості про авторів.

3. Зовнішню рецензію.
4. Витяг з протоколу засідання кафедри чи факультету.
5. Диск (CD) із текстом статті, анотаціями, ключовими словами та відомостями про авторів.

На етикетці диску слід обов'язково вказувати прізвище, ініціали автора, імена файлів.

На диску повинно бути **два файли**:

- **перший** – із текстом статті й анотацій із ключовими словами (файл назвати прізвищем першого автора статті в англійській літерації),
- **другий** – із відомостями про авторів (прізвище, ім'я, по батькові; посада; науковий ступінь; учене звання; місце роботи чи навчання; адреса електронної пошти; дом. адреса; номери контактних телефонів).

Адреса редакції:

Україна, 69600, м. Запоріжжя, МСП–41, вул. Жуковського, 66
Запорізький національний університет
редакції «Вісника Запорізького національного університету»
серія «Педагогічні науки»

Довідки за телефонами:

(0612) 62–71–61 – відповідальний секретар (Кандиба Марія Олегівна)

(0612) 289–12–26 – редакція (IV корпус, кімн. 323)

Адреса електронної пошти: visnik.znu@mail.ru

За достовірність фактів, цитат, імен та змісту статей відповідають автори. Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів робіт.

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування статей.

Статті рецензуються і не повертаються.

Статті, подані з порушенням перелічених вимог, редакційна колегія не розглядає.

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки

№ 2(25), 2015

Технічний редактор *Л.А. Безугла*

Верстка, дизайн–проробка, оригінал–макет і друк виконані у видавництві
Запорізького національного університету
тел. (061) 289-12-98

Підписано до друку 04.10.2016 Формат 60 × 90/8.
Папір Data Copy. Гарнітура “Таймс”.
Умовн.–друк. арк. 28
Замовлення № 238 . Наклад 100 прим.

Запорізький національний університет

69600, м. Запоріжжя, МСП–41

вул. Жуковського, 66

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2952 від 30.08.2007 р.