

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) 289-12-26

В і с н и к
Запорізького національного
університету

- **Педагогічні науки**

№2(23), 2014

Запоріжжя 2014

Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарева Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2014. – 268 с.

Затверджено як наукове фахове видання, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (постанова президії ВАК України № 1-05/1 від 10 лютого 2010 р.)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет (протокол засідання вченої ради ЗНУ № 5 від 23.12.2014 р.)

РЕДАКЦІЙНА РАДА

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Байкіна Н.Г.	– доктор педагогічних наук, професор
Бльомерс В.	– доктор філософії, професор (Німеччина)
Дріджер О.	– доктор філософії, професор (Канада)
Дріджер Ф.	– доктор філософії, професор (Канада)
Євтух М.Б.	– доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член АПН України
Іваненко В.К.	– доктор педагогічних наук, професор
Іваницький О.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Клопов Р.В.	– доктор педагогічних наук, професор
Маковецька Н.В.	– доктор педагогічних наук, доцент
Міщик Л.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Надолінська Т.В.	– доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Павленко А.І.	– доктор педагогічних наук, професор
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 та історія педагогіки

Golovanova T.P.	5
<i>Research methods of gender equality issues in education.....</i>	
Лисковацкая К.М.	9
<i>Сравнительный аспект изучения русского и украинского языков в научном наследии Л. А. Булаховского</i>	
Ульянова В.С.	14
<i>Перспективи використання досвіду гімназійної освіти жінок на Слобожанщині (друга половина XIX – початок XX століття) в умовах сучасної музичної освіти педагогічних ВНЗ України.....</i>	

Розділ 2 – Дидактика та методика викладання навчальних дисциплін

Amelina S., Tarasenko R.	23
<i>Organizational and methodical aspects of the study of the technologies of glossaries creation by future translators</i>	
Амеліна С.М., Тарасенко Р.О.	29
<i>Організаційно-методичні аспекти вивчення майбутніми перекладачами технології створення галузевих глосаріїв у процесі формування їхньої інформаційної компетентності.....</i>	
Андрущенко А.О.	36
<i>Підсистема і комплекс вправ для формування навичок вживання дієслівних форм минулого часу при навчанні французької мови як другої іноземної</i>	
Гейченко Е.И.	46
<i>Функционально – прагматическая модель практического занятия по русскому языку как иностранному</i>	
Костенко О.В.	52
<i>Самостійна робота студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання та її інформаційно-методичне забезпечення при вивченні іноземної мови</i>	
Маковецька Н.В.	61
<i>Інтенсивне навчання як засіб реалізації творчого потенціалу майбутніх фахівців туристичної галузі ...</i>	
Одегова Н.М.	67
<i>Реалізація принципу ситуативності у вивченні студентами мовних спеціальностей граматичного матеріалу англійської мови шляхом використання потенціалу казки</i>	
Приходько В.Н.	75
<i>Методы нейролингвистического программирования в педагогике и психологии: андрагогический аспект</i>	
Рибалка О.І.	84
<i>Теоретичні засади системи диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів.....</i>	
Ружин К.М.	91
<i>Психолінгвістичні передумови взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів інішомовленнєвої діяльності</i>	
Савченко Р.А.	102
<i>Педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів педагогічних ВНЗ у дисципліні “теорія та методика музичного виховання дітей”</i>	
Степанчук О.М.	109
<i>Розвиток комунікативних навичок на уроках української мови учнів початкових класів</i>	
Ясак Т.М.	117
<i>Науково-методичні основи використання інформаційних технологій під час вивчення української мови у вищій школі.....</i>	

Розділ 3 – Теорія та методика виховання

Кузьменко Н.В.	126
<i>Формування особистості інженера через форми позааудиторної виховної роботи</i>	
Рева В.П.	136
<i>Эстетическое переживание в структуре музыкального восприятия.....</i>	

Стрілько В.В.	Українознавчий аспект змісту освіти та виховання в сучасній школі.....	142
Чумакова А.А.	Генезис емоційної культури особистості молодших школярів	149
Розділ 4 – Проблеми педагогіки вищої школи		
Козич І.В.	Професійна мобільність викладача вищого навчального закладу: сутність та структура	155
Лещенко О.П.	Гуманітарна освіта у вищому технічному навчальному закладі: сучасний стан проблеми в теорії і практиці педагогічної освіти.....	161
Малихіна В. М.	Теоретичний аналіз моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі	168
Малыхина Я.А.	Теоретический анализ критериев эффективности управления взаимодействием вузов с внешней средой	174
Овсяннікова В.В.	Особливості процесу адаптації студентів - першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі	179
Розділ 5 – Теорія та практика професійної підготовки		
Волярська О.С.	Технологія професійної підготовки зареєстрованих безробітних в умовах підприємств, організацій, установ.....	190
Гирка І.В.	Сучасні методологічні підходи в підготовці майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками.....	198
Губа Н.О.	Особливості готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної взаємодії з учнями.....	203
Гусєва О.С.	Соціокультурна компетентність як важлива складова професіоналізму майбутнього вчителя фізики.....	210
Кара С.І.	Структура змістово-операційного компонента професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання	217
Кокнова Т.А.	Роль самостійної роботи під час підготовки майбутніх перекладачів-філологів.....	224
Локарева Г.В.	Театральна педагогіка в професійній підготовці: педагогічна дія, драматизація, педагогічна майстерність	231
Притуляк Л.М.	Аналіз теоретичних аспектів проблеми готовності дошкільних працівників до самовдосконалення	239
Розділ 6 – Проблеми управління освітніми процесами		
Зінов'єва Є.С.	Аналіз критеріїв результативності управління якістю освітнього процесу в школах у контексті предметів художньо-естетичного циклу	246
Петриченко Л.О.	Теоретичні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі	252
Харківська А.А.	Особливості управління організаційною культурою вищого навчального закладу.....	258
Вимоги до оформлення статей у «Вісник запорізького національного університету» за фахом «Педагогічні науки»		265

РОЗДІЛ 1 – ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 316.3/152.2

RESEARCH METHODS OF GENDER EQUALITY ISSUES IN EDUCATION

Golovanova T.P., Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor

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

pedpsy@yandex.ru

The paper deals with research methods of gender equality issues in education. The question of efficiency and effectiveness of gender studies is crucial in the process of building programs of gender education activity centers. Therefore, an important factor that influences the effectiveness of the system of activity centers gender education is the level of perception of gender studies students, teachers as resource of free and personal spiritual development: women and men, which adequately reflects the current status of gender mainstreaming in education. Gender approaches require qualitative research. A qualitative study aimed at building a deep look at the real situation. The qualitative research deals with participatory methodology with method of ethnography, interview.

Key words: gender approach, the methodology of social research, participatory methods, method of ethnography, method of interview.

ДОСЛІДНИЦЬКІ МЕТОДИ ПИТАНЬ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ОСВІТІ

Голованова Т.П.

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

pedpsy@yandex.ru

У статті розкриваються питання дослідницьких методів гендерної рівності в освіті. Питання ефективності й результативності гендерних досліджень мають ключове значення в процесі створення програм діяльності центрів гендерної освіти. Тому важливим фактором, що впливає на ефективність системи діяльності центрів гендерної освіти, є рівень сприйняття гендерних досліджень студентами, викладачами як ресурсу умови вільного духовного розвитку особистості - жінки та чоловіка - який адекватно відображає поточний стан гендерних справ у закладах освіти. Гендерний підхід потребує якісного дослідження. Якісне дослідження спрямовано на формування глибинного погляду на реальну ситуацію. Якісне дослідження спирається на методику партиципаторного дослідження, метод етнографії, інтерв'ю.

Ключові слова: гендерний підхід, методологія соціальних досліджень, партиципаторний підхід, етнографія як метод якісного дослідження, інтерв'ю.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ МЕТОДЫ ВОПРОСОВ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Голованова Т.П.

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

pedpsy@yandex.ru

В статье раскрываются вопросы исследовательских методов гендерного равенства в образовании. Вопросы эффективности и результативности гендерных исследований имеют ключевое значение в процессе построения программ деятельности центров гендерного образования. Поэтому важным фактором, который влияет на эффективность системы деятельности центров гендерного образования, является уровень восприятия гендерных исследований студентами, преподавателями как ресурса свободного духовного развития личности - женщины и мужчины - который адекватно отражает текущее состояние гендерного подхода в структурах образования. Для проведения исследований гендерного равенства в образовании необходимо качественное исследование, направленное на формирование глубинного взгляда на реальную ситуацию, партиципаторная методика, метод этнографии, интервью.

Ключевые слова: гендерный подход, методология социальных исследований, партиципаторная методика, этнография как метод качественного исследования, интервью.

Background. The question of efficiency and effectiveness of gender studies is crucial in the process of building programs of gender education activity centers. Therefore, an important factor that influences the effectiveness of the system of activity centers gender education is the level of perception of gender studies students, teachers as resource of free and personal spiritual development: women and men, which adequately reflects the current status of gender mainstreaming in education. We need to assess the educational environment in the context of gender mainstreaming, in order to establish how our educational systems contribute to the promotion of gender equality or, on the contrary, the strengthening of existing stereotypes. Such assessments require qualitative research to establish an in-depth view of the actual situation. To guide reforms in the educational system, and to facilitate a gender equality agenda.

Publications review. The problems of gender studies in education have been covered by the following scientists: T.Barchunova, V. Gaidenko, S. Hryshak, T.Doronina, O.Kikinezhdi, O.Lutsenko, A. Petrenko, H.Petrucheni, O.Plahotnyk, O. Tsokur etc. In the scientific literature, the problem of gender studies in education is analyzed mainly first of all from the perspective of interdisciplinary, that makes them dependent on theoretical principles and methodological standards customary in a particular area. Secondly, the need for research is caused by the very fact that there is a lack of research, in which the very methodology and the methods of gender equality in education, a potential systematic self-reflection and critical research methods would appear the subject itself. As far as today the Post-classical methodology of social cognition is starting to strengthen itself, creating an integrated approach to gender studies in general is not only desirable, but also to some extent necessary. It is important to consider what main methods of the researcher who studies the gender perspective in education are of those he is dealing with.

Objectives. Thus, the purpose of the study is to review and analyze the methodological features of gender approach and research methods of gender equality mechanisms' in education.

Description of the content. We selected scientific publications that highlighted the problems of methodology and research methods of gender approach in education. For that, the search through the site of the Vernadsky's National Library was carried on, as well as the Site of Gender Library of the Gender Research Center of the European University of Liberal Education, the site of the Museum of History of women, Women's History and Gender Movement. The results of the search engine for scientific publications Google Scholar were used as well.

The primary selection of publications was carried out at the request of "gender approach", "social research methodology", "participatory approach", "ethnography as a method of qualitative research." The basis of gender approach is the statement that nearly all the differences between sexes, which are traditionally considered natural, are caused socially not biologically and thus can be taken into account in preparing specialists in higher education. This problem is considered in the perspective of gender studies, gender education, and gender pedagogics [1]. The main direction of the scientific research is the analysis of the hidden curriculum and its dimensions [1; 2]. This approach leads modern researchers to conduct gender analysis and gender expertise of the textbooks, manuals, training programs. The results of conducting of the gender analysis of national educational documentation are described in one of the scientific resources [2]. In different countries, gender approach has different names, such as gender analysis, "gender lenses", gender dimension, gender integration, etc. [2]. Despite the numerous studies of gender approach in education, the problem remains to be important, as we believe, due to the following reasons.

First, paraphrasing D. Lorber, scientists rather believe than have faith facing the subjects belonging to gender in their research. The researchers in these disciplines can change their opinions and approaches, but the methods usually do not change - "most researchers" are solid about a set of methods that are the part of the traditional science [5].

The investigation of gender approaches in the light of gender education centers has its own specifics, as it is carried out within the borders of social sciences. Therefore, to get a clear understanding of the situation one should consider the main approaches to the methodology of the social sciences. An attempt to analyze the approaches in which the collisions about the choice of the gender studies methodology are resulted in the reader of gender pedagogy [1]. T.Klimenkova marks out positivist, interpretive and critical social science. Thus, according to the author, all positivist researchers, regardless of the positivism version they follow believe that quantitative methods, experimentation and statistical data are the best to be used – i.e., the "objective" research and to consider the parameters of the objective reality which are measured. According to the author, it is very convenient for the purposes of applied research. Interpretive social science deals with text. Interpretive social science provides for using online observations and field studies. These techniques require many hours of personal contact with those with whom the researcher works, and the contacts effect the whole process of the study. The ultimate goal is to achieve understanding and interpret the way people create and maintain their social worlds. The researcher collects and interprets information from within the situation.

L.Shalayeva, researching gender inequality practice simulation in school, used ethnographic case study using online observation in the classroom; informal interviews with teachers; content analysis of the works of the secondary school students. Feminist ethnography was very important for the study, which, unlike traditional, is not only based on online observation, getting used to the situation, using a descriptive manner of presentation of the field work, but is headed to overcome social, gender and racial inequality. [4]

Critical social science is the third scientific and methodological alternative. Within these concepts structuralism, post-structuralism in particular, so-called "realistic social science" feminist studies, theory of conflict, radical psychotherapy are being advanced.

The author agrees in many aspects with the criticism of positivism, but adds to it his own allegations - that positivism defends the status quo because it maintains permanent-type order instead of considering modern society being only one of the stages in the whole process. Critical social science defines social theory as a critical research process that goes beyond the surface illusions to uncover the real structure of the world and help people to change the existing conditions and to build for themselves a better world.

N. Monahova [3] turns attention of the psychologists community to such a qualitative method as participatory research in action. The author's attention is focused on the research model in action and group dynamics developed by K. Levin, ideas of the critical pedagogy formulated by P.Freyre. Dialogical approach and self-reflection require compulsory participation of the researcher in the critical process, discussion of values and perspectives. Participatory research in action is directed first on the study of specific situations just for the purpose of changing or improving the welfare of the communities involved, through both studying and solving the problems identified, increased power and control over the research process. Therefore, there is a need to use a range of qualitative methods. Among them, in particular, can be named the following methods such as keeping a reflective journal collecting and analyzing early documentation, participants' observation records, various surveys, structured or unstructured interviews, studying individual cases and so on.

The author's research [6] is based on a detailed study of the socio-pedagogical work with students in the State National University on providing gender equality through interaction with civil society, women's organizations.

In order to obtain rich information about the factors influencing University students' perceptions of gender equality, I conducted interviews, observations of the participants of the educational process. From winter of 2000 through fall of 2014, I made several researches in Zaporizhzhja State National University. These prolonged interviews made it possible for me to do comprehensive research

particularly on the institutional change in perceptions of gender equality. It provided me important data to assess the impact of socio-pedagogical work as a mechanism of providing gender equality in education. I conducted interviews with representatives of the Department of Social Policy, women activists, scientists and scholars of gender studies and administration of the University to further deepen questions and answers along with my analysis. Starting the interview with simple questions about the interviewee activity, gender policy, I moved on to more serious questions about the challenges they faced in achieving their goals, personal experiences, about their work, their ideological orientations in gender policies in Zaporizhzhja region. Most interviews were conducted in the women's organizations and took about 2-3 hours. Considering the role of women's organizations played in gender policy and what constraints they face helped us to organize the Gender Education Centre of Zaporizhzhja State National University. I also held a joint observation on gender forums, round tables, which were initiated by women's organizations, University and the local authorities. These activities have allowed me to gather valuable information the crossroads of political necessity, prevention of domestic violence, human trafficking and priorities in gender issues in education.

I also made comprehensive use of documents, reports and brochures of women's organizations, the appropriate implementation of the gender policy through the web site and the publication of methodological materials.

Conclusions and perspectives. Summing up, it is necessary to emphasize that modern researchers use both positivist (traditional) and interpretative and critical social science methods, using qualitative research methods. Prospects of gender equality in education will depend, in our opinion, from the constant desire of the teacher and researcher, integrating his practical experience in the field of sociological analysis, theoretical knowledge of gender mainstreaming in education, professional and personal institutions, making constant critical rethinking of his activities and its main results in a team of associates.

REFERENCES

1. Genderna pedagogika : Hrestomatija / Pereklad z angl. V. Gajdenko, A. Peredbors'koi' ; Za red. Viktorii' Gajdenko. – Sumy : VTD “Universytets'ka knyga”, 2006. – 313 p.
2. Genderna osvita – resurs rozvytku parytetnoi' demokratii' // zb. materialiv mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kyi'v, 27-29 kvit. 2011 r. / M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrai'ny, Nac. akad. ped. nauk Ukrai'ny, Progr. rivnyh mozhlyvostej ta prav zhinok v Ukrai'ni JeS-PROON [ta in.] ; nauk. redkol.: V. P. Kravec' [ta in.]. - K. ; Ternopil' : Progr. rozv. OON v Ukrai'ni, 2011. - 796 p.
3. Monahova N. Partycypatorne doslidzhennja u dii': vprovadzhenja grupovogo procesu ta reflektornoj' praktyky u ramky doslidnyc'koi' roboty / N.Monahova // Visnyk NTUU “KPI”: Filosofija. Psihologija. Pedagogika: Zb. nauk. prac'. – K.: Politehnika, 2006. – № 2 (17) – P. 63-68.
4. Shalaeva L. G. Vosproizvodstvo praktik gendernogo neravenstva v shkole / L. G. Shalaeva // Gendernye issledovanija v obrazovanii: problemy i perspektivy : sb. nauch. st. po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Volgograd, 15-18 apr. 2009 g. - Volgograd, 2010. - P. 326-333.
5. Lorber J. “Believing is seeing: Biology as Ideology” Gender and Society. / Judith Lorber – Vol 7 № 4, December 1993. – P. 568-81.
6. Golovanova T. P. Teorija i praktyka formuvannja gendernoi' rivnosti students'koi' molodi : monografija / Tetjana Petrivna Golovanova. – Zaporizhzhja : ZNU, 2007. – 338 p.

УДК 378.14:81 - 115

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ Л. А. БУЛАХОВСКОГО

Лисковацкая К.М., доцент

*Коммунальное учреждение „Харьковская гуманитарно-педагогическая академия”
Харьковского областного совета, переулок Руставели, 7, г. Харьков, Украина*

kharkivska_hgpa@ukr.net

В статье анализируется одно из направлений (лингводидактическое) научных поисков выдающегося украинского ученого. Исследуются труды, в которых освещается вопрос сравнительного изучения русско-украинского языкового материала: статья „Сравнительное изучение украинского и русского языков” и „Учебник русского языка для школы с украинским языком преподавания. Учебник для трудовой школы. Второй концентр. V год обучения”. Изучаются взгляды Л. А. Булаховского на проблему языкового влияния и заимствований.

Ключевые слова: Л. Булаховский, сравнительное изучение, двуязычие, лингводидактика, методика, компаративистский подход.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Л. А. БУЛАХОВСЬКОГО

Лісковацька Х.М.

*Комунальний заклад „Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна*

kharkivska_hgpa@ukr.net

У статті аналізується один із напрямів (лінгводидактичний) наукових пошуків видатного українського вченого. Досліджуються праці, у яких висвітлюється питання порівняльного вивчення російсько-українського мовного матеріалу: стаття „Порівняльне вивчення української і російської мов ” та „Підручник російської мови для школи з українською мовою викладання. Підручник для трудової школи. Другий концентр. V рік навчання”. Вивчаються погляди Л. А. Булаховського на проблему мовного впливу та запозичень.

Ключові слова: Л. Булахівський, порівняльне вивчення, двомовність, лінгводидактика, методика, компаративістський підхід.

THE COMPARATIVE ASPECT OF THE STUDY OF RUSSIAN AND UKRAINIAN LANGUAGES IN THE SCIENTIFIC LEGACY OF L. A. BULAKHOVSKIY

Liskovatskaya K.M.

*Public Institution „Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” Kharkiv regional council,
Rustaveli Lane, 7, Kharkov, Ukraine*

kharkivska_hgpa@ukr.net

The article analyzes one of the directions (Lingvodidaktichesky) scientific research of outstanding Ukrainian scientist. We study the works in which addresses the issue of a comparative study of the Russian-Ukrainian linguistic material: the article „A Comparative Study of the Ukrainian and Russian languages” and „Russian textbook for schools with Ukrainian Yazykov teaching. Textbook for labor school. Second conc. V year of training”. „Examines the views” of LA Bulakhovskogo the problem of language influences and borrowings. Methodological ideas L. Bulakhovskogo practically implemented in the textbooks he created. However, it is worth noting that the problem of the comparative study of Russian and Ukrainian languages remains unresolved. Among the factors hindering the use of the elements of comparative grammar, a scientist called fear, limited linguistic philosophy teachers, the lack of material in the programs, which could be used for comparison. Linguist has repeatedly stressed the need to improve the linguistic and methodological training of teachers of philology. Taking into account the wishes and instructions L. Bulakhovskogo modern Ukrainian scientists suggest best ways to implement a comparative study of Russian and Ukrainian languages, namely, the creation of integrated curricula and textbooks, and informative view of the structural components of existing training programs, significant changes in teacher training. Democratic and humanistic principles of social development actualize the aspirations of the peoples in the economic and political integration, which in turn leads to the

cultural and linguistic trends diversifikatsii. V therefore growing interest in contrastive linguistics, which not only develops the theory of individual languages, but also has practical value as used in the study of foreign languages, in the theory and practice of translation, in the process of compiling bilingual slovary. Uchityvaya genetic link and functional proximity of Russian and Ukrainian languages, comparative analysis of their linguistic subsystems in parallel teaching of subjects in Ukrainian schools is extremely important.

Key words: L. Bulakhovskiy, comparative study, bilingualism, didactics, methodology, comparative approach.

Постановка проблемы. Демократические и гуманистические принципы развития общества актуализируют стремление народов к экономической и политической интеграции, что, в свою очередь, ведет к тенденциям культурно-языковой диверсификации.

В связи с этим повышается интерес к контрастивной лингвистике, которая не только разрабатывает теорию отдельных языков, но и имеет практическое значение, поскольку используется во время изучения иностранных языков, в теории и практике перевода, в процессе составления двуязычных словарей.

Учитывая генетическую связь и функциональную близость русского и украинского языков, сравнительный анализ их языковых подсистем при параллельном преподавании предметов в школах Украины является чрезвычайно важным.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы. Как показало изучение научно-методической литературы и периодических изданий, наследие Л. Булаховского активно исследуют в течение многих лет разные ученые: Л. Березовская, И. Багмут, О. Бровко, Л. Дядюшка, Г. Железняк, Г. Карпенко, Л. Король, Ю. Митникова, Т. Лукинова, Т. Путий, Т. Фролова, Л. Черкун и др. Ученые проанализировали биографию лингвиста, его научные работы, методические очерки из теории и практики преподавания.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Методика сравнительного изучения русского и украинского языков.

Формулировка целей статьи (постановка задания) – проанализировать взгляды Л. А. Булаховского на специфику сравнительного изучения русского и украинского языков.

Изложение основного материала. Особенностью лингвистических поисков XX века стало активное исследование вопросов контрастивного изучения лексики родственных языков. Украинские ученые создали целую серию сравнительно-типологических исследований, среди которых стоит отметить труды, написанные сотрудниками Института языкознания имени А. Потебни: „Сравнительное исследование русского и украинского языков”, „Проблемы сопоставительной стилистики 7 восточнославянских языков”, „Функционирование русского языка в близкородственном языковом окружении”, „Сравнительное исследование русского и украинского языков. Лексика и фразеология” и т.д. Особый вклад в компаративистские изучения похожих языков в отечественной лингводидактике сделал Л. Булаховский – автор около 350 научных трудов по различным вопросам современного украинского языка, его истории, славистики, общего языкознания, методики преподавания. Среди его методических работ стоит отметить следующие: „Кілька уваг до програми рідної мови”, „Методические замечания к учителю”, „Методика языка и литературы”, „Учебники украинского языка для средней школы” и др.

Л. Булаховский был одним из первых, кто поднял вопрос о целесообразности и перспективности сравнительного изучения русского и украинского языков.

В 1924 году Л. Булаховский в журнале „Путь образования” разместил статью „Сравнительное изучение украинского и русского языков”, где речь шла о методике одновременного обучения близкородственным языкам. Ученый выдвинул идею о возможности и необходимости грамматического изучения русского языка детьми, для которых этот язык не является родным, на уровне теоретических обобщений, а не дублирование начального курса русского языка для учеников русских школ [6]. Лингвист

утверждал, что переход с одного языка на другой имеет несколько последствий, самым существенным из которых является приспособление элементов одной лингвистической системы к другой.

По мнению исследователя, для успешного изучения родственных языков необходимо не только учитывать специфику каждого из них, но и не забывать о главном принципе: усвоение системы близкородственного языка базируется на системе родного языка, поскольку в условиях двуязычия в сознании постоянно происходит двойная работа – сравнение и нахождение отличий.

Так, параллельное изучение русской и украинской орфографии требует обязательного использования приемов сопоставления при совпадении правил и приемов противопоставления при овладении орфографическими нормами, которые частично или полностью отличаются.

Л. Булаховский утверждает, что необходимо избегать ложных ассоциаций, а лучший способ для этого – акцент на различиях, например: укр. береш, несеш – рус. берешь, несешь; рус. утерян, купленный – укр. загублений, куплений [5].

Языковед считал, что, работая над лексикой, стоит систематизированно сравнивать материал двух языков.

Л. Булаховский обращает внимание на целесообразность выполнения упражнений на перевод, которые способствуют выработке умений и навыков использовать языковое богатство, избегая копирования при механическом переводе, например: служити перешкодою – служити помехой вместо украинского высказывания стати на заваді.

Особое место среди всех слоев лексики, с точки зрения языковеда, занимают заимствования. Ученый, проанализировав словарный состав нескольких языков, пришел к выводу, что:

1. Существует два способа проникновения в языки заимствованных слов – устное и письменное, книжное;
2. Первопричину лексических заимствований необходимо искать в названиях культурных понятий и предметов более развитой цивилизации;
3. Не следует думать, что заимствования происходят только у народов, которые культурно опередили других. Бывают и обратные заимствования;
4. Много слов заимствуется через определенную социальную среду, в частности профессиональную;
5. При заимствовании из языка в язык слова могут получать на новой почве значения, которые очень отличаются от прежних;
6. Слово, усвоенное из другого языка, как правило, полностью теряет свою форму;
7. Для многих устных заимствований характерна неустойчивость их внешней и звуковой формы;
8. Степень заимствования разных частей речи неодинакова [2].

Следует отметить, что отношение к заимствованиям у Л. Булаховского было неоднозначным. Несмотря на активное исследование этого слоя лексики, он отмечает: „Полезность заимствования превращается в свою противоположность, когда через непрестанное давление многочисленных заимствований у носителей языка, что ему (этому давлению) подлежат, ветшают собственные творческие силы на языковом участке и не развивается (ослабевает) контакт с прямыми носителями родной языковой стихии.

Сила рабского заимствования в определенных социально-исторических условиях, независимо даже от того, что заимствуются именно культурные слова, может привести

внутри народа или социальной группы к вредному или опасному для ее целостности распаду, и не удивительно, следовательно, что некоторые народы против этого энергично борются” [3]. Что же касается языковых воздействий, взаимоотношения языка и национальности, двуязычия, то Л. Булаховский придерживался мнения, что вопрос языкового влияния не является вопросом количества того или иного населения. Оно является скорее вопросом степени цивилизации, политической организации, условий экономических, религиозных, авторитета. Население определенных местностей иногда сохраняет с гордостью свою языковую независимость. В других областях язык, утративший престиж, выживает только благодаря традиции и полагается на благоприятные условия [3].

Относительно работы над словообразованием, то Л. Булаховский отдает предпочтение упражнениям на анализ состава слова с учетом сходства средств словообразования в обоих языках.

При изучении морфологии, Л. Булаховский считает целесообразным акцентировать внимание на тех особенностях, которые обусловлены влиянием грамматической аналогии, где разногласия не являются следствием фонетических различий.

Место и роль интерференции и транспозиции при изучении двух языков зависят не только от соотношения систем родного и изучаемого языков, но и от уровня знаний родного языка. Именно поэтому во время изучения раздела „Синтаксис” Л. Булаховский предлагает лишь отметить, что правила употребления знаков препинания в русском языке те же, что и в украинском, не дублируя теоретический материал.

Важное значение для анализа компаративистского аспекта в научном наследии Л. Булаховского имеет „Учебник русского языка для школы с украинским языком преподавания. Учебник для трудовой школы. Второй концентр. Пятый год обучения” (1930) [5], где большое внимание уделялось работе над фонетикой, в частности умению воспринимать звуки, осознавать разницу между их звучанием в родственных языках, правильно произносить слоги и слова. Ученый предложил несколько упражнений:

1. Потренироваться в произношении русского звука [ф], который не всегда правильно произносят украинцы. Для этого необходимо четко произнести: Фридрих, фабрика, реформа, флот, факт, фитиль, фонарь, фотография, физика. Следует обратить внимание учащихся, что нельзя ставить звук [ф] там, где встречается сочетание [хв], например: хвост, хворост, хвастать, хватать, похвала.
2. Выбатывать умения и навыки произносить [ки], [ги], [хи], а не [кы], [гы], [хы], как в украинском языке, в словах типа: кислый, гибкий, хитрый, руки, ноги, старухи.
3. Запомнить различие в произношении русских слов: болтать, волк, долгий, желтый, колбаса, молчать, полный, столб, толстый, шелк [5].

Выражая свои научно-методические взгляды на принципы компаративистского изучения родственных языков, Л. Булаховский подчеркивает, что ни сравнительный анализ, ни сосредоточенное внимание на особенностях языка не являются главным залогом успеха в изучении языка. Эти средства лишь помогают упорядочить и осознать языковой материал, но сам материал желательно получать путем непосредственных впечатлений, а реализовать их в процессе общения или чтения.

Несмотря на основательность труда по методике сопоставительного изучения русского и украинского языков, в котором Л. Булаховский доказывал способность изучения родственных языков путем сопоставления и противопоставления языковых явлений, ученый придерживался мнения, что только родная речь способна обеспечить наибольшую точность высказывания, точный выбор слов, сохранить целостное мировосприятие.

Выводы по данному исследованию и перспективы дальнейших поисков в данном направлении. Методические идеи Л. Булаховский практически реализовал в созданных им

учебниках. Однако, стоит отметить, что проблема сравнительного изучения русского и украинского языков остается нерешенной. Среди факторов, тормозящих использование элементов сравнительной грамматики, ученый называл страх, ограниченность лингвистического мировоззрения учителя, отсутствие в программах материала, который можно было бы использовать для сопоставления. Языковед неоднократно подчеркивал необходимость совершенствования лингвистико-методической подготовки учителей-филологов. Учитывая пожелания и наставления Л. Булаховского, современные украинские ученые предлагают актуальные пути реализации сравнительного изучения русского и украинского языков, а именно: создание интегрированных программ и учебных пособий, просмотр структурного и содержательного компонентов действующих учебных программ, существенные изменения в подготовке педагогических кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Булаховський Леонід Арсенійович (1888 – 1961) // Л. Д. Березівська ; за ред. О. В. Сухомлинської / Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн.– К., 2005. – Кн. 2. – С. 316 – 321.
2. Бровко О. С. Л. А. Булаховский о заимствованиях в русском языке и пуризме В. И. Даля / О. С. Бровко // Вісник Запорізького державного університету. – 1999.– № 2 – С. 1 – 3.
3. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства / Л. А. Булаховський. – К. : Радянська школа, 1959. – 307 с.
4. Булаховський Л. А. Питання походження української мови / Л. А. Булаховський. – К. : Вид-во АН УРСР, 1956. – 219 с.
5. Булаховский Л. Учебник русского языка для школы с украинским языком преподавания. Учебник для трудовой школы. Второй концентр. V год обучения / Л. Булаховский, А. Феоктистов, А. Финкель. – Х. : Госиздат Украины, 1930. – 77 с.
6. Булаховський Л. А. Порівняльне вивчення української і російської мов / Л. А. Булаховський // Шлях освіти. – 1924. – № 11 – 12. – С. 74 – 85.
7. Лукінова Т. Б. Наукова спадщина видатного славіста і розвиток його ідей на сучасному етапі: заходи по вшануванню пам'яті Л. А. Булаховського / Т. Б. Лукінова // Вісник АН УРСР. – 1989. – № 4. – С. 88 – 93.
8. Путий Т. Н. Функционирование русского языка в двуязычном образовательном пространстве / Т. Н. Путий. – СПб : Златоуст, 2010. – 242 с.
9. Путий Т. Н. Содержание школьного курса русского языка в исторической перспективе / Т. Н. Путий // Вісник Запорізького національного університету. – 2012. – № 1(17). – С. 79 – 82.

REFERENCES

1. Bereziv's'ka L. D. Bulahovs'kyj Leonid Arsenijovyč (1888 – 1961) // L. D. Bereziv's'ka; za red. O. V. Suhomlyns'koi' / Ukraïns'ka pedagogika v personalijah : u 2 kn.– K., 2005. – Kn. 2. – P. 316 – 321.
2. Brovko O. S. L. A. Bulahovskij o zaimstvovanijah v russkom jazyke i purizme V. I. Dalja / O. S. Brovko // Visnik Zaporiz'kogo derzhavnogo universitetu. – 1999.– № 2 – P. 1 – 3.
3. Bulahovs'kyj L. A. Narysy z zagal'nogo movoznavstva / L. A. Bulahovs'kyj. – K. : Radjans'ka shkola, 1959. – 307 p.
4. Bulahovs'kyj L. A. Pytannja pohodzhennja ukrai'ns'koi' movy / L. A. Bulahovs'kyj. – K. : Vyd-vo AN URSR, 1956. – 219 p.

5. Bulahovskij L. Uchebnik russkogo jazyka dlja shkoly s ukrainskim jazykom prepodavanija. Uchebnik dlja trudovoj shkoly. Vtoroj koncentr. V god obuchenija / L. Bulahovskij, A. Feoktistov, A. Finkel'. – X. : Gosizdat Ukrainy, 1930. – 77 p.
6. Bulahovs'kyj L. A. Porivnjal'ne vyvchennja ukrai'ns'koi' i rosij's'koi' mov / L. A. Bulahovs'kyj // Shljah osvity. – 1924. – № 11 – 12. – P. 74 – 85.
7. Lukinova T. B. Naukova spadshhyna vydatnogo slavista i rozvytok jogo idej na suchasnomu etapi: zahody po vshanuvannju pam'jati L. A. Bulahovs'kogo / T. B. Lukinova // Visnyk AN URSR. – 1989. – № 4. – P. 88 – 93.
8. Putij T. N. Funkcionirovanie russkogo jazyka v dvujazychnom obrazovatel'nom prostranstve / T. N. Putij. – SPb : Zlatoust, 2010. – 242 p.
9. Putij T. N. Soderzhanie shkol'nogo kursa russkogo jazyka v istoricheskoj perspektive / T. N. Putij // Visnik Zaporiz'kogo nacional'nogo universitetu. – 2012. – № 1(17). – P. 79 – 82.

УДК 37.014.542

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ ЖІНОК НА СЛОБОЖАНЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ) В УМОВАХ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

Ульянова В.С., к. пед. н., доцент

Комунальний заклад „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна

kharkivska_hgpa@ukr.net

У статті проаналізовано використання досвіду організації гімназичної освіти жінок на Слобожанщині в умовах сучасної музичної освіти педагогічних вищих навчальних закладах України. Розглянуто систему додаткових вимог до рівня професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. В умовах розбудови сучасної освіти в Україні, акценти практичних та теоретичних завдань співпадають з багатогранністю навчальних систем минулого, зокрема державні та приватні навчальні заклади, звернення до домашньої освіти з метою поліпшення знань початкової освіти (рідної та іноземних мов).

Ключові слова: досвід, гімназична освіта, сучасна музична освіта, педагогічні ВНЗ України, Слобожанщина.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПЫТА ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЖЕНЩИН НА СЛОБОЖАНЩИНЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХІХ – НАЧАЛО ХХ ВЕКА) В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ УКРАИНЫ

Ульянова В.С.

Коммунальное учреждение „Харьковская гуманитарно-педагогическая академия” Харьковского областного совета, переулок Руставели, 7, г. Харьков, Украина

kharkivska_hgpa@ukr.net

В статье проанализированы перспективы использования опыта организации гимназического образования девушек на Слобожанщине и современного музыкального образования в высших учебных заведениях. Рассмотрены современные подходы к качеству музыкального образования в высшем учебном заведении. В условиях развития современного образования в Украине, акценты практических и теоретических задач совпадают с многогранностью учебных систем прошлого, в частности государственные и частные учебные заведения, обращение к домашнему образованию с целью улучшения знаний начального образования (родного и иностранных языков).

Ключевые слова: опыт, гимназическое образование, современное музыкальное образование, Слобожанщина, педагогические вузы Украины.

**PROSPECTS OF WOMEN EXPERIENCE SECONDARY EDUCATION
IN SLOBOZHANSCHYNA (SECOND HALF OF XIX - BEGINNING OF XX CENTURY)
IN TODAY'S MUSIC EDUCATION PEDAGOGICAL UNIVERSITIES OF UKRAINE**

Ulyanova V.S

*Public Institution „Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” Kharkiv regional council,
Rustaveli Lane, 7, Kharkov, Ukraine*

kharkivska_hgpa@ukr.net

This paper examines the use of experience of high school education for women Slobazhanschyni in today's music education pedagogical higher educational institutions of Ukraine. The system of additional requirements for the professional competence of teachers of music. In pedagogical theory hardly considered to improve the quality of music education. Study of the practice of musical training of teachers of art culture and music teachers, ethics and aesthetics, allowed to say that in many cases the motivation mastering music theory teaching material students is low, no idea of the system of musical knowledge, students can not properly apply DOLE in the classroom for professional disciplines. These shortcomings raise contradictions between: the requirements of the labor market to the level of training of musicians and the quality of professional training of graduates of secondary schools; demands of society to the individual teacher of music and an insufficient level of development of the theory of his training. Each new stage of music education characterized by the appearance of certain forms of education that meet the requirements of the era with her inherent artistic tastes, schools and trends, creative individual musicians personalities. In terms of socio-economic change, reform of the social life and national revival, spiritual development, increase self-awareness and a sense of public duty Ukrainian people, the actual trend is playing the best achievements of high school education in general, and practical methods and forms of education and training of women in particular, that leads to the intensification of research work in this field, to study and analyze the accumulated national experience training and education of women.

Key words: management, quality, future teachers of computer science, the modernization of education, information technology, university, teacher education.

Постановка проблеми. На сучасному етапі у вищих навчальних закладах України музично-педагогічна освіта покликана створювати нові, якісні підходи до професійного зростання майбутніх вчителів художньої культури та вчителів музичного мистецтва, етики та естетики. У першу чергу, це стосується розвитку розумово-творчої активності особистості у сфері національної освіти: вдосконалення форм та методів викладання навчальних предметів, орієнтація на „знанецентризм”, абсолютизацію розумового потенціалу пізнавальної активності, творчої самореалізації та інтелектуального самовдосконалення на засадах гуманізму.

Особлива ланка освітянської сфери – педагогічні ВНЗ, які готують майбутніх учителів художньої культури та вчителів музичного мистецтва, етики та естетики для загальноосвітньої школи. Саме ця освітня галузь потребує формування професійного спеціаліста, здатного внести в традиційну систему виховання та навчання конструктивні музично-педагогічні інновації, зокрема постійне оновлення музично-теоретичних знань (МТЗ), які має здобути сучасний викладач музики.

Музична освіта в сучасній Україні – це складний і широкий спектр багатогранних, але не до кінця вивчених проблем. Поєднання виконавської та педагогічної підготовки студента зумовлено, перш за все, своєрідністю музики як мистецтва і як процесу передачі і засвоєння змісту музичної освіти. Як вказує В. Рожок, наразі система музичної освіти зазнає складного періоду. Аналіз професійних та особистісних якостей студентів виявив відсутність цілісного уявлення про професійну діяльність. Студенти не вміють використовувати знання з однієї предметної області в іншій. Вони воліють отримувати інформацію в готовому вигляді, зачувати матеріал. Творчі завдання викликають у студентів труднощі. Це є наслідком невідповідності викладачів до використання сучасних технологій навчання, в основі яких – самостійна продуктивна діяльність студентів. На наш погляд, причина криється, насамперед, у неправильному підході до музичної освіти. Сучасна музична освіта формує молодого фахівця, насамперед як музиканта, а не як викладача. Ще один аспект цієї проблеми – роз'єднаність досліджуваних музичних дисциплін. Вони відірвані одна від одної і

від основного завдання музичної освіти – оволодіння музичною мовою. Нагромадження теоретичних знань без навичок їх практичного застосування виявляється непотрібним вантажем. Предмети ізольовані один від одного, у кожного педагога своя вузька спеціалізація, і в підсумку всі компоненти залишаються розрізненими знаннями [2, с. 84].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості професійної підготовки викладачів музики, а також проблеми музично-педагогічного виховання фахівців висвітлені в працях таких науковців, як: А. Баканурський, В. Бутенко, Л. Масол, В. Муцмахер, С. Ничкало, Л. Ніколаєнко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Семашко, В. Шацька, Т. Щериця, О. Щолокова.

Вирішенню проблем методичної підготовки майбутнього вчителя музики присвячені праці російських та зарубіжних учених, а саме: О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Н. Ветлугіна, Р. Джердімалієва, В. Орлова; а також українських: А. Болгарський, Л. Коваль, Л. Матвєєва, Г. Ніколаї, І. Немикіна, В. Яконюк та багатьох інших науковців.

Грунтовно розроблені й упроваджені окремі методики музично-теоретичних знань і навичок, теоретико-аналітичних умінь, зокрема музично-історичних підходів до фахової підготовки такими науковцями: Е. Карпова, І. Малашевська, Т. Панасенко, Н. Провозіна, К. Станіславська, Т. Щериця; системного підходу: В. Афанасєв, Ю. Полянський, О. Щолокова та ін; інформаційного підходу в художньо-естетичній галузі знань: Л. Арчажникова, В. Мирошніченко, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна.

Застосування засобів українського фольклору в навчанні та вихованні молоді розкрито в працях таких видатних педагогів: А. Авдієвський, І. Бех, А. Болгарський, С. Горбенко, І. Зязюн, А. Іваницький, Д. Кабалєвський, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, К. Ушинський, В. Сухомлинський; представників зарубіжної музичної педагогіки: Л. Баренбойм, Е. Жак-Далькрос, З. Кодай, К. Орф; мистецтвознавців: Г. Костюк, І. Ляшенко, Г. Побережна; фольклористів: Е. Алексєєва, О. Гулак-Артемівський, В. Верховинець, М. Дмитренко, В. Дубравін, К. Квітка, Ф. Колєсса, О. Кольберг, А. Коціпінський, С. Русова, П. Сокальський, О. Стеблянок.

Проблеми теорії і методики музично-педагогічної освіти висвітлено в працях таких сучасних науковців: О. Богданової, О. Гончаренко, Є. Єфремова, І. Клименко, Г. Коропніченко, Т. Науменко, І. Пясковського, С. Садовенко, Т. Танько та багатьох інших. Вони роблять акцент на необхідності глибокого вивчення народного мистецтва, на важливості дослідження його природи й особливостей в історії нашого суспільства.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розглянути специфіку сучасного музичного навчання в контексті досвіду гімназичної освіти жінок на Слобожанщині (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати використання досвіду організації гімназичної освіти жінок на Слобожанщині в умовах сучасної музичної освіти педагогічних вищих навчальних закладів України. Розглянути систему додаткових вимог до рівня професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній теорії майже не розглянуто питання підвищення якості музичної освіти. Вивчення практики музичної підготовки майбутніх учителів художньої культури та вчителів музичного мистецтва, етики та естетики, дозволило констатувати, що в багатьох випадках мотивація засвоєння музично-теоретичного навчального матеріалу студентів знаходиться на низькому рівні, відсутні уявлення про систему музичних знань, студенти не можуть належним чином застосовувати МТЗ на заняттях з фахових дисциплін.

Зазначені недоліки породжують суперечності між: вимогами ринку праці до рівня професійної підготовки музикантів та якістю підготовки випускників професійних середніх

навчальних закладів; вимогами суспільства до особистості викладача музики та недостатнім рівнем розробки теорії його професійної підготовки.

Кожен новий етап музичної освіти характеризується появою певних освітніх форм, які відповідають вимогам епохи з властивими для неї художніми уподобаннями, школами та напрямками, творчістю окремих музикантів-особистостей.

До сучасних викликів у сфері вищої професійної музичної освіти належать процеси євроінтеграції як втілення головних положень Болонської декларації, до якої приєдналася й Україна. Головний потенціал участі у створенні загальноєвропейського простору освіти реалізується як діяльність, зміст якої формується шляхом обміну духовними цінностями – передусім знаннями, ідеями, навичками, науковими та художніми моделями світу [3, с. 84].

Тим ціннішим на сучасному етапі освітньої євроінтеграції є досвід країн учасниць Болонського процесу. За цей час європейська спільнота виробила низку стратегій, здолала шлях апробацій та невдач. Увесь цей досвід умовно можна поділити на кілька стратегічних секторів. Так, протягом десяти років процес створення єдиного європейського простору вищої освіти і підвищення престижу європейської системи вищої освіти у світі був спрямований на: упровадження системи зрозумілих і порівнюваних наукових ступенів; організацію вищої освіти за системою, яка включає два основні рівні – власне вища освіта й аспірантура; впровадження єдиної системи залікових одиниць; полегшення пересування для студентів та викладачів; розвиток європейського співробітництва у сфері забезпечення якості освіти; розвиток європейських аспектів вищої освіти [5, с. 52].

Різноманітність національних освітніх традицій у країнах Європи спричинила багатовекторність процесу. Європейці вирішують проблеми уніфікації-розбіжності в національних освітніх системах, розробляючи та впроваджуючи програми з окремих спеціальностей за участю чотирьох-шести країн на основі власного досвіду в певній сфері, зберігаючи, що особливо цінно в цій ситуації, власну гідність. Природно, що отримані в результаті такої співпраці дипломи та кваліфікації будуть визнаватися саме в цих країнах. Вважаємо, що для України участь у таких програмах може стати перспективною на шляху до втілення принципів Болонської декларації.

Мистецька вища професійна освіта, зокрема музична, має свою специфіку і вимагає особливих стратегій для реформування. Відомо, що саме цим зумовлене створення об'єднань вищих навчальних закладів із підготовки музикантів-виконавців. Наведемо приклади головних напрямів співпраці країн-підписантів на шляху реформування вищої професійної музичної освіти. Так, провідною установою з питань втілення резолюції Болонської декларації на рівні створення європейського простору вищої музичної освіти є європейська тематична мережа під назвою „Поліфонія” (The „Polifonia”).

Роботу „Поліфонії” умовно називають Дублінським Дескриптором у галузі музичної освіти. Дублінські Дескриптори були сформульовані в межах Болонського процесу з метою створення структур базових кваліфікацій для Європейського Простору Вищої Освіти (ЕНЕА). Дескриптори визначаються за шістнадцятьма положеннями і за трьома циклами кваліфікації у сфері вищої музичної освіти. Міністри освіти всіх сорока п'яти країн-підписантів на зустрічі в Бергені (травень, 2005) вирішили, що Дублінські Дескриптори стануть базовими для розвитку національних структур із визнання музичних кваліфікацій. До цих процесів музичної освітньої інтеграції було залучено 60 вищих навчальних закладів із 32 країн континенту; їхніми проблемами опікується і Європейська Асоціація Консерваторій (Association Européenne des Conservatoires). Мета заходів з об'єднання зусиль у межах впровадження Болонської декларації – привернути увагу до проблем євроінтеграції вищих музичних навчальних закладів та усвідомити специфіку окремих програм навчання в закладах професійної музичної освіти [3, с.74].

В умовах соціально-економічних змін, реформування суспільного життя й національного відродження, духовного розвитку, зростання самосвідомості та почуття громадського обов'язку українського народу, актуальною стає тенденція відтворення кращих здобутків гімназійної освіти взагалі, та практичних методів і форм навчання й виховання жінок зокрема, що спонукає до активізації науково-дослідної роботи в цій галузі, з метою вивчення та аналізу накопиченого національного досвіду навчання та виховання жінок.

Діяльність сучасних домашніх наставників та вчителів багатьма освітянами розглядається як загальнодержавна проблема.

Варто відмітити, що певні причини, пов'язані з умовами нашого життя, призвели до відродження тенденції домашньої освіти, і як наслідок – упорядкування агентств з надання послуг домашніх наставниць та вчительок.

Через брак часу для виховання та педагогічну неспроможність власних батьків, більшість сучасних дітей не досягають того розвиткового рівня, якого могли б досягти. Задля попередження, виявлення та усунення зазначених проблем у наш час і пропонують свої послуги професійні домашні наставниці.

На території Харкова існує величезна кількість агентств гувернерів. Особливою популярністю, у зв'язку з наявністю гарних відгуків користуються такі: „Добрий ангел”, „Мамини помічники”, „Family House”, „Good”, „Домашний персонал”, „Мери Поппінс”, „Работа и семья”, „Семья от А до Я”. Зазначені агентства пропонують послуги кваліфікованих нянь, гувернанток-педагогів, психологів, репетиторів та логопедів.

Домашні педагогічні працівники, залежно від побажань батьків та віку дитини, беруть на себе усі клопоти, пов'язані з підготовкою дітей до школи, виконання ними домашніх завдань та вивчення іноземних мов. Кандидатури потенційних працівників розглядаються лише за наявності педагогічної освіти.

Непорушною умовою для кандидаток у домашні наставниці та вчительки є наявність педагогічної освіти, що є відродженням тенденції до набуття педагогічної освіти сучасними жінками. На вибір батьків, агентствами пропонуються різноманітні методики навчання та виховання. У разі виникнення необхідності в проведенні дитячого свята, фахівці цікаво та професійно організують будь-який дитячий захід.

Вищезазначені агентства стануть у нагоді й батькам, які шукають домашніх педагогів. Так, кожен із закладів має каталог з фотокартками та докладними характеристиками й рекомендаціями кандидаток. Агентства мають у своєму штаті психолога, який розробляє певні вимоги, інструкції та рекомендації, як для гувернанток та домашніх наставниць, так і для батьків, що запрошують до своєї сім'ї домашніх наставників та гувернерів. Наводимо приклад найбільш поширених рекомендацій, що спираються на виявлену нами тенденцію залучення батьків до організації навчання в жіночих гімназіях Слобожанщини. Але, відповідно до умов сучасності та теми нашого дослідження, можемо зазначити, що ця тенденція трансформувалася в тенденцію залучення батьків до організації домашнього навчання. Розглянемо низку сучасних рекомендацій для батьків:

- 1) у перші дні перебування гувернантки у вашому домі їй необхідно ознайомити з оселею, а також предметами та речами, які їй стануть у нагоді під час роботи з дитиною, дати можливість домашньому педагогу адаптуватися до нових умов;
- 2) створити додаткове розвиваюче предметне середовище, яке необхідне для нормального зростання та розвитку дитини. Із метою прищеплення вихованцям необхідних культурно-гігієнічних і трудових навичок необхідно мати у вжитку такі речі: санітарно-гігієнічні засоби, вішак для одягу і рушника, дзеркало, меблі, що відповідають зросту дитини, інвентар для побутової праці, а також розвиваючі іграшки, ігри та книги, які відповідають віку дитини, а у разі потреби – спортивний інвентар.

Спираючись на вищезазначену тенденцію, а також на визначення поняття домашня наставниця, можемо зазначити, що сучасні вимоги до гувернанток та домашніх наставників майже не відрізняються від вимог до них у досліджуваній період. Розглянемо ці вимоги докладніше:

1) робота домашнього педагога спрямована на охорону життя й здоров'я дитини та на її всебічний розвиток, тому дотримання режиму дня, що відповідає віку, дозволяє вчасно задовольнити потреби вихованця у відпочинку, харчуванні та різноманітній діяльності протягом дня. У майбутньому такі звички допоможуть дитині навчитися цінувати час, бути зібраною, організованою та все встигати;

2) з урахуванням анатомо-фізіологічних особливостей (наприклад, вузькі носові проходи і пов'язана з цим недостатня вентиляція легенів), дитина повинна якнайбільше знаходитися на свіжому повітрі, щоб виключити кисневий голод з усіма наслідками, що виникають. Тому, значну кількість занять та ігор домашня наставниця (гувернантка) намагається проводити під час прогулянок. Водночас, вона знайомить дитину з навколишньою природою, навчає дбайливому ставленню до неї та любові до всього живого. Проводить загартовування організму дитини у відповідну пору року (ігри з водою, піском, вітром, повітряні і сонячні ванни...);

3) важливо створити умови, що забезпечують радісний та бадьорий настрій дитини, тому домашня наставниця ретельно обмірковує щоденний робочий план, підбирає книжки, іграшки, посібники для навчання, робить заготовки з паперу, тканини й природних матеріалів. Як правило, педагог робить цю підготовку під час денного відпочинку вихованця. В інтересах дитини гувернантка не повинна займатися приготуванням їжі для родини, пранням білизни, прибиранням приміщення, тобто виконанням обов'язків хатньої робітниці. Для виконання роботи з ведення хатнього господарства агентства пропонують послуги спеціально підготовлених економок.

Отже, різноманіття існуючих агентств та фірм гувернерів, а також різноплановість їхньої діяльності, активізує та розширює наукову роботу в цій галузі. Питання домашньої освіти розглядаються не лише в педагогічних колах, а й науковцями. На сучасному етапі гостро постає питання підготовки кваліфікованих фахівців нової спеціальності – „домашній педагог”. Так, Київський національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова протягом декількох років займається підготовкою педагогічних працівників зі спеціальності „дошкільний вихователь-гувернер”.

На основі проаналізованих історичних джерел можна зробити висновок про те, що сучасні домашні педагоги мають більш вузькі спеціалізації, порівняно з випускницями жіночих гімназій Слобожанщини, а саме:

1. Гувернер – вища гуманітарна освіта, комунікабельність, досвід роботи з дітьми;
2. Прогулянкова няня – гуманітарна, або педагогічна освіта, знання історії міста, досвід роботи з дітьми;
3. Няня – гуманітарна, педагогічна, медична, або спеціалізована освіта, досвід догляду за дітьми, навички масажу, надання першої допомоги;
4. Репетитор – вища педагогічна освіта, досвід у підготовці дитини до школи, ліцею, гімназії, ВНЗ;
5. Хатня робітниця, кухар – акуратність, порядність, вміння створити затишок у будинку, вміння гарно готувати;
6. Економка – економічна, або фінансова освіта, вміння вести бюджет, розподіляти обов'язки інших найманих робітників (кухарів...), сплата рахунків, замовлення квитків, запис телефонної інформації;
7. Доглядальниця – медична освіта, досвід догляду за хворими, надання медичної допомоги.

У свою чергу, активний розвиток гувернерства вимагає розробки відповідних положень, програм, складання посібників та іншої методичної літератури. Так, Б. Свиридов упорядкував посібник „365 порад няням та гувернанткам”, у якому містяться теоретичні та практичні знання, а також, який відповідає сучасним вимогам у галузі освіти дітей з обмеженими можливостями [1, с.12].

Отже, ми дійшли висновку, що перш за все, необхідно прагнути до сприйняття цілісності особистості дитини, враховувати її природні задатки та творчо ставитися до самого процесу виховання. Вагоме місце посідають рекомендації, щодо організації домашньої освіти, поради з приводу подолання шкідливих звичок, проблемної поведінки, дитячих страхів, а також висвітлено різні шляхи усунення проблеми неслухняності дітей.

Серед найважливіших якостей, які необхідно виховувати у дитини, Б. Свиридов виділяє: організованість, відповідальність та самостійність, а також звертає увагу читачів на доцільність покарань. Особливу увагу автор приділив проблемі здоров'я дітей, зокрема питанням правильного харчування, розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я та спорту.

Поряд із цим, посібник містить численні практичні поради щодо перших заходів у випадку хвороби дитини.

Розвитку здібностей та навичок автор присвятив окремий розділ: поради щодо використання столових приборів, вміння користуватися туалетом, засвоєння навичок спілкування, а також подолання труднощів, які виникають внаслідок неухважності, розвиток здібностей та підготовка до школи.

Окремий розділ посібника автор присвятив проблемі потреб дітей із обмеженими можливостями. Б. Свиридов радить, враховуючи особливості та вік вихованців, пам'ятати про необхідність привчання їх до дисципліни та самообслуговування. На думку фахівця, розвиток дрібної моторики рук за допомогою малювання допоможе частково усунути окремі проблеми.

Поряд із цим, до посібника увійшли розділи, присвячені обладнанню дитячої кімнати, корисним порадам та навичкам, які стануть у нагоді няням і гувернанткам, а також цікавий дитячий гороскоп.

Із приводу додатків слід зазначити, що вони містять різноманітні психологічні тести, значну кількість яких призначено домашнім педагогам („Чи гарний ви домашній вихователь?”...), а також тести, спрямовані на визначення можливостей, рівня знань та здібностей дитини („Можливо, ваш підопічний – вундеркінд?”, „Яку професію обрати?”, „Чи подобаєшся ти людям?”), а також перевірка готовності до школи – за Г. Вітцалком, та визначення загальних здібностей – 40 завдань і тестів Айзенка [2, с. 24 – 31].

Отже, теоретичні підвалини, професійна та кваліфікована підготовка домашнього педагога в сучасній державній освітній системі, а також ліцензування його діяльності - усе це сприятиме інтенсивному розвитку та високій якості сучасного домашнього навчання й виховання.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, вивчення та аналіз педагогічного досвіду другої половини XIX – початку XX ст. показує, що домашня освіта, вийшовши на шлях відродження, потребує вдосконалення та поповнення найкращими здобутками в цій галузі. В умовах розбудови сучасної освіти в Україні акценти практичних та теоретичних завдань співпадають з багатогранністю навчальних систем минулого, зокрема державні та приватні навчальні заклади, звернення до домашньої освіти з метою поліпшення знань початкової освіти (рідної та іноземних мов), сприятимуть інтеграції держави до Європи.

На підставі проведеного дослідження, нами визначено основні перспективні напрями використання досвіду організації гімназійної освіти жінок на Слобожанщині (друга половина

XIX – початок XX століття) у сучасних педагогічних ВНЗ України. А саме: надавати навчання виховуючого патріотичного характеру шляхом формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до навколишнього світу, створення цікавих, доступних для дітей підручників та посібників, застосування різних видів наочності; стимулювання й мотивація інтересу до навчання в позакласній та позашкільній виховній роботі з учнями, призначення стипендій, надання дозволу займатися репетиторством, залучення батьківських комітетів до участі в педагогічному процесі для розвитку почуттів обов'язку та відповідальності школярів; підвищувати науково-теоретичний рівень навчання в школах та наближувати його до потреб життя, за допомогою повідомлення учням інформації про нові науково-технічні досягнення, проведення факультативних занять зі стародавніх мов, історії культури й релігії, педагогіки та курсу домашнього господарства; забезпечити здобуття дівчатами знань, вмінь, навичок, необхідних для самостійного життя, виконання професійних та соціальних жіночих ролей; забезпечити викладання вихованкам жіночих гімназій цінностей світової, європейської та національної української культур, усвідомлення їхнього взаємозв'язку і взаємовпливу, внеску до скарбниці загальнолюдської культури; актуалізувати зміст навчально-виховного процесу в межах впровадження моделі жіночої освіти та виховання, вдосконалити методiku викладання з урахуванням психофізіологічних і соціокультурних особливостей статі; залучати викладачів нових навчально-виховних закладів (гімназій, ліцеїв, коледжів) до участі у підготовці навчально-методичних посібників, роботі педагогічних товариств, семінарів та конференцій, присвячених питанням освіти.

Загалом результати дослідження дають підстави стверджувати, що використання досвіду жіночих навчальних закладів у XIX - на початку XX століття в сучасних школах і вищих навчальних закладах допоможе відродити втрачені традиції у вихованні жінок (відродити інститут кураторства, скорегувати зміст освіти з акцентом на духовно-моральному вихованні жінок, впровадити методики навчання і виховання в сім'ї (домашні вчителі), адаптувати позитивний досвід роботи опікунської ради до сучасних навчальних закладів, посилити відповідальність батьків, педагогів, суспільства, засобів масової інформації, держави за моральне виховання підростаючого покоління та ін.), переосмислити реформування освіти з урахуванням гендерних підходів, а також підвищити якість загальної та професійної підготовки сучасних жінок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук П. М. Інститути шляхетних дівчат / П. М. Бондарчук // Енциклопедія історії України : В 5 т. / В. А. Смолій (голова редкол.), В. Ф. Верстюк, С. В. Віднянський, В.О.Горбик та ін. – Т. 3. – К., 2005. – С. 504.
2. Дем'яненко Н. М. Педагогічна освіта в Україні в першій половині XIX ст. / Н. М. Дем'яненко, І. П. Важинський // Педагогіка і психологія. – К., 2001. – № 3 – 4. – С. 201 – 212.
3. Джури́нский А. Н. История образования в педагогической мысли / А. Н. Джури́нский – М., 2003. – 400 с.
4. Добровольська В. А. Становлення та розвиток системи жіночої освіти України / В. А. Добровольська // Південний архів. Зб. наук. праць. Історичні науки. – Вип. VIII. – Херсон : Видавництво ХДПУ, 2002. – С. 108 – 115.
5. Хриков Є. М. Моніторинг задоволеності студентів діяльністю вищого навчального закладу / Є. М. Хриков // Науково-методичний альманах. – № 3, 2008 р. – Луганськ – Стаханов : Альма-матер, 2008. – 304 с. – С. 41 – 44.
6. Управління якістю освіти / [Войтенко В. І., Лавренюк А. О., Малинич Л. М. та ін. За заг. ред. Лавренюка А. О.] – Хмельницький : ХОППО ; Кам'янець-Подільський : Абетка – НОВА, 2003. – 184 с.

REFERENCES

1. Bondarchuk P. M. Instytuty shljahetnyh divchat / P. M Bondarchuk // Encyklopedija istorii' Ukrainy : V 5 t. / V. A. Smolij (golova redkol.), V. F. Verstjuk, S. V. Vidnjans'kyj, V.O.Gorbyk ta in. – T. 3. – K. , 2005. – P. 504.
2. Dem'janenko N. M. Pedagogichna osvita v Ukraini v pershij polovyni HHH st. / N. M. Dem'janenko, I. P. Vazhyns'kyj // Pedagogika i psihologija. – K. , 2001. – № 3 – 4. – P. 201 – 212.
3. Dzhurinskij A. N. Istorija obrazovanija v pedagogicheskoy mysli / A. N. Dzhurinskij – M. , 2003. – 400 p.
4. Dobrovol's'ka V. A. Stanovlennja ta rozvytok systemy zhinochoi' osvity Ukrainy / V. A. Dobrovol's'ka // Pivdennyj arhiv. Zb. nauk. prac'. Istorychni nauky. – Vyp.VIII. – Herson : Vydavnytvo HDPU, 2002. – P. 108 – 115.
5. Hrykov Je. M. Monitoryng zadovolenosti studentiv dijil'nistju vyshhogo navchal'nogo zakladu / Je. M. Hrykov // Naukovo-metodychnyj al'manah. – № 3, 2008 r. – Lugans'k – Stahanov : Al'ma-mater, 2008. – 304 s. – P. 41 – 44.
6. Upravlinnja jakistju osvity / [Vojtenko V. I., Lavrenjuk A O., Malynych L. M. ta in. Za zag. red. Lavrenjuka A. O.] – Hmel'nyc'kyj : HOIPPO ; Kam'janec'-Podil's'kyj : Abetka – NOVA, 2003. – 184 p.

РОЗДІЛ 2 – ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

UDK 378.147:004

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF THE TECHNOLOGIES OF GLOSSARIES CREATION BY FUTURE TRANSLATORS

S. Amelina, doctor in Pedagogy, professor, R. Tarasenko, PhD, Associate Professor
Rostyslav Tarasenko, PhD, Associate Professor

*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,
Heroyiv Oborony st., 15, Kyiv, Ukraine*

svetlanaamelina@ukr.net, t_rost@nauu.kiev.ua

The article deals with the issues of organizational and methodical aspects of the study of the technologies of glossaries creation by future translators. It was found that it is appropriate to include to the content of training future translators the study of technologies to create and use a glossary of terms in the relevant field. Given the general requirements for the translator, which provides scientific and technical translation (language fluency in written and oral forms, the ability to adequately reproduce the content and form of the language of the text presented in translation, knowledge of the hardware used in the translation work), special attention should be given to the learning of terminology in that field, in which a translator specializes.

It is noted that translators are able to use in their professional activities Language Corps, including for creating glossaries. Corpus is a collection of texts in electronic form, accompanied by technical layout. One of the important sources of information resources that are appropriate to recommend to future translators to be used for creating branch glossaries is a collection of electronic publications that focus research developments on a particular branch of knowledge and action. Thus, it is not a separate publication, but the database providing structured by sections of scientific publications and journals, and determining conditions and procedures for access.

It is defined that the creation of branch glossaries should include the following issues: support on previously made translations and glossaries, if any are available; agreeing new terms that need clarification from the relevant contact persons of the client institutions; compliance of glossary with standards of the source and target languages; saving of branch terminology as a glossary to ensure consistency in sequences in the following translations with similar content. Glossaries may contain any elements of language, abbreviations, words, phrases, even sentences. Terms included in the glossary may be made by means of usual translation or interpretation or accompanied with a comment in the target language and the original language.

It was found that the use of branch glossary helps to optimize the activities of translator, in particular in the following areas: improving translation quality by ensuring standardization of terminology, reducing the time to perform the translation, adaptation to national and international standards, reducing inaccuracies and avoiding errors. It is indicated on the feasibility of developing the basics of creating electronic branch glossaries.

Key words: terminology, terminology databases, branch glossary and translator.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ГАЛУЗЕВИХ ГЛОСАРІЇВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Амеліна С.М., д.пед.н., професор, Тарасенко Р.О., к.т.н., доцент

*Національний університет біоресурсів і природокористування України,
вул. Героїв Оборони, 15, Київ, Україна*

svetlanaamelina@ukr.net, t_rost@nauu.kiev.ua

У статті розглядаються питання забезпечення організаційно-методичних аспектів процесу вивчення технології створення галузевих глосаріїв майбутніми перекладачами. З'ясовано, що до змісту професійної підготовки майбутніх перекладачів доцільно включати вивчення технології створення та використання глосаріїв термінів у відповідній галузі, на перекладах з якої спеціалізується перекладач. Встановлено, що використання галузевих

госаріїв сприяє оптимізації діяльності перекладача, зокрема, у таких аспектах: поліпшення якості перекладу завдяки забезпеченню уніфікації термінології, скорочення часу на виконання перекладу, адаптація до вітчизняних і міжнародних стандартів, зменшення неточностей і уникнення помилок. Вказано на доцільність розробки основ укладання електронних галузевих глосаріїв.

Ключові слова: термінологія, термінологічні бази, галузеві глосарії, перекладач.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ БУДУЩИМИ ПЕРЕВОДЧИКАМИ ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ОТРАСЛЕВЫХ ГЛОССАРИЕВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Амелина С.М., д.пед.н., профессор, Тарасенко Р.А., к.т.н., доцент

*Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины,
ул. Героев Оборона, 15, Киев, Украина*

svetlanaamelina@ukr.net, t_rost@nauu.kiev.ua

В статье рассматриваются вопросы обеспечения организационно-методических аспектов процесса изучения технологии создания отраслевых глоссариев будущими переводчиками. Выяснено, что в содержание профессиональной подготовки будущих переводчиков целесообразно включать изучение технологий создания и использования глоссариев терминов в соответствующей области, на переводах которой специализируется переводчик. Установлено, что использование отраслевых глоссариев способствует оптимизации деятельности переводчика, в частности, в следующих аспектах: улучшение качества перевода благодаря обеспечению унификации терминологии, сокращение времени на выполнение перевода, адаптация к отечественным и международным стандартам, уменьшение неточностей и избежание ошибок. Указано на целесообразность разработки основ создания электронных отраслевых глоссариев.

Ключевые слова: терминология, терминологические базы, отраслевые глоссарии, переводчик.

Statement of the problem. The adequacy of translation as an indicator of the quality of the translator's work depends crucially on the proper use of appropriate terminology. Wrong or inaccurate translation of terms might not only prove translator's low skill level, but also cause certain negative effects by work of translation on customer, threatening to cause problems in production and result in economic losses. This indicates the need for terminology knowledge in the field of translator's activities. Formation of this knowledge complex is based on mastering databases of terminological support. Their creation and use are based on information technologies. Thus it is possible to achieve maximum harmonization of translated texts with the original in the sense of equivalence and adequacy.

The purpose of the article is to consider organizational and methodical support of the study of the technologies of terminology glossaries creation by future translators.

Analysis of research and publications. The issue of creating terminology dictionaries and glossaries was studied by such domestic and foreign scientists as F.Vazheva, D.Dobrovolsky, R.Ivanytsky, V.Karaban, T. Kyyak, V. Lejčik, D.Meys, B.Shunevych and others. However, the study of the technologies of terminology glossaries creation by future translators, in particular, training and methodological support of this process requires a separate study.

The main material. One reason for the complexity of the process of translation of branch texts is their lexical peculiarities connected with the terminology. The term is a linguistic sign representing the concept of special and professional field of science or technology. Therefore, translators must consider characteristic features of branch type of text in the translation process, such as:

1. Text saturation with terms and terminological phrases. Terms can be multimeaningful, causing difficulties of translation, especially when at the same time realizing different meanings in different fields. For example, the German term «der Zug» can mean «train» and «pull». Conversely, «ГВИНТ» («screw») can be translated from Ukrainian into German by several variants: Schraube, Spindel, Schraubenspindel, Luftschraube, Tragschraube, Schnecke. English term «train», besides the basic meaning of «train» can realize in technical texts meanings «a rolling mill» and «gearing».
2. Use of technical phraseology. When translating, it should be noted that some common words in phrases can acquire terminological meaning. For example, starke Gabe (Ger.) – висока доза,

starre Bewegung (Ger.) – жорстке з'єднання, treatment process (Eng.) – процес обробки, operating handle (Eng.) – рукоятка управління.

3. The use of abbreviations and acronyms. Their translation is complicated by the fact that the abbreviations and acronyms are official and therefore they must be translated through their equivalents in the native language without changing. For example, PS – Pferdestärke (Ger.). A characteristic feature of unambiguous abbreviations are graphic homonymy and semantic multiple meanings, for example: N (Jahresniederschläge) – річні опади, N (Niedermoor) – низинне болото, N (Niederschlagshöhe) – рівень опадів, N (Niederstamm) – низькостовбурне дерево, N (Nutzleistung der Pumpe) – корисна потужність насоса, N (Nenn-Nutzleistung) – номінальна корисна потужність; CC (ceramic capacitor) – керамічний конденсатор, CC (connector circuit) – коло з'єднання, CC (continuity criterion) – критерій неперервності (електропостачання), CC (continuous current) – постійний струм; неперервний струм, CC (cotton-covered) з бавовняним обплетенням (про кабель); E (electric field strength) – напруженість електричного поля, E (electric potential) – електричний потенціал, E (elevator lighting and control cable) – освітлювальний і контрольний кабель для підіймачів, E (enamel) – емаль.

Since the terms are an essential component of scientific and technical texts [3], a translator should know the appropriate terminology for their translation.

Therefore, given the general requirements for the translator, which provides scientific and technical translation (language fluency in written and oral forms, the ability to adequately reproduce the content and form of the language of the text presented in translation, knowledge of the hardware used in the translation work), special attention should be given to the learning of terminology in that field, in which a translator specializes. Taking into account that the terminological system of any branch of production cannot be studied fully during training we consider that it necessary to focus on the formation of information competence of future translators that will enable them to provide their own information needs, including those for finding, using and accumulating terms. Considering the information competence of the translator as an integrative characteristic, we have identified its components – competencies: informational search; informational and technological; informational and technical; informational and analytical; informational and editorial; informational and thematic.

All these competencies are important for the translator's work with the terminology, but we consider that informational and thematic competence is especially important as basic competence in learning terminology. It defines the ability to form a base of reference materials for translation and compensation of lack of linguistic, thematic and background knowledge. For this purpose future translators must learn to find out acceptable sources of information, to understand the specific subject area, to form an appropriate thesaurus, to select the general and thematic dictionaries, to study reference books, to find the appropriate language tools for transmitting meanings of terms – words and phrases.

Ensuring the acquisition of skills in translator's training, and further in using them in the performance of professional tasks can be accomplished through the use of predominantly electronic information resources (search engines, electronic catalogs, digital libraries and journals, electronic encyclopedias, text corps, branch portals for informational search for specific topics, terminological system software, electronic bilingual dictionaries of general and special content for selection for correspondences and equivalents in translation, etc.).

In order to clarify the understanding of the importance of informational and thematic competence for successful professional activity of future translators and their ideas about the possibility of its formation was conducted a survey. The students of direction 6.020303 "Philology" at National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine were asked to evaluate using 5 parameters what characterize, in our opinion, this competence – the ability to use specialized branch base materials (AGRIS, AGORA, DOAJ ...), knowledge of branch terms, the ability to translate materials in one or more specialized areas,

the ability to form their own glossaries, the ability to form their own electronic glossary using appropriate software.

The distribution of students' awareness of the importance of forming informational and thematic competence is presented in Figure 1.

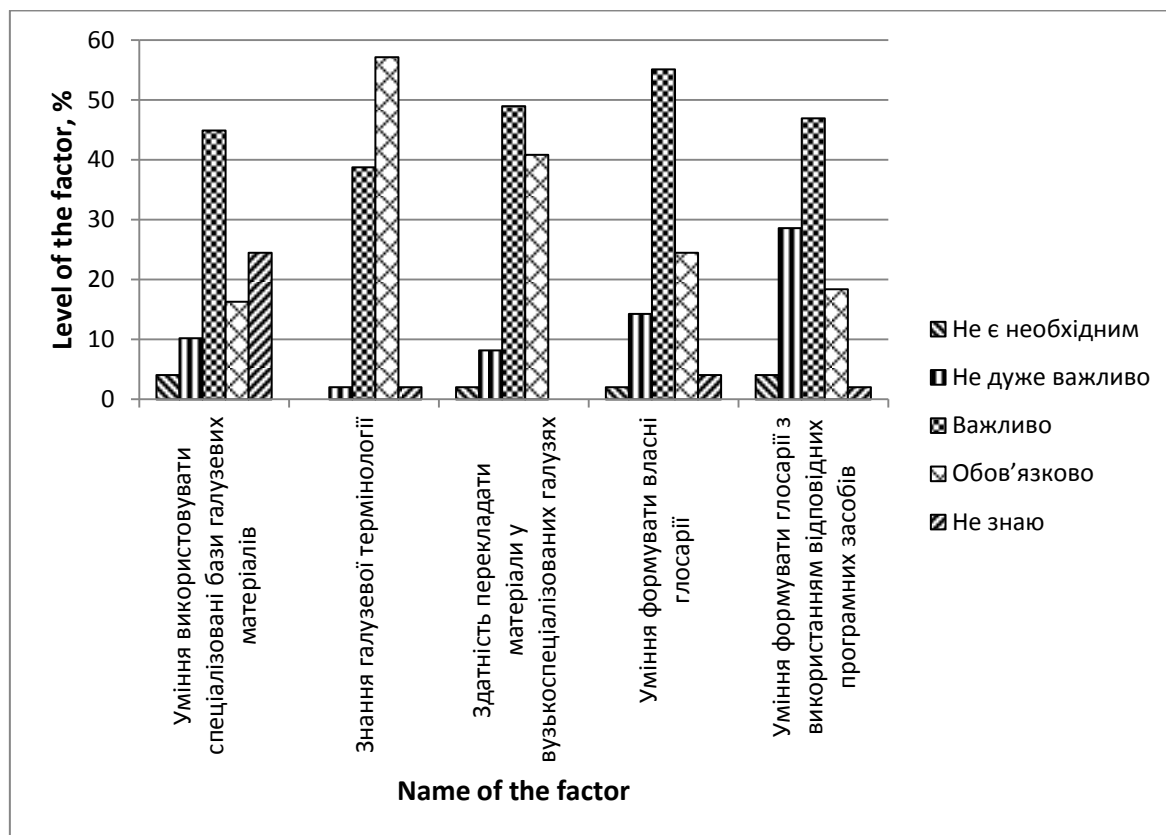


Fig. 1. Distribution of students' awareness of the importance of forming informational and thematic competence

As we can see, most of the respondents' consider two factors: firstly, 55% said that knowledge of branch terms is a must, and secondly, 57% cited the importance of the ability to form their own glossaries. These results imply that future translators understand the need for mastering a certain amount of terminology of specific branches for successful professional work and think about ways to achieve this goal. One of the ways they find is creating their own glossaries. On the one hand, this suggests a conscious attitude of students to orientation of their training, on the other hand, emphasizes the need to improve the content of their training curriculum in terms of strengthening its informational and thematic component.

Despite the fact that the knowledge of branch terminology is positioned by students as important or required attribute of translation work, surveys showed significant differences between the perceptions of first-year and fourth-year students (Fig. 2). Thus, a significant percentage (67%) of first-year respondents have attributed this knowledge category as necessary what is traced as wrong idealization of terminology knowledge for successful translation of branch texts that cannot be made without taking into account a number of other aspects of translation. The presence of answers "not very important" and "do not know" indicates undeveloped ideas about the importance of professional knowledge. At the same time the number of fourth year students who view it as necessary is much less (50%), but the number of students for whom it is important (50%) is increased. The rationale for this is awareness of the need for integral complex of translator knowledge, part of which – branch terminology – is important, but not crucial. Instead, there is no category of students, which does not give due importance to this component in their training, expressed as zero percentage of answers "not very important", "I do not know".

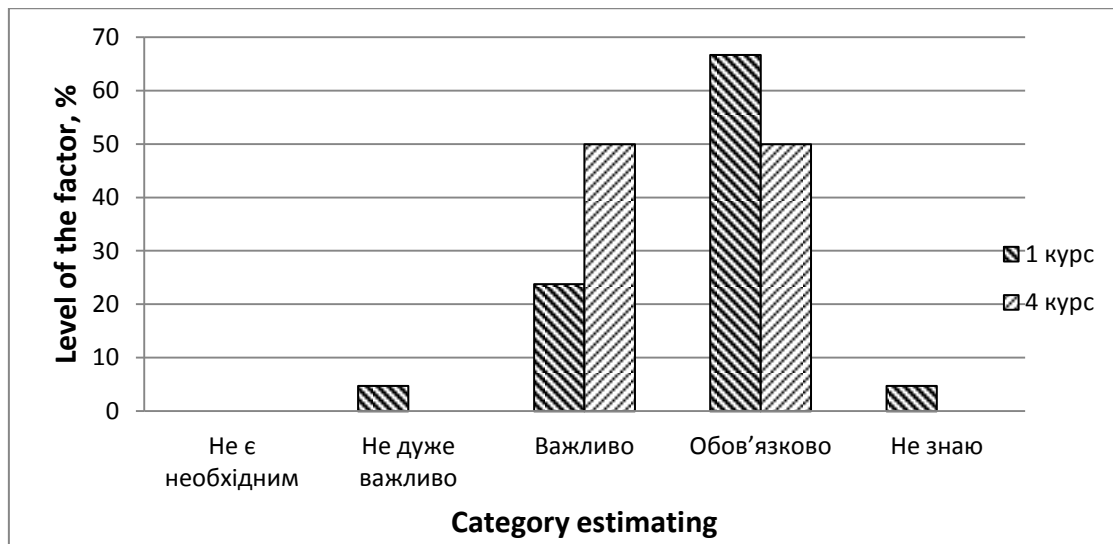


Fig. 2. Knowledge of branch terminology

The differences in the responses of 1 and 4 study years students concerning the ability to use bases specialized branch materials highlight certain trends. As seen in Figure 3, 29% of first year students answered "do not know", meaning general lack of information about the existence of such bases. In addition, quite a large percentage of responses "not necessary" (10%) and "not very important" (14%) also indicates, in our view, the lack of knowledge of students about the existence of such powerful information resource in terms of mastering branch terminology rather than about their conscious idea of specialized branch materials bases as unimportant. Accordingly, it highlights the need for such information for future translators. As for the fourth year students, when forming their information competence we should pay attention to the fact that 21% of respondents did not know about the possibility of mastering branch terms by reference to these bases.

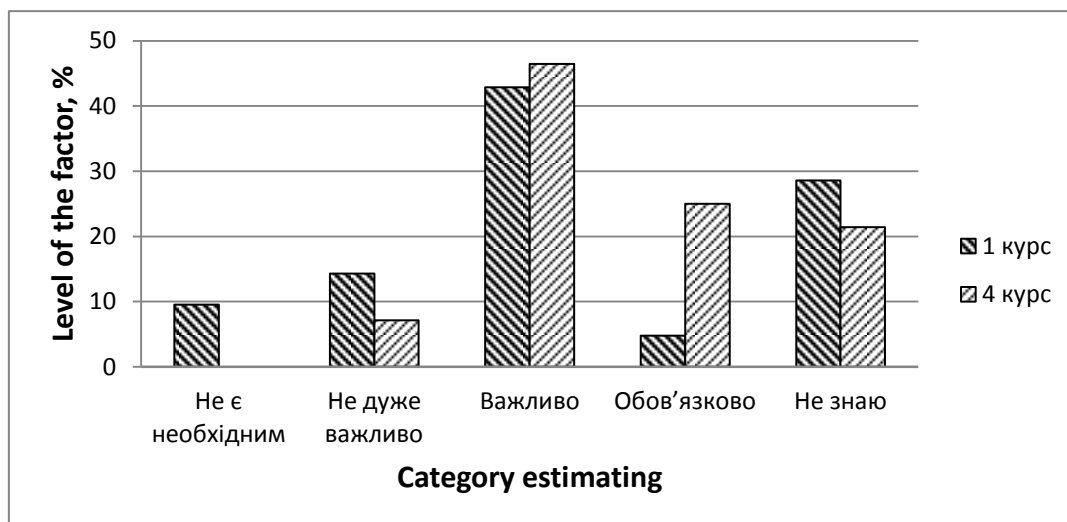


Fig.3. Ability to use bases of specialized branch materials

The study of branch terminology and the use of specialized databases of branch materials are directly related to the need to orient students to the developments of their own information resources relating to certain branch-specific areas of activity. So the question arises about creation of branch glossaries, which can greatly facilitate translation activities. By definition of B.Shunevych, glossary is a product of a particular type of lexicography, where the linguistic essences are perceived by the ideographic principle and conceptual interpretation [4].

In order to master technologies for creating glossaries of future translators we offer a special course «Basics of creating branch glossaries» aimed to teach students the technology of branch glossaries creation, the use of existing branch glossaries in practice.

Herewith the course is based on the students knowledge of foreign language lexicology, has a strong vocational and translational focus and combine elements of theoretical and practical training of students. Therefore, the study of this discipline helps students to master the theoretical and practical foundations of subject; deepens the perception and the ability to analyze the terminology material of various branches and translate it adequately; promotes expansion of vision, erudition and professionalism; encourages independent thinking and creativity.

After studying this course the student acquires knowledge of the features of foreign language lexical system, the basics of lexicography, types of dictionaries and features of branch glossaries. In addition, the following abilities are formed: to identify features of terminology in a particular area; to obtain information from various sources necessary for the creation of branch glossaries; to apply methods for lexicographical work on vocabulary; to select terminological material.

Special course «Basics of creating branch glossaries» provides 14 hours of lectures, 14 hours of practical training and 26 hours of individual work on discipline, combined into two thematic modules.

Module 1 – "Typology of dictionaries. Glossary" – includes following issues: "Lexicography as a science. The concept of dictionary", "Characteristics of different types of dictionaries", "Differential features of glossaries", "The use of electronic glossaries".

Module 2 – "Principles of creating glossaries" – includes the following issues: "The concept of the term", "Features of branch terminology", "Modeling branch terminology system", "Selection of the vocabulary", "Internal structure and function of glossaries", "Overview of software for creating glossaries", "Automatic selection of professional terminology in texts".

We believe that the creation of branch glossaries should include the following issues:

- Support on previously made translations and glossaries, if any are available;
- Agreeing new terms that need clarification from the relevant contact persons of the client institutions;
- Compliance of glossary with standards of the source and target languages;
- Saving of branch terminology as a glossary to ensure consistency in sequences in the following translations with similar content.

Glossaries may contain any elements of language, abbreviations, words, phrases, even sentences. Terms included in the glossary may be made by means of usual translation or interpretation or accompanied with a comment in the target language and the original language.

It should be noted that translators are able to use in their professional activities Language Corps, including for creating glossaries. Corpus is a collection of texts in electronic form, accompanied by technical layout (abstract).

In particular, the most famous Language Corps are The Brown Corpus (Corpus of American English) and The London-Lund Corpus of Spoken English (oral and written corps of British English). These corps include samples of words, sentences, texts, dialogues, monologues and more. They can be used as a starting information resource to create a database of samples in the English language, including glossaries that are suitable in computer-aided translation and other software shells for translation support.

One of the important sources of information resources that are appropriate to recommend to future translators to be used for creating branch glossaries is a collection of electronic publications that focus research developments on a particular branch of knowledge and action. Thus, it is not a separate publication, but the database providing structured by sections of scientific publications and journals, and determining conditions and procedures for access. Today there are many such databases, including bibliographic records, abstracts of documents, text materials on agriculture and related industries. Using this type of information resources creates conditions for the formation of professional competence of future translators for agricultural sector, based on the processing possibilities of modern, scientifically verified, professionally improved terminology. The most famous and powerful among these databases

are: AGRIS (International Information System for the Agricultural Sciences and Technology), AGORA (Access to Global Online Research in Agriculture), (AGRICOLA - Agricultural On-Line Access), CAB Abstracts (The World's Leading Agriculture Database), FSTA (Food Science and Technology Abstracts), DOAJ (Directory of Open Access Journals), FAO Catalogue On-line. Support of these databases is provided with large international and national food organizations. Their volume numbers from 1 to 7 million records and materials presented mainly in English, although some of them are also in Arabic, Spanish, French.

Conclusion. It is advisable to include to contents of future translators training the study of technologies for creating and using glossaries of terms in the relevant field, the translation of which is specialized area of translator. Using branch glossaries promotes optimization of translators activities, particularly in the following aspects: improving translation quality by providing unification of terminology, reducing time for the translation, adaptation to national and international standards, reducing uncertainties and avoiding errors.

Prospects for further investigations can be related to development of basics of creating electronic branch glossaries.

REFERENCES

1. DSTU 3966-2000 Terminologiya, zasady i pravyla rozroblenya standartiv na terminy i vyznachenya ponyat. – K. : Derzhstandart Ukrainy, 2000. – 32 p.
2. Ivanytsky R.V. Lexykografichni aspekty normalizatsii terminiv : Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – Lviv, 1995. – 20 p.
3. Karaban V. I. Teoriya i praktyka perekladu z ukraïnskoi movy na anhliysku movu [Text] = Theory and practice of translation from Ukrainian into English : posib.-dovid / Vyacheslav Karaban, James Meis. – Vinnitsya : Nova kn., 2003. – 606 p.
4. Shunevych B. Pro uporyadkuvannya novykh terminosystem // Visnyk DU «Lvivska politekhnika» «Problemy ukraïnskoi terminolohii»: Materialy 6-i Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii «SlovoSvit 2000». – 2000. – № 402. – P. 85–87.

УДК 378.147:004

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ГАЛУЗЕВИХ ГЛОСАРІЇВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Амеліна С.М., д.пед.н., професор, Тарасенко Р.О., к.т.н., доцент

*Національний університет біоресурсів і природокористування України,
вул. Героїв Оборони, 15, Київ, Україна*

svetlanaamelina@ukr.net, t_rost@nauu.kiev.ua

У статті розглядаються питання забезпечення організаційно-методичних аспектів процесу вивчення технології створення галузевих глосаріїв майбутніми перекладачами. З'ясовано, що до змісту професійної підготовки майбутніх перекладачів доцільно включати вивчення технології створення та використання глосаріїв термінів у відповідній галузі, на перекладах з якої спеціалізується перекладач. Встановлено, що використання галузевих глосаріїв сприяє оптимізації діяльності перекладача, зокрема, у таких аспектах: поліпшення якості перекладу завдяки забезпеченню уніфікації термінології, скорочення часу на виконання перекладу, адаптація до вітчизняних і міжнародних стандартів, зменшення неточностей і уникнення помилок. Вказано на доцільність розробки основ укладання електронних галузевих глосаріїв.

Ключові слова: термінологія, термінологічні бази, галузеві глосарії, перекладач.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ БУДУЩИМИ ПЕРЕВОДЧИКАМИ ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ОТРАСЛЕВЫХ ГЛОССАРИЕВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Амелина С.М., д.пед.н., профессор, Тарасенко Р.А., к.т.н., доцент

*Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины,
ул. Героев Оборонь, 15, Киев, Украина*

svetlanaamelina@ukr.net, t_rost@nauu.kiev.ua

В статье рассматриваются вопросы обеспечения организационно-методических аспектов процесса изучения технологии создания отраслевых глоссариев будущими переводчиками. Выяснено, что в содержание профессиональной подготовки будущих переводчиков целесообразно включать изучение технологий создания и использования глоссариев терминов в соответствующей области, на переводах которой специализируется переводчик. Установлено, что использование отраслевых глоссариев способствует оптимизации деятельности переводчика, в частности, в следующих аспектах: улучшение качества перевода благодаря обеспечению унификации терминологии, сокращение времени на выполнение перевода, адаптация к отечественным и международным стандартам, уменьшение неточностей и избежание ошибок. Указано на целесообразность разработки основ создания электронных отраслевых глоссариев.

Ключевые слова: терминология, терминологические базы, отраслевые глоссарии, переводчик.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF THE TECHNOLOGIES OF GLOSSARIES CREATION BY FUTURE TRANSLATORS/

Svitlana Amelina, Doktor in Pedagogy, Professor, Rostyslav Tarasenko, PhD, Associate Professor

*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,
Heroyiv Oborony st., 15, Kyiv, Ukraine*

svetlanaamelina@ukr.net, t_rost@nauu.kiev.ua

The article deals with the issues of organizational and methodical aspects of the study of the technologies of glossaries creation by future translators. It was found that it is appropriate to include to the content of training future translators the study of technologies to create and use a glossary of terms in the relevant field. Given the general requirements for the translator, which provides scientific and technical translation (language fluency in written and oral forms, the ability to adequately reproduce the content and form of the language of the text presented in translation, knowledge of the hardware used in the translation work), special attention should be given to the learning of terminology in that field, in which a translator specializes.

It is noted that translators are able to use in their professional activities Language Corps, including for creating glossaries. Corpus is a collection of texts in electronic form, accompanied by technical layout. One of the important sources of information resources that are appropriate to recommend to future translators to be used for creating branch glossaries is a collection of electronic publications that focus research developments on a particular branch of knowledge and action. Thus, it is not a separate publication, but the database providing structured by sections of scientific publications and journals, and determining conditions and procedures for access.

It is defined that the creation of branch glossaries should include the following issues: support on previously made translations and glossaries, if any are available; agreeing new terms that need clarification from the relevant contact persons of the client institutions; compliance of glossary with standards of the source and target languages; saving of branch terminology as a glossary to ensure consistency in sequences in the following translations with similar content. Glossaries may contain any elements of language, abbreviations, words, phrases, even sentences. Terms included in the glossary may be made by means of usual translation or interpretation or accompanied with a comment in the target language and the original language.

It was found that the use of branch glossary helps to optimize the activities of translator, in particular in the following areas: improving translation quality by ensuring standardization of terminology, reducing the time to perform the translation, adaptation to national and international standards, reducing inaccuracies and avoiding errors. It is indicated on the feasibility of developing the basics of creating electronic branch glossaries.

Key words: terminology, terminology databases, branch glossary and translator.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Адекватність перекладу як показник якості діяльності перекладача вирішальною мірою залежить від правильного використання відповідної термінології. Неправильний або неточний переклад термінів може свідчити не тільки про низький рівень кваліфікації перекладача, але й стати причиною певних негативних наслідків у діяльності замовника перекладу, що загрожує спричинити проблеми на виробництві та привести до економічних збитків. Це свідчить про необхідність наявності у перекладачів знань термінології в галузі здійснення ними перекладу. Формування

комплексу цих знань спирається на опанування баз термінологічної підтримки, створення та використання яких базується на інформаційних технологіях. Так можна забезпечити досягнення максимального узгодження перекладених текстів з вихідними в сенсі їх еквівалентності й адекватності.

Мета статті – розглянути організаційно-методичне забезпечення вивчення технології створення галузевих глосаріїв майбутніми перекладачами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Питання створення термінологічних словників та глосаріїв вивчали такі вітчизняні й зарубіжні науковці, як Ф.Важева, Д.Добровольський, Р.Іваницький, В.Карабан, Т. Кияк, В. Лейчик, Д.Мейс, Б.Шуневич та ін. Однак, навчання укладанню галузевих глосаріїв майбутніх перекладачів, зокрема, навчально-методичне забезпечення цього процесу, потребує окремого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з причин ускладнення процесу перекладу текстів галузевого спрямування є їх лексичні особливості, пов'язані з термінологією. Термін – мовний знак, що репрезентує поняття спеціальної, професійної галузі науки або техніки. Тому в процесі перекладу галузевих текстів перекладачі повинні враховувати характерні для цього виду текстів ознаки, а саме:

4. Насиченість тексту термінами і термінологічними словосполученнями. Терміни можуть бути багатозначними, що спричиняє труднощі їх перекладу, особливо, коли один і той же термін реалізує різні значення в різних галузях. Наприклад, німецький термін «*der Zug*» може означати і «потяг», і «тяга». І навпаки, «гвинт» з української перекладається на німецьку кількома варіантами: *Schraube*, *Spindel*, *Schraubenspindel*, *Luftschraube*, *Tragschraube*, *Schnecke*. Англійський термін «*train*» теж, крім основного значення «потяг», у технічних текстах може актуалізувати значення «прокатний стан» і «зубчата передача».

5. Вживання технічної фразеології. При перекладі слід врахувати, що загальноживані слова в певних словосполученнях можуть набувати термінологічного значення. Наприклад, *starke Gabe* (нім.) – висока доза, *starre Bewegung* (нім.) – жорстке з'єднання, *treatment process* (англ.) – процес обробки, *operating handle* (англ.) – рукоятка управління.

6. Використання скорочень та аббревіатур. Їх переклад ускладнюється тим, що скорочення та аббревіатури є офіційними, а тому потрібно передавати їх через відповідники в рідній мові, не змінюючи. Наприклад, *PS* – *Pferdestärke* (нім.). Характерною особливістю однозначних скорочень є графічна омонімія та семантична багатозначність, наприклад: *N* (*Jahresniederschläge*) – річні опади, *N* (*Niedermoor*) – низинне болото, *N* (*Niederschlagshöhe*) – рівень опадів, *N* (*Niederstamm*) – низькостовбурне дерево, *N* (*Nutzleistung der Pumpe*) – корисна потужність насоса, *N* (*Nenn-Nutzleistung*) – номінальна корисна потужність; *CC* (*ceramic capacitor*) – керамічний конденсатор, *CC* (*connector circuit*) – коло з'єднання, *CC* (*continuity criterion*) – критерій неперервності (електропостачання), *CC* (*continuous current*) – постійний струм; неперервний струм, *CC* (*cotton-covered*) з бавовняним обплетенням (про кабель); *E* (*electric field strength*) – напруженість електричного поля, *E* (*electric potential*) – електричний потенціал, *E* (*elevator lighting and control cable*) – освітлювальний і контрольний кабель для підйомачів, *E* (*enamel*) – емаль.

Оскільки терміни становлять суттєву складову науково-технічних текстів [3], то для здійснення їх перекладу фахівець повинен володіти відповідною термінологією.

Тому, враховуючи загальні вимоги до перекладача, який забезпечує науково-технічний переклад (вільне володіння мовою у письмовій та усній формах; здатність адекватно відтворювати зміст і мовну форму представленого тексту в перекладі; знання про технічні засоби, які використовуються в перекладацькій діяльності), особливу увагу слід приділити опануванню термінології в тій галузі, у якій буде спеціалізуватись перекладач. Зважаючи на те, що засвоїти повністю термінологічну систему будь-якої галузі виробництва під час навчання неможливо, вважаємо за необхідне сконцентрувати зусилля на формуванні у майбутніх перекладачів інформаційної компетентності, яка дозволить їм самостійно забезпечувати власні інформаційні потреби, зокрема, й щодо пошуку, використання і накопичення термінів. Розглядаючи інформаційну компетентність перекладача як

інтегративну характеристику, виокремили її складові – компетенції: інформаційно-пошукова; інформаційно-технологічна; інформаційно-технічна; інформаційно-аналітична; інформаційно-редакційна; інформаційно-тематична.

Усі зазначені компетенції є важливими для роботи перекладача з термінологією, проте особливо значущою вважаємо інформаційно-тематичну як базову в опануванні термінологією. Вона визначає уміння формувати базу довідкових матеріалів для здійснення перекладу і компенсації браку мовних, тематично-галузевих та фонових знань. З цією метою майбутні перекладачі повинні навчитися знаходити потрібні джерела інформації, розуміти специфіку предметної галузі, формувати відповідний тезаурус, підбирати загальні й тематичні словники, вивчати довідкову літературу, знаходити відповідні мовні засоби для передачі значень термінів – слів та словосполучень.

Забезпечення набуття умінь і навичок цієї діяльності у процесі підготовки перекладача, а в подальшому й використання їх при виконанні ним професійних завдань, може бути здійснено також шляхом використання переважно електронних інформаційних ресурсів (пошукові системи, електронні каталоги, електронні бібліотеки та журнали, електронні енциклопедії, текстові корпуси, галузеві портали для здійснення інформаційно-довідкового пошуку певної тематики, системи термінологічного забезпечення, електронні двомовні словники загального та спеціального призначення для добору відповідностей та еквівалентів при перекладі тощо).

З метою з'ясування розуміння важливості інформаційно-тематичної компетенції для успішної професійної діяльності майбутніх перекладачів та уявлень про можливості її формування було проведено анкетування студентів напряму підготовки 6.020303 «Філологія» Національного університету біоресурсів і природокористування України. Для розгляду студентам було запропоновано 5 показників, які характеризують, на нашу думку, цю компетенцію – уміння використовувати спеціалізовані бази галузевих матеріалів (AGRIS, AGORA, DOAJ ...), знання галузевої термінології, здатність перекладати матеріали в одній або кількох вузькоспеціалізованих галузях, уміння формувати власні електронні глосарії з використанням відповідних програмних засобів. Розподіл усвідомлення студентами важливості сформованості інформаційно-тематичної компетенції представлено на рис. 1.

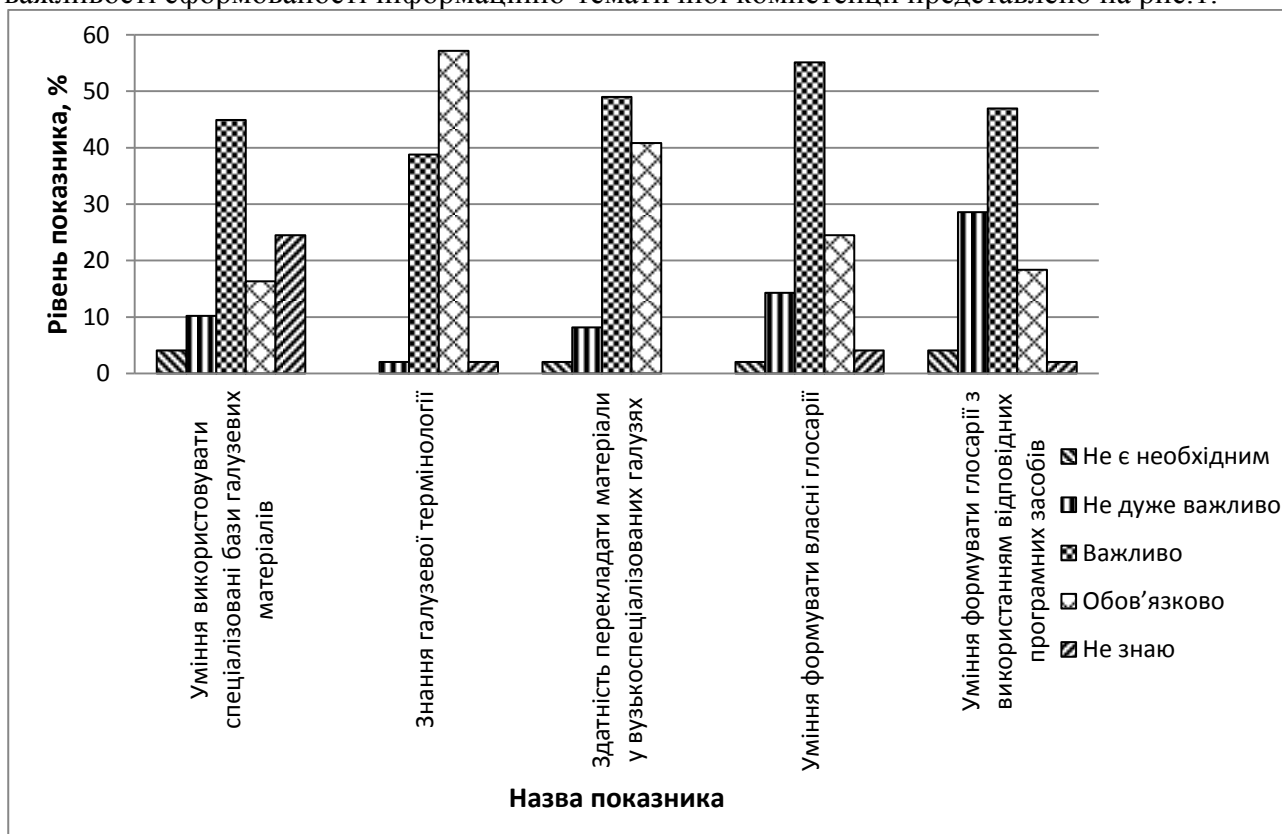


Рис. 1. Розподіл усвідомлення студентами важливості сформованості інформаційно-тематичної компетенції

Як бачимо, найбільша кількість відповідей респондентів стосується двох показників: по-перше, 55 % зазначили, що знання галузевої термінології є обов'язковим, а по-друге, 57 % вказали на важливість уміння формувати власні глосарії. Такі результати дають підстави стверджувати, що майбутні перекладачі усвідомлюють необхідність засвоєння певного обсягу термінології з конкретної галузі виробництва для успішної професійної діяльності і замислюються над шляхами досягнення цієї мети. Одним з цих шляхів вони вважають створення власних глосаріїв. З одного боку, це свідчить про свідоме ставлення студентів до спрямованості своєї професійної підготовки, а з іншого – підкреслює необхідність вдосконалення змісту навчального плану їхньої підготовки в аспекті посилення її інформаційно-тематичної складової.

Незважаючи на те, що знання галузевої термінології позиціонується студентами як важливий або обов'язковий атрибут перекладацької діяльності, анкетування засвідчило суттєві розбіжності між уявленнями про це першокурсників і студентів 4 курсу (рис. 2). Так, значний відсоток (67%) респондентів-першокурсників віднесли цю категорію знань до обов'язкових, в чому прослідковується навіть певна, дещо хибна, ідеалізація знання термінології для забезпечення успішного перекладу галузевих текстів, що не можна здійснювати без урахування цілої низки інших перекладацьких аспектів. При цьому наявність відповідей «Не дуже важливо» і «Не знаю» свідчить про недостатню сформованість уявлень про важливість цих професійних знань. Водночас серед четвертокурсників кількість тих, хто розглядає її як обов'язкову, значно менша (50 %), проте зросла кількість студентів, для яких вона є важливою (50 %). Обґрунтуванням цього є усвідомлення ними необхідності засвоєння цілісного комплексу перекладознавчих знань, складова яких – галузева термінологія – є важливою, але не вирішальною. Натомість відсутня категорія студентів, яка не надає належного значення цій складовій у їхній професійній підготовці, що виражається нульовим відсотком відповідей «Не дуже важливо», «Не знаю».

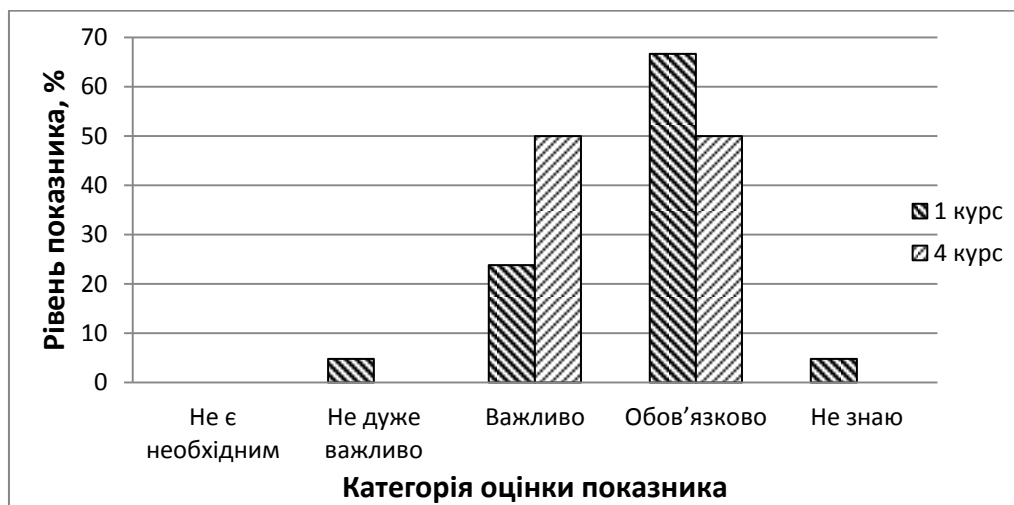


Рис. 2. Знання галузевої термінології

Розбіжності у відповідях студентів 1 і 4 курсів щодо уміння використовувати спеціалізовані бази галузевих матеріалів висвітлюють певні тенденції. Як видно з рисунку 3, 29 % першокурсників відповіли «Не знаю», що означає взагалі відсутність у них відомостей про існування таких баз. Крім того, досить великий відсоток відповідей «Не є необхідним» (10 %) і «Не дуже важливо» (14 %) теж свідчить, на нашу думку, про непоінформованість студентів щодо існування такого потужного інформаційного ресурсу в аспекті опанування галузевої термінології, а не про їхнє свідоме уявлення про спеціалізовані бази галузевих матеріалів як неважливі. Відповідно, це підкреслює необхідність такого інформування майбутніх перекладачів. Що ж до студентів четвертого курсу, то при формуванні їхньої інформаційної компетентності варто звернути увагу на те, що 21 % респондентів теж не знає про можливість опанування галузевої термінології за рахунок звернення до зазначених баз.

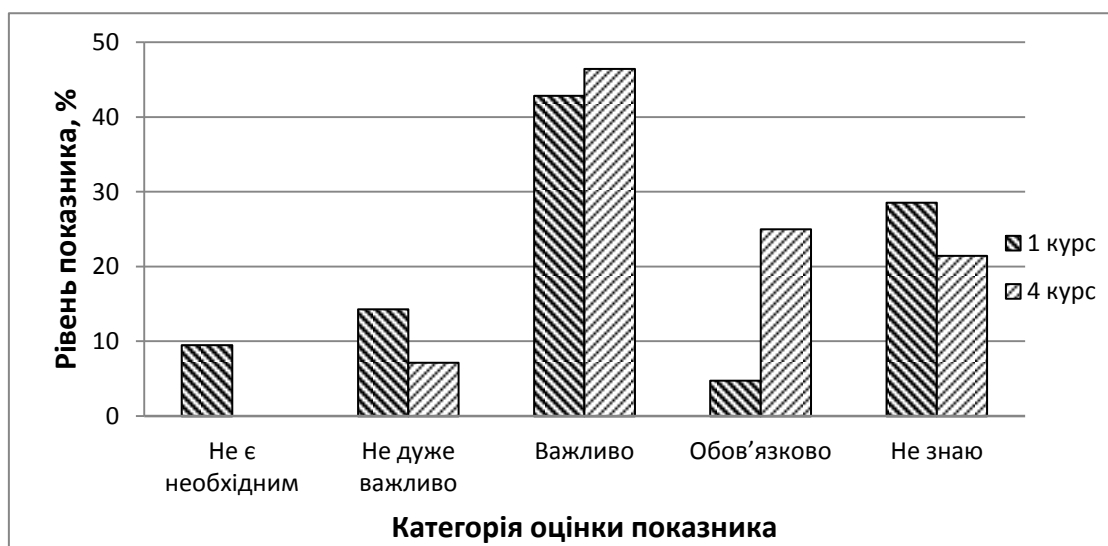


Рис. 3. Уміння використовувати спеціалізовані бази галузевих матеріалів

Вивчення галузевої термінології і використання спеціалізованих баз галузевих матеріалів безпосередньо пов'язане із необхідністю орієнтувати студентів на напрацювання власних інформаційних ресурсів, пов'язаних із галузевою специфікою певної сфери діяльності. Тому постає питання укладання галузевих глосаріїв, які можуть значно полегшити діяльність перекладачів. За визначенням Б.Шуневича, глосарій – це продукт лексикографії особливого типу, в якому мовні сутності сприймаються за ідеографічним принципом та концептуальною інтерпретацією [4].

З метою опанування майбутніми перекладачами технологій створення глосаріїв, пропонуємо спецкурс «Основи укладання галузевих глосаріїв», спрямований на ознайомлення студентів з технологією укладання галузевих глосаріїв, застосування у практиці перекладу наявних галузевих глосаріїв.

При цьому зазначений курс спирається на знання студентами лексикології іноземної мови, має яскраво виражену професійно-перекладацьку спрямованість і поєднує елементи теоретичної та практичної підготовки студентів. Тому вивчення цієї дисципліни допомагає студентам оволодіти теоретичними і практичними засадами предмету, поглиблює сприйняття і здатність аналізувати термінологічний матеріал різних галузей і адекватно його перекладати; сприяє розширенню світогляду, розвитку ерудиції та професіоналізму; заохочує до самостійного мислення, творчості.

У результаті вивчення цієї дисципліни студент оволодіває знаннями щодо особливостей лексичної системи іноземної мови, основ лексикографії, типів словників, особливостей галузевих глосаріїв.

Крім того, формуються уміння визначати особливості термінології в певній галузі; отримувати з різних джерел інформацію, необхідну для укладання галузевих глосаріїв; застосовувати методи лексикографічної обробки лексики; відбирати термінологічний матеріал.

Спецкурс «Основи укладання галузевих глосаріїв» передбачає 14 годин лекційних занять, 14 годин практичних занять та 26 годин самостійної роботи з дисципліни, об'єднані у два змістові модулі.

Змістовий модуль 1 – «Типологія словників. Глосарії» - містить такі теми: «Лексикографія як наука. Поняття словника», «Характеристика словників різних типів», «Диференційні ознаки глосаріїв», «Використання електронних глосаріїв».

До змістового модуля 2 – «Принципи укладання глосаріїв» - входять такі теми: «Поняття про термін», «Особливості галузевої термінології», «Моделювання галузевої терміносистеми», «Відбір лексики», «Внутрішня структура і призначення глосаріїв», «Огляд програмних

засобів для створення електронних глосаріїв», «Автоматизований відбір термінології з фахових текстів».

На нашу думку, створення галузевих глосаріїв має передбачати також урахування таких аспектів:

- опора на виконані раніше переклади і глосарії, якщо такі є;
- узгодження нових термінів, які потребують роз'яснення, з відповідними контактними особами установи-замовника;
- відповідність глосарію стандартам мов оригіналу і перекладу;
- збереження галузевої термінології у вигляді глосарію для забезпечення послідовності в наступних перекладах аналогічного змісту.

Глосарії можуть містити будь-які мовні елементи: абрєвіатури, слова, словосполучення, навіть речення. Терміни, включені у глосарій, можуть подаватися у звичайному перекладі або ж супроводжуватися тлумаченнями з коментарем на мові перекладу або на мові оригіналу.

Варто зазначити, що перекладачі мають можливість використовувати у своїй професійній діяльності мовні корпуси, у тому числі і для укладання глосаріїв. Корпус – це зібрання текстів в електронному вигляді, супроводжене технічною розміткою (анотацією).

Зокрема, найбільш відомими мовними корпусами є The Brown Corpus (корпус американського варіанту англійської мови) і The London-Lund Corpus of Spoken English (корпус усної і писемної британської англійської мови). Зазначені корпуси містять зразки слів, речень, текстів, діалогів, монологів тощо. Вони можуть бути використані як вихідний інформаційний ресурс для створення баз даних зразків сучасної англійської мови, у тому числі і глосаріїв, які будуть придатні в системах автоматизованого перекладу та інших програмних оболонках підтримки перекладацької діяльності.

Одним із важливих джерел інформаційних ресурсів, які доцільно рекомендувати майбутнім перекладачам використовувати для складання галузевих глосаріїв, є зібрання електронних видань, що концентрують наукові розробки за певною галуззю знань та діяльності. При цьому мова йде не про окремі видання, а про бази даних, які забезпечують структурування за рубриками наукових публікацій та журналів, визначення умов та порядку доступу до них. Нині існує велика кількість таких інформаційних баз даних, які включають бібліографічні записи, реферати документів, повнотекстові матеріали щодо сільського господарства і суміжних галузей. Використання цього виду інформаційних ресурсів створює умови для формування фахових компетенцій майбутніх перекладачів аграрної галузі, які базуються на можливості опрацювання сучасної, науково вивіреної, фахово досконалої термінології. Найбільш відомими і потужними серед таких баз даних є: AGRIS (International Information System for the Agricultural Sciences and Technology), AGORA (Access to Global Online Research in Agriculture), (AGRICOLA - Agricultural On-Line Access), CAB Abstracts (The World's Leading Agriculture Database), FSTA (Food Science and Technology Abstracts), DOAJ (Directory of Open Access Journals), FAO Catalogue On-line. Супровід цих баз забезпечується потужними міжнародними та національними продовольчими організаціями. Їх обсяг налічує від 1 до 7 мільйонів записів, матеріали яких подані переважно англійською мовою, хоч деякі з них представлені також арабською, іспанською, французькою мовами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. До змісту професійної підготовки майбутніх перекладачів доцільно включати вивчення технологій створення та використання глосаріїв термінів у відповідній галузі, на перекладах з якої спеціалізується перекладач. Використання галузевих глосаріїв сприяє оптимізації діяльності перекладача, зокрема, у таких аспектах: поліпшення якості перекладу завдяки забезпеченню уніфікації термінології, скорочення часу на виконання перекладу, адаптація до вітчизняних і міжнародних стандартів, зменшення неточностей і уникнення помилок.

Перспективи подальшого дослідження можуть бути пов'язані із розробкою основ укладання електронних галузевих глосаріїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. ДСТУ 3966-2000 Термінологія. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять. – К. : Держстандарт України, 2000. – 32 с.
2. Іваницький Р.В. Лексикографічні аспекти нормалізації термінів : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Р.В. Іваницький. – Львів, 1995. – 20 с.
3. Карабан В. І. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську мову = Theory and practice of translation from Ukrainian into English : посіб.-довід. / В'ячеслав Карабан, Джеймс Мейс. – Вінниця : Нова кн., 2003. – 606 с.
4. Шуневич Б. Про упорядкування нових терміносистем // Вісник ДУ «Львівська політехніка» «Проблеми української термінології»: Матеріали 6-ої Міжнародної наукової конференції «СловоСвіт 2000». – 2000. – № 402 – С. 85–87.

REFERENCES

1. DSTU 3966-2000 Terminologija. Zasady i pravyla rozroblennja standartiv na terminy ta vyznachennja ponjat'. – K. : Derzhstandart Ukrai'ny, 2000. – 32 p.
2. Ivanyc'kuj R.V. Leksykografichni aspekty normalizacii terminiv : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.04 / R.V. Ivanyc'kuj. – L'viv, 1995. – 20 p.
3. Karaban, V. I. Teorija i praktyka perekladu z ukrai'ns'koi movy na anglijs'ku movu = Theory and practice of translation from Ukrainian into English : posib.-dovid. / V'jacheslav Karaban, Dzhejms Mejs. – Vinnycja : Nova kn., 2003. – 606 p.
4. Shunevych B. Pro uporjadkuvannja novyh terminosystem // Visnyk DU «L'vivs'ka politehnika» «Problemy ukrai'ns'koi terminologii»: Materialy 6-oi' Mizhnarodnoi' naukovoï konferencii' «SlovoSvit 2000». – 2000. – № 402 – P. 85–87.

УДК 811.133.1'367.625.43

ПІДСИСТЕМА І КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЖИВАННЯ ДІЄСЛІВНИХ ФОРМ МИНУЛОГО ЧАСУ ПРИ НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Андрущенко А.О.

*Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна,
майдан Волі, 4, Харків, Україна*

a2147@rambler.ru

На основі аналізу чинників, важливих для побудови системи вправ, запропоновано підсистему та комплекс вправ для навчання найчастотніших франкомовних граматичних форм минулого часу, доведено відповідність згаданих підсистеми й комплексу вправ сучасним вимогам.

Ключові слова: франкомовні граматичні форми минулого часу, підсистема вправ, комплекс вправ, вимоги до підсистеми й комплексу вправ.

ПОДСИСТЕМА И КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Андрущенко А.А.

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

a2147@rambler.ru

Основываясь на анализе факторов, важных для построения системы упражнений, предложено подсистему и комплекс упражнений для обучения самым частотным франкоязычным глагольным формам прошедшего времени, доказано соответствие указанных подсистемы и комплекса упражнений современным требованиям.

Ключевые слова: франкоязычные глагольные формы прошедшего времени, подсистема упражнений, комплекс упражнений, требования к подсистеме и комплексу упражнений.

THE SUBSYSTEM AND COMPLEX OF EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF SKILLS RELATED TO THE USE OF PAST TENSE VERB FORMS IN TEACHING FRENCH AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

Andrushchenko A.O.

V.N. Karazin Kharkiv National University, Freedom Square, 4, Kharkiv, Ukraine

a2147@rambler.ru

Basing on the analysis of factors relevant for the exercise system construction, the author proposes a subsystem and complex of exercises for teaching the most frequent French past tense verb forms for oral colloquial and written literary speech and argues the said subsystem and complex meet the contemporary requirements to them. With this goal the author considers all types and kinds of exercises for the formation of French grammar competence according to different criteria: communicativeness, orientation, culturological orientation, presence or absence of role-playing component and support, stylistic differentiation, types of interaction (whole-class, individual, pair and group work), motivation. The complex of exercises, aimed at preventing grammar intralanguage interference as the main source of mistakes made by students, provides the conditions of successful skills formation and is based on the principles of the use of pedagogic grammar, particularly on the built pedagogic information types (patterns, models, algorithms, rules, illustrative tables, etc.). The organization of students' actions at different stages, while doing exercises, contributes to their activity and the application of materialized pedagogic information types provides the variation in the use of the system of orientation. The creation of the complex of exercises on the basis of the competence and communicative approaches included the identification of distinguishing features of different French past tense verb forms and also the determination of the type and the sequence of exercises within each module.

Key words: french past tense verb forms, subsystem of exercises, complex of exercises, requirements to the subsystem and complex of exercises.

Формування граматичних навичок студентів, які опановують французьку мову як другу іноземну, є суттєвим завданням розвитку їх іншомовної комунікативної компетентності. Чимало авторів [2;5;6;8;10;12;14] досліджували широкий діапазон проблем, які стосуються розвитку іншомовної граматичної компетентності, проте ці праці ґрунтуються переважно на матеріалі англійської або німецької мов. Досліджень же в галузі навчання французької мови загалом бракує, за останні десять років в Україні таких було лише два [1;9], обидва з яких присвячені проблемам викладання французької мови як основної іноземної. Якщо ж говорити про навчання граматики французької мови як другої іноземної, то слід констатувати практичну відсутність робіт на рівні принаймні кандидатських дисертацій у цій галузі. Саме цією обставиною пояснюється актуальність нашої статті.

Мета дослідження полягає в розробці підсистеми й комплексу вправ для формування граматичних навичок вживання найчастотніших граматичних форм минулого часу французької мови як другої іноземної (*imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur*) для офіційного та повсякденного спілкування у майбутніх філологів. Об'єктом дослідження є процес формування граматичної компетентності майбутніх філологів, що вивчають французьку мову як другу іноземну, а предметом – підсистема і комплекс вправ для навчання згаданих форм при вивченні французької мови (як другої іноземної) для офіційного та повсякденного спілкування.

У сучасній термінології [6, с.189] розрізняють поняття «загальна система вправ» (для формування іншомовної комунікативної компетентності на певному рівні, наприклад, у мовному ВНЗ), «окрема система вправ» (для навчання кожного виду мовленнєвої діяльності окремо), «підсистема вправ» (для навчання компонентів відповідного виду мовленнєвої діяльності, наприклад, формування мовленнєвих навичок говоріння), «група вправ» (наприклад, для формування граматичних навичок говоріння) та «комплекс вправ». Останній тлумачиться [6, с.191; 7, с.96] як втілення системи або підсистеми вправ стосовно конкретної теми, мовного чи мовленнєвого матеріалу (наприклад, для формування граматичних навичок розуміння і вживання структур *passé simple*). У нашому випадку мова йде про розробку підсистеми і комплексу вправ для формування навичок розуміння і вживання франкомовних структур минулого часу, які перелічені вище.

Будь-яка система оперує такими поняттями, як типи та види вправ. Типи вправ виділяють за двома критеріям: спрямованістю мовлення (рецептивні чи продуктивні види мовленнєвої

діяльності) та ступенем комунікативності. За першим критерієм розрізняють [6, с.187] рецептивні (сприймання учнем вербальної інформації через слуховий або зоровий канали, ідентифікація граматичних структур), рецептивно-репродуктивні (відтворення повністю або з певними варіаціями сприйнятих граматичних структур) та продуктивні (самостійне утворення студентом висловлювань від рівня речення до рівня тексту) вправи.

За другим критерієм виділяють [13, с.38; 6, с.187], по-перше, некомунікативні (або мовні) вправи, що виконуються поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу студентів переважно на формі. До змісту некомунікативних рецептивних граматичних вправ входить ідентифікація відповідних граматичних структур, а некомунікативні рецептивно-репродуктивні вправи ґрунтуються на зміні граматичної форми, заповненні пропусків, розкритті дужок тощо.

Умовно-комунікативні (або умовно-мовленнєві) рецептивні вправи включають сприймання відповідної граматичної структури на рівнях від речення до надфразової єдності. Умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи мають на увазі здійснення таких маніпуляцій зі зразком мовлення (ЗМ), як його імітація, підстановка, трансформація, доповнення, розширення, завершення, постановка питань та відповіді на них із застосуванням відповідної граматичної структури. Нарешті, до змісту умовно-комунікативних продуктивних вправ входять операції з об'єднання ЗМ у надфразові або діалогічні єдності.

Головною ознакою комунікативних (або мовленнєвих) вправ є потреба в комунікації (вмотивоване сприймання або передача необхідної інформації в усній чи письмовій формі). Комунікативні вправи направлені на формування та розвиток комунікативних вмінь і включення до їх структури нових, зокрема й граматичних, навичок. Усі комунікативні вправи виконуються на рівні тексту: в рецептивних комунікативних вправах студенти сприймають текст (через слуховий чи зоровий канали) для одержання інформації. У комунікативних рецептивно-репродуктивних вправах студенти відтворюють інформацію, одержану через відповідний (слуховий чи зоровий) канал.

Продуктивні комунікативні вправи формують такі дії як здатність вести бесіду, повідомляти інформацію, здійснювати опис, фіксувати інформацію в письмовій формі, а потім здійснювати повідомлення, ґрунтуючись на згаданих записах тощо. Наприклад, студенти працюють у парах, але з різними текстами. Студент А читає (мовчки) текст про економічну політику Наполеона, а студент Б – про його зовнішню політику. Потім кожен студент має заповнити таблицю, ставлячи запитання своєму співрозмовнику, а той має заповнити свою таблицю. Після їх заповнення кожен зі студентів описує зміст відповідної політики, спираючись на власні записи.

У процесі побудови підсистеми вправ необхідно також враховувати наявність або відсутність опор, які в методичній літературі (див., наприклад, [6;11]) поділяють на природні, що використовуються в реальному спілкуванні (афіші, карти, схеми, графіки тощо) та спеціально створені з метою забезпечення допомоги студентам у процесі формування власних висловлювань. Останні, у свою чергу, включають невербальні (предмети, малюнки, цифрові дані, жести, міміка тощо) та вербальні засоби, що сприяють формулюванню думки іноземною мовою (ЗМ, моделі, правила, алгоритми, ілюстративні таблиці, переліки ключових слів або словосполучень, тексти тощо). На думку дослідників [11, с.5], спеціально створені вербальні опори мають поступово усуватися, оскільки вони не притаманні реальному процесу спілкування.

Важливим чинником розробки системи вправ вважається [11] необхідність їх культурологічного спрямування, тобто їх націленість на всебічний культурний розвиток студентів. Це досягається за допомогою спеціально підбраного матеріалу, що має містити інформацію про культурні реалії країни, мова якої вивчається, її традиції, історію, звичаї тощо.

При розробці вправ доцільно враховувати ступінь керованості мовленнєвими діями студентів. Розрізняють [11, с.4; 6, с.185] повністю керовані мовленнєві дії, що практично

зводяться до простої імітації (переписування); частково керовані дії, що виконуються за певним ЗМ, але студент має вибір мовленнєвих одиниць згідно із ситуацією мовлення (підстановка, трансформація, завершення ЗМ, відповіді на запитання тощо); дії з мінімальним рівнем керування, де вибір мовленнєвих засобів зумовлений лише навчально-комунікативною ситуацією, а студент вільно комбінує засвоєні ЗМ та лексичні одиниці, результатом чого є створення студентом тексту або розуміння незнайомого тексту на слух чи при читанні.

Наступним чинником, який слід враховувати при розробці системи вправ, є врахування форм роботи студентів (фронтальна, індивідуальна, у парах та в групах).

Підвищення комунікативної спрямованості вправ може досягатися за допомогою використання рольової гри, створення якої передбачає [3, с. 218] наявність певної проблеми, персонажів, проблемної ситуації, що містить умови когнітивного конфлікту тощо. Отже, наявність чи відсутність рольового компонента є ще одним чинником, врахування якого є доцільним при розробці системи вправ.

Деякі автори [6, с.185] для класифікації вправ пропонують також критерій вмотивованості, що тлумачиться як наявність мотиву виконання певних дій чи діяльності у вправі. За згаданим критерієм некомунікативні вправи в нашому комплексі слід віднести до невмотивованих, а умовно-комунікативні та комунікативні – до вмотивованих.

Отже, виходячи з критеріїв, викладених вище, та враховуючи результати попередніх досліджень [6, с.183; 9, с.125-126], можна запропонувати таку типологію вправ для формування граматичної компетентності: за критерієм комунікативності: некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні; за спрямованістю: рецептивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні; за ступенем керованості: частково керовані, з мінімальним рівнем керованості; за культурологічною спрямованістю: культурологічно спрямовані, культурологічно неспрямовані; за наявністю рольового компонента: з рольовим компонентом, без рольового компонента; за характером опор: без опор, зі штучними опорами, з природними опорами; за стилістичною диференціацією: стилістично диференційовані, стилістично недиференційовані; за способом виконання вправ: фронтальні, парні, індивідуальні, групові; за вмотивованістю: вмотивовані, невмотивовані.

Виходячи з етапів процесу формування граматичних навичок [2; 3; 4; 6; 9; 11; 14] (орієнтувально-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний та контролюючий), підсистему вправ для формування франкомовної граматичної компетентності можна показати за допомогою таблиці 1.

На орієнтувально-підготовчому етапі відбувається ознайомлення студентів із граматичними структурами минулого часу для засвоєння знань про їх утворення та створення передумов для формування навичок їх уживання. На цьому етапі пропонуються некомунікативні вправи на розкриття дужок, заповнення пропусків, типу «вірно/невірно» на рівні речення для попереднього засвоєння відповідної інформації й формування відповідних навичок утворення форми. До змісту таких вправ включені випадки вживання відповідних граматичних форм з усіма особами, усіма групами дієслів та усіма допоміжними дієсловами.

На стереотипно-ситуативному етапі відбувається формування автоматизованості (завдяки стереотипності дій студентів) та гнучкості (завдяки варіюванню лексичних одиниць та ситуацій) навички. Спочатку окремо відпрацьовуються дії, пов'язані з вибором відповідних елементів структури (наприклад, допоміжних дієслів *avoir* та *être* у складних граматичних структурах – *passé composé*, *plus-que-parfait* та *passé antérieur*, утворення *participe passé* дієслів різних груп, відмінювання займенникових дієслів у відповідному граматичному часі, утворення питальних та заперечних конструкцій тощо), а потім усі попередньо засвоєні операції вводяться до змісту вправ, які вимагають їх одночасного застосування. Усі згадані операції формуються в умовно-комунікативних вправах, що ґрунтуються на застосуванні імітації, підстановки, трансформації тощо на рівнях речення, надфразової єдності та мікротексту.

На варіативно-ситуативному етапі під час виконання комунікативних вправ на рівні тексту завершується формування стійкості сформованих навичок та їх включення до структури мовленнєвих умінь, а на контролюючому – здійснюється контроль досягнутого студентами рівня навичок та умінь.

Наявність наведеної підсистеми дозволила розробити комплекс вправ для формування навичок вживання форм минулого часу у студентів, які вивчають французьку мову як другу іноземну. Структура згаданого комплексу включає 10 модулів: Module 1. Imparfait; Module 2. Passé composé; Module 3. Imparfait et passé composé; Module 4. Plus-que-parfait; Module 5. Plus-que-parfait, imparfait et passé composé; Module 6. Passé simple; Module 7. Passé antérieur; Module 8. Passé simple et passé antérieur; Module 9. Passé simple et passé antérieur; Module 10. Plus-que-parfait, imparfait, passé composé, passé simple et passé antérieur.

Таблиця 1 – Підсистема вправ для формування навичок вживання франкомовних граматичних форм минулого часу

Етапи формування граматичної компетентності	Типи вправ та їх ознаки	Види вправ	Види мовленнєвої діяльності
Орієнтувально-підготовчий	Некомунікативні (рецептивні, рецептивно-репродуктивні, на рівні речення, частково керовані, культурологічно неспрямовані; без рольового компонента; зі штучними опорами, стилістично диференційовані, фронтальні та індивідуальні, невмотивовані)	Сприймання пояснень, робота з типами НІ, розкриття дужок, заповнення пропусків	Аудіювання, говоріння, читання, письмо
Стереотипно-ситуативний	Умовно-комунікативні (рецептивні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні, на рівнях від речення до надфразової єдності та мікротексту, частково керовані, культурологічно спрямовані або неспрямовані; з рольовим компонентом або без нього, зі штучними опорами (типи НІ, малюнки, мікротексти), стилістично диференційовані, парні, індивідуальні або групові; вмотивовані)	імітація, підстановка, трансформація, доповнення, розширення, завершення, постановка запитань та відповіді на них із застосуванням відповідної граматичної структури	Аудіювання, говоріння, читання, письмо
Варіативно-ситуативний	Комунікативні (продуктивні; на рівні тексту; з мінімальним рівнем керованості; культурологічно спрямовані; з рольовим компонентом або без нього, з опорою на текст, малюнок або життєвий досвід; стилістично диференційовані; парні, індивідуальні або групові; вмотивовані)		Аудіювання, говоріння, читання, письмо
Контролюючий	Комунікативні (продуктивні; на рівні тексту; з мінімальним рівнем керованості; культурологічно спрямовані; без рольового компонента; з опорою на малюнок або життєвий досвід; стилістично диференційовані; індивідуальні)	Переклад французькою мовою з рідної; написання творів; опис малюнків; порівняння	Письмо Говоріння

Співвідношення вправ у межах модуля варіюється залежно від кількості та характеру операцій, що підлягають оволодінню, і об'єднуються в блоки. Блок розглядається нами як одна або кілька вправ, об'єднаних спільною метою. На орієнтувально-підготовчому етапі такою метою є попереднє засвоєння відповідної навчальної інформації й початок формування відповідних навичок утворення форми, а на стереотипно-ситуативному – формування автоматизованості та гнучкості навички. На варіативно-ситуативному етапі блоки можуть виділятися за критерієм зміни виду опори, тобто блоком може називатися одна або кілька вправ, що виконуються з опорою на один і той самий текст, малюнок тощо.

Розглянемо для прикладу розподіл блоків та вправ у межах модуля 1, який подано в табл. 2.

Таблиця 2 – Розподіл блоків та вправ у межах модуля 1 комплексу вправ для формування навичок вживання франкомовних граматичних форм минулого часу

Блоки	1	2				3	4	
Етапи	ОП	СС				ОП	СС	
№ вправи	1	2	3	4	5	6	7	8
Тип вправи	М(ЗП)	УМ(І)	УМ(ІІ)	УМ(Т)	УМ(Т)	М(ЗП)	УМ(І)	УМ(ІІ)
Зміст вправи	<i>Être</i>	<i>être</i>	<i>être</i>	<i>être</i>	<i>être</i>	<i>avoir</i>	<i>avoir</i>	<i>avoir</i>
Тип НІ/опора	ЗМ+ІлТ	ЗМ	ЗМ	ЗМ	ЗМ	ЗМ+ІлТ	ЗМ	ЗМ

Блоки	4		5	6	7			8
Етапи	СС		К	ОП	СС			К
№ вправи	9	10	11	12	13	14	15	16
Тип вправи	УМ(Т)	УМ(Т)	Пркл	М(ЗП)	УМ(І)	УМ(ІІ)	УМ(Т)	Пркл
Зміст вправи	<i>avoir</i>	<i>avoir</i>	<i>avoir/être</i>	Д І-ІІІ	Д І-ІІІ	Д І-ІІІ	Д І-ІІІ	Д І-ІІІ
Тип НІ/опора	ЗМ	ЗМ		ЗМ+ІлТ	ЗМ+ІлТ	ЗМ+ІлТ	ЗМ+ІлТ	

Умовні позначення. Етапи навчання: ОП – орієнтувально-підготовчий, СС – стереотипно-ситуативний, ВС – варіативно-ситуативний, К – контролюючий; Типи вправ: М – мовна, УМ – умовно-мовленнєва, Мл – мовленнєва; Типи НІ та зовнішні опори: ЗМ – зразок мовлення, ІлТ – ілюстративна таблиця; Зміст вправ: ЗП – заповнення пропусків; І – імітація; ІІ – підстанова, Т – трансформація; Пркл – переклад; Типи дієслів: Д І-ІІІ – дієслова І-ІІІ груп.

Як випливає з таблиці 2, усього в модулі 1 передбачено 8 блоків і 16 вправ, з яких три відносяться до орієнтувально-підготовчого, дві – до контролюючого, а решта – до стереотипно-ситуативного етапів. Блок 1 призначений для введення загальної навчальної інформації щодо значень термінів, які вживаються у правилах та алгоритмах, загального значення *imparfait*, та відмінювання дієслова *être* в *imparfait*, для чого вводиться відповідна ілюстративна таблиця. У межах цього ж блоку студенти виконують некомунікативну вправу 1, змістом якої є заповнення пропусків у реченнях відповідними формами дієслова *être* в *imparfait*. Наприклад, пропуск у реченні *Je _____ dans la rue* студенти мають заповнити формою *étais*, й одержати речення *J'étais dans la rue*. Усього у вправі міститься 18 пропусків, по три на кожну особу, вправа виконується фронтально, з опорою на ЗМ (подано на початку вправи) та ілюстративну таблицю відмінювання дієслова *être* в *imparfait*.

Після цього студенти переходять до виконання вправ блоку 2, що відноситься до стереотипно-ситуативного етапу і включає чотири умовно-комунікативні вправи: по одній на імітацію й підстановку і дві – на трансформацію.

Результатом виконання вправ блоків 1 і 2 є попереднє засвоєння дій з відмінювання дієслова *être* в *imparfait*. Блоки 3 (одна вправа орієнтувально-підготовчого етапу) і 4 (чотири вправи стереотипно-ситуативного етапу) за принципами побудови є ідентичними блокам 1 і 2, але стосуються відмінювання дієслова *avoir* в *imparfait*. Студенти працюють з опорою на відповідну ілюстративну таблицю.

Блок 5 належить до контролюючого етапу й за змістом є вправою, призначеною для перекладу французькою мовою з української окремих речень, що вимагають вживання дієслів *être* та *avoir* в *imparfait*. Перекладні вправи (див. також блок 8) виконуються усно в аудиторії і письмово – вдома.

Блоки 6, 7 та 8 за принципами побудови є ідентичними блокам 3, 4 і 5, тільки стосуються відмінювання дієслів I – III груп в *imparfait*. В блоці 6 студентам вводяться ілюстративні таблиці з відмінювання згаданих та займенникових дієслів, на які вони спираються під час виконання некомунікативної вправи 12 та умовно-комунікативних вправ 13 – 15. Блок 8 та вправа 16, які завершують модуль 1, призначені для контролю якості навичок, сформованих у межах згаданого модуля.

Структура, подана в табл. 2, є характерною для модулів (1, 2, 4, 6 та 7), завданням яких є формування навичок вживання лише однієї дієслівної форми минулого часу, для чого використовуються переважно вправи орієнтувально-підготовчого (некомунікативні) та стереотипно-ситуативного (умовно-комунікативні) етапів. Однак у модулях, призначених для диференціації структур минулого часу (модулі 3, 5, 8, і 10), співвідношення типів вправ змінюється за рахунок збільшення питомої ваги комунікативних вправ. Так, у першій частині комплексу вправ, призначеній для формування навичок вживання дієслівних форм минулого часу в розмовній мові (модулі 1–5), комунікативні вправи в модулях 1, 2 і 4 практично відсутні (одна вправа у модулі 3), тоді питома вага таких вправ у модулі 3 зростає до 25%, а в модулі 5 усі дев'ять вправ є комунікативними (мовленнєвими). За таким же принципом побудована і друга частина нашого комплексу вправ, призначена для навчання вживання дієслівних форм минулого часу в письмовому літературному стилі: якщо в модулі 6 комунікативні вправи взагалі відсутні, то в наступних модулях їх питома вага послідовно зростає: модуль 7 – 33%, модуль 8 – 33%, модуль 9 – 43%, модуль 10 – 80%.

Отже, розроблений нами комплекс вправ бере до уваги переважну більшість чинників, важливих для успішного формування іншомовних граматичних навичок. Він враховує ознаки згаданих навичок (автоматизованість, гнучкість, стійкість тощо), формування яких здійснюється в різних видах некомунікативних та умовно-комунікативних вправ. Цей комплекс забезпечує й умови успішного формування навичок, забезпечуючи адекватне орієнтування студентів у процесі шляхом застосування достатнього обсягу навчальної інформації за допомогою відповідних її типів (ЗМ, правил, моделей, алгоритмів, ілюстративних таблиць тощо).

Застосування матеріалізованих типів навчальної інформації (моделі, алгоритми, ілюстративні таблиці) сприяє інтеграції орієнтувальної, виконавчої й контрольної фаз виконання граматичних дій, дозволяючи не витратити час на довільне запам'ятовування такої інформації, оскільки остання запам'ятовується мимоволі в процесі виконання вправ з опорою на згадані її типи.

Комплекс ґрунтується на принципі поступового ускладнення навчальних операцій студентів у процесі оволодіння граматичними діями. Для цього застосовується квантування навчальної інформації, яка вводиться порціями, а потім у вправах формуються відповідні навички. Спочатку окремо відпрацьовуються дії, пов'язані з вибором відповідних елементів структури, а потім усі попередньо засвоєні операції вводяться до змісту вправ, що вимагають їх одночасного застосування.

Комплекс вправ враховує і необхідність включення граматичних навичок до складу мовленнєвих вмінь, для чого призначений спеціальний варіативно-ситуативний етап навчання, на якому передбачено виконання комунікативних вправ, зміст яких співвідноситься зі стадіями формування мовленнєвих умінь, зокрема, перенесенням дії на нові мовленнєві ситуації, заміною одного або кількох елементів структури згідно із згаданими ситуаціями, самостійний відбір структур відповідно до заданих смислових зв'язків мовленнєвої ситуації, програмування висловлювання студентом відповідно до ситуації, теми тощо, у тому числі, на основі мобілізації мовленнєвого та життєвого досвіду.

Одним із принципів, на якому ґрунтувалася розробка комплексу вправ, було припущення про суттєву роль внутрішньомовної інтерференції як джерела труднощів для студентів, що вивчають французьку мову як другу іноземну. Відповідно створення згаданого комплексу включало виявлення диференційних ознак різних франкомовних дієслівних форм минулого часу та їх врахування при розробці алгоритмів вживання згаданих форм, а також визначення виду та послідовності вправ у межах кожного змістового модуля.

Розроблений нами комплекс вправ враховував і методичні передумови формування граматичних навичок. Зокрема, він розроблений у рамках компетентнісного підходу, де граматична компетентність тлумачиться як складова комунікативної компетентності, що розглядається як головна мета навчання. Згаданий комплекс реалізовано також на засадах комунікативного підходу, тобто структура й зміст комплексу визначаються пріоритетом формування комунікативної компетентності та розумінням навчання як моделі реальної комунікації. Організація дій студентів у процесі виконання вправ сприяє їх активності, а застосування різних типів навчальної інформації забезпечує варіативність у використанні системи орієнтирів для оволодіння граматичними діями.

Принцип функціональності реалізується в комплексі завдяки врахуванню функціонального аспекту граматичної навички при побудові типів навчальної інформації та організації вправ, зокрема, він реалізується у мовленнєвому характері завдань до переважної більшості умовно-комунікативних та комунікативних вправ. Введення дієслівних форм минулого часу, так само як і виконання вправ з метою формування відповідних навичок, здійснюється в ситуаціях, які відповідають потенційно можливим у реальному спілкуванні, що забезпечує реалізацію принципу ситуативності.

Комплекс ґрунтується на принципах застосування педагогічної граматики, зокрема на побудованих у нашому дослідженні типах навчальної інформації (процедуру такої побудови детально описано в інших наших публікаціях), які є результатом переробки відповідних правил лінгвістичної граматики. Робота зі згаданими типами забезпечує реалізацію принципів свідомості, автономності студента, а також професійної спрямованості, оскільки майбутні вчителі, працюючи із вправами комплексу, одночасно засвоюють методику його застосування.

Матеріалізовані типи НІ (модель, алгоритм, ілюстративна таблиця) дозволяють, у випадку необхідності, виконання граматичної дії в матеріалізованій формі. Крім того, згадані типи забезпечують зворотній зв'язок, оскільки постійно знаходяться перед очима студентів, а також індивідуалізацію навчання – кожен студент може використовувати опору на згадані типи НІ протягом такого періоду часу, який йому потрібен для інтеріоризації граматичної дії. Наявність подібної опори знімає необхідність довільного запам'ятовування системи орієнтирів виконання граматичної дії – у процесі формування навички відбувається злиття орієнтувальної фази формування дії з виконавчою, а також мимовільне засвоєння згаданих орієнтирів.

Принцип домінуючої ролі вправ реалізується завдяки тому, що головною метою розробленого нами комплексу є формування відповідних навичок та їх включення до складу мовленнєвих умінь, а не засвоєння декларативних знань. Зміст автентичних текстів, що

використовуються в комплексі, забезпечує реалізацію принципів автентичності та паралельного навчання мови й культури.

Перспективу дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності розробленого нами комплексу вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Л.В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: романські мови» / Л.В. Бондар. – К., 2012. – 20 с.
2. Вовк О. І. Формування англomовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. ... кандидата пед.наук : 13.00.02 / Вовк Олена Іванівна. – К., 2008. – 335 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
4. Гапонова С.В. Планування граматичного етапу уроку іноземної мови в середній школі / С.В.Гапонова // Іноземні мови. – 1997. – №3. – С.6 – 10.
5. Малышевская Л.П. Управление процессом формирования речевых грамматических навыков : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Л.П. Малышевская. – Воронеж, 1975. – 21с.
6. Методика навчання іноземних мов та культур : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Методика преподавания иностранных языков : общий курс / отв. ред. А.Н.Шамов. – М.: АСТ МОСКВА : Восток-Запад, 2008. – 253 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
9. Руснак Д.А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: романські мови» / Д.А. Руснак. – К., 2009. – 23 с.
10. Скляренко Н.К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – №1. – 2011. – С. 15–25.
11. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування мовленнєвих навичок та вмій / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3–7.
12. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка : дис. на соиск. учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Черноватый Л.Н. – К. , 2000. – 459 с.
13. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С.Ф. Шатилов. – Л. : Ленинградский университет, 1985. – 55 с.
14. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

REFERENCES

1. Bondar L. V. *Metodyka navchannia frantsuzkoho profesiyno spriamovanoho monologichnogo movlennia studentiv tekhnichnukh spetsialnostey z urakhuvanniam ikh navchalnukh styliv: Avtoref. diss... kand. ped. nauk: 13.00.02 / L. V. Bondar. –K., 2012. — 20 p.*
2. Vovk O.I. *Formuvannia angломovnoyi gramatychnoyi kompetentsiyi u maibutnikh vchyteliv v umovakh intensyvnoho navchannia [Future Teachers' English Grammar Competence Development in Intensive Teaching]: diss... kand. ped. nauk: 13.00.02 / O.I.Vovk. — K., 2008. — 335 p.*
3. Galskova N.D. *Teoriia obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [The Theory of Teaching Foreign Languages. Linguodidactics and Teaching Techniques] / N.D. Galskova, N.I. Gez. – M. : Akademiia, 2006. — 336 p.*
4. Gaponova S. V. *Planuvannia gramatychnoho etapu uroku inozemnoi movy v serednii shkoli/ S. V. Gaponova // Inozemni movy. – 1997. – №3. – P. 6 – 10.*
5. Malyshevskaya L.P. *Upravlenie protsesom formirovaniya rechevykh grammaticheskikh navykov : Avtoref. diss... kand. ped. nauk: 13.00.02 / L.P. Malyshevskaya. – Voronezh, 1975. – 21 p.*
6. *Metodyka navchannia inozemnykh mov ta kultur : pidruchnyk dlya studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures : Textbook for Students of Classical, Pedagogical and Linguistic Universities] / Bihych O.B., Borysko N.F., Boretska H.E. et al / general editing by S.Yu. Nikolayeva. – K. : Lenvit, 2013. – 590 p.*
7. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov / A. N. Shamov. – M. : ACT Moskva: Vostok- Zapad, 2008. – 253 p.*
8. Passov Ye.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [The Communicative Approach in Teaching Foreign Language Communication] / Ye.I. Passov . – M. : Prosveshchenie, 1991. – 223 p.*
9. Rusnak D.A. *Formuvannia gramatychnoyi kompetentsiyi u maibutnikh vykladachiv frantsuzkoi movy z kompiuternoiiu pidtrymkoiu : Avtoref. diss... kand. ped. nauk : 13.00.02 / D.A. Rusnak. – K. , 2009. — 23 p.*
10. Sklyarenko N.K. *Metodyka formuvannia inshomovnoyi gramatychnoyi kompetentsiyi v uchniv zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv // Inozemni movy. – № 1. – 2011. – P. 15 – 25.*
11. Sklyarenko N.K. *Suchasni vymogy do vprav dlya formuvannia movlennyevykh navychok ta vmin // Inozemni movy.– 1999. – № 13. – P. 3 – 7.*
12. Chernovaty L.N. *Osnovy Teoriyi Pedagogicheskoy Grammatiki Inostrannogo Yazyka [Basics of the Theory of Foreign Language Pedagogic Grammar] : diss...Doct. Ped. Sciences : 13.00.02 / L.N.Chernovaty. – Kharkiv, 2000. – 459 p.*
13. Shatilov S.F. *Aktualnye problemy metodiki obucheniya russkomu yazyku inostrannykh uchashchikhsya / S.F. Shatilov. – L . : Leningradskiy universitet, 1985. — 55 p.*
14. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole / S.F. Shatilov. – M. : Prosveshchenie, 1986. – 223 p.*

ФУНКЦИОНАЛЬНО – ПРАГМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Гейченко Е.И., к. пед. н., доцент

*Запорожский государственный медицинский университет, пр. Маяковского, 26,
г. Запорожье, Украина*

podgotovka_language@mail.ru

В статье рассматриваются различные подходы в определении основной единицы учебной деятельности. Роль основной, организационной, содержательной и функциональной единицы в вузе выполняет учебное аудиторное занятие: лекция, семинарское или практическое занятие, практикум или лабораторная работа, коллоквиум. Автор статьи описывает и предлагает функционально – прагматическую модель практического занятия по русскому языку как иностранному, опираясь на теорию деятельности. Исходя из этого, в основу авторской модели положено конструирование деятельности обучающего (преподавателя) и обучаемого (студента).

Ключевые слова: практическое занятие, русский язык как иностранный, модель.

ФУНКЦИОНАЛЬНО – ПРАГМАТИЧНА МОДЕЛЬ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Гейченко К.І.

*Запорізький державний медичний університет, пр. Маяковського, 26,
м. Запоріжжя, Україна*

podgotovka_language@mail.ru

У статті розглядаються різні підходи до визначення основної одиниці навчальної діяльності. Роль основної організаційної, змістовної, функціональної одиниці у ВНЗ виконує навчальне аудиторне заняття: лекція, семінарське і практичне заняття, практикум і лабораторна робота, колоквиум. Автор статті описує та пропонує функціонально - прагматичну модель практичного заняття з російської мови як іноземної.

Ключові слова: практичне заняття, російська мова як іноземна, модель.

FUNCTIONAL – PRAGMATIC MODEL OF PRACTIC CLASS ON RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Geichenko K.I.

*Zaporizhia state medical university, Mayakovsky avenue, 26,
Zaporozhye, Ukraine*

podgotovka_language@mail.ru

This article deals with the different ways of teaching activity unit determination. Classroom teaching courses (lectures, seminars, practical class, practicum or laboratory work, tutorial) are the main organization and functional unit. Looking at activities theory author describes and suggests functional-pragmatic model of Russian as foreign language practicum. The author model is based on designing of students and teachers activity. During the class elements of teachers and students teaching activity interact and cooperate according to purpose and conditions. Discrete elements of teaching activity can not be realized during one class but all of them are obligatory realized in the classroom teaching courses cycle. During every discrete class teaching activity components are realized in different correlations depending on stage and concrete aims. Modern didactics considers teaching activity as common student and teacher activity in certain communication spheres. Practicum at the university is determined as completed part of teaching activity and includes practical and educational purposes using certain methods.

The purpose of this article to consider some characteristics of the practice session, because it is a universal model, which in different disciplines, including in teaching foreign languages, is subject to significant modifications, but maintains its principal components.

The proposed model of practical training in the specialty of interest to us not only as descriptive as valid, that is, it should not just fix some stages of employment, and to show them in the form in which they appear in the real learning process in real activity of the teacher.

Prospects for further research are to develop new models of classroom teaching.

Key words: practical class, Russian as foreign language, model.

Вузовская система обучения, не взирая на усиление роли самостоятельной работы, как того требует Болонский процесс, традиционно использует самые разнообразные формы обучения: лекции, семинарские, практические занятия, коллоквиумы, лабораторные работы и т.п. Из этого числа форм ведущим остается практическое занятие, разноаспектные исследования которого находим в работах Е. И. Пассова, А. Р. Арутюнова, П. Г. Чеботарева, Л. Б. Трушиной, И. Л. Бим, А. Ю. Сичкарь, О. А. Колодий и др.

Однако, как показал анализ литературы, сегодня нет четкого описания, каким должно быть практическое занятие в вузе, и в частности, на языковой кафедре, где закладывается языковая база профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-нефилологов.

Цель данной статьи – рассмотреть некоторые характеристики практического занятия, поскольку оно представляет собой универсальную модель, которая в разных дисциплинах, в том числе и при обучении иностранным языкам, подвергается значительным модификациям, но сохраняет свои принципиальные компоненты.

В литературе вопроса трудно найти целостное представление о структуре практического занятия в вузе. Оно представлено в разных источниках лишь разрозненными описаниями или указаниями на отдельные его компоненты. Именно потребность выявить целостность в развитии учебного процесса привела к необходимости определить «единицу» в учебной деятельности. Поскольку поиск осуществляется с позиций различных исследовательских задач – разные авторы акцентируют свое внимание на разных сторонах этой проблемы. В зависимости от того, по отношению к какому целому такая часть служит единицей, она приобретает разный объем и состав: от «клеточки» и «шага» до урока.

Так, сторонники преимущественно программированного обучения выделяют в качестве такой единицы «шаг», «этап», связывая его с частью содержания учебного материала. Некоторые исследователи основываются на операционной стороне деятельности обучающихся. Эти авторы вычленили этапы в развитии познавательной деятельности учащихся. Если у Т.И. Штамовой этап в развитии деятельности связан с отдельным познавательным действием, то у А.М. Матюшкина он охватывает целый период, отделяющий решение одной проблемы от другой. С понятием этапа связан цикл познавательной деятельности, который начинается возникновением проблемной ситуации и заканчивается ее решением. Появление новой проблемной ситуации знаменует конец предыдущего этапа и возникновение нового. Таким образом, в одном случае центром внимания становится содержание, в другом – характер познавательной деятельности.

Существуют более широкие подходы к решению вопроса. Так, при анализе структурного построения занятия в качестве единицы рассматривается «момент» урока.

С позиции автора, структурную единицу урока составляют основные компоненты, определяющие сущность процесса обучения. По мнению Б. Фоменко, «момент» занятия характеризуется единством цели, содержания и методических приемов.

В связи с переориентацией обучения на коммуникативные потребности обучающихся пересматривается взаимосвязь между преподаванием и учением. Чтобы показать складывающийся между преподаванием и учением характер отношений, вводится термин «взаимодействие». Обучение при этом рассматривается как управление активной познавательной деятельностью учащихся. Эти особенности во взаимосвязи преподавания и учения нашли свое отражение и при характеристике единицы учебного процесса. Так, Ю.К. Бабанский полагает, что единица процесса обучения должна включать как содержательный (информационный), так и операционный (деятельный) компоненты, а также «дидактическое взаимодействие» между деятельностью обучающего и обучаемого. Единица должна решать определенную дидактическую задачу, носить завершённый, циклический характер. Итак, поиски единицы учебного процесса показывают, что единица, которая характеризует целостность учебной деятельности, в зависимости от предмета исследования,

приобретает определенный состав, когда рассматриваются вопросы, связанные с развитием процесса обучения в целом. В состав такой единицы включаются основные компоненты процесса обучения.

Квалифицируя учебный процесс как взаимодействие его участников в ходе их совместной деятельности, исследователи опираются на социально-деятельностную концепцию школы Л.С. Выгодского, которая и позволяет принять за основную единицу процесса обучения занятие (урок) как целостную систему, включающую в себя основные этапы учебной деятельности, адекватные этапам универсальной схемы человеческой деятельности.

Учебная деятельность как специфический вид человеческой деятельности содержит все основные характеристики и свойства последней, то есть она, как любая целесообразная деятельность, управляется механизмами и может быть представлена в виде последовательности содержательно и функционально значимых компонентов. Основными компонентами, например, практической деятельности человека являются: стимул, мотив, цель; осознанный план, образ плана; действие; контроль и коррекция. Данные компоненты находим и в психологической схеме деятельности, которая состоит из установочной, ориентировочной, исполнительской и контрольной стадий, модифицирующихся в обучении как стадии учебной деятельности.

Поскольку учебный процесс в целом современная дидактика рассматривает как совместную деятельность обучаемого и обучающегося в определенных сферах общения, практическое занятие можно определить как законченный отрезок совместной учебной деятельности преподавателя и учащегося в определенных условиях, направленной на достижение определенной практической, общеобразовательной и воспитательной целей на определенном материале, с использованием определенных средств и методов.

Таким образом, практическое занятие строится по когнитивной или деятельностной моделям (Леонтьев, 83): цели – средства – действия – результаты.

При большом многообразии схем практического занятия (урока) на кафедрах языковой подготовки, как мы полагаем, целесообразней использовать варианты одной схемы, обоснованной в психологии познания, дидактике, психолингвистике, в основу которой положены действия обучающего и обучаемого:

Действия обучающего (преподавателя)	Действия обучаемого (студента)
А. Создание установки на решение коммуникативной задачи	Формирование мотива и осознание цели, осмысление задачи
Б. Презентация языкового, речевого и коммуникативного материала, необходимого и достаточного для решения поставленной задачи	Восприятие, понимание и первичное усвоение учебных единиц, необходимых для последующей коммуникации в рамках поставленной задачи общения
В. Инструктирование по выполнению предкоммуникативных (языковых и речевых) упражнений, контроль за уровнем овладения правилами языка и нормами речи	Овладение лингвистической – языковой и речевой – компетенциями как основой и ориентиром для последующей учебной коммуникации – рецептивное овладение ИЯ на уровне воспроизведения
Г. Показ вербального решения коммуникативной задачи при использовании внешних опор	Решение коммуникативной задачи при опоре на внешние ориентиры и помощь со стороны преподавателя и учебника – рецептивно - репродуктивный уровень
Д. Инструктирование по выполнению реальных задач общения без внешних опор и ограничений на условия общения и роли его участников	Овладение полной коммуникативной компетенцией – умением пользоваться ИЯ продуктивно, применительно к новым задачам общения сходной структуры

В вузах разных профилей (научно-технического, естественнонаучного, гуманитарного) практические занятия называют упражнениями, практикумами, семинарами и спецсеминарами. Однако, несмотря на многообразие названий, сущность занятия сводится к приобретению и закреплению знаний, формированию умений и навыков решения типовых задач, к выработке практических профессиональных умений на основе усвоенных знаний. Следовательно, к практическому занятию по русскому языку как иностранному, состоящему из набора целесообразных действий обучающего и обучаемого, приложимы в той или иной модификации компоненты схемы учебной деятельности.

Мы не можем говорить о целесообразности стандартных схем аудиторного занятия, если понимаем их как очередность выполнения типов упражнений. Если под этапом занятия понимать последовательность учебных действий по достижению коммуникативной цели, архитектуру занятия, то очевидно, что любое занятие обязательно членимо на определенные шаги, ведущие к достижению поставленной цели (задачи).

Практическое занятие по русскому языку представляет собой структуру, состоящую из некоторого числа блоков (этапов), каждый из которых имеет свое определенное значение в достижении общей цели занятия. Под блоком в данном случае понимается определенный этап занятия, имеющий достаточно точно очерченные границы (начало и окончание), собственную цель, вытекающую из цели данного аудиторного занятия. Под структурой понимаем некоторый целенаправленный взаимосвязанный набор блоков, по времени и содержанию совпадающих с аудиторным занятием.

Практическое занятие включает в себя три этапа:

I – подготовительный, назначением которого является обеспечение необходимых условий для успешного достижения цели занятия, создания соответствующей ориентировочной основы;

II – исполнительный, во время которого реализуются действия преподавателя и обучаемых, непосредственно направленные на достижение главных целей занятия;

III – заключительный, на котором подводятся итоги и разъясняются задания к последующим занятиям.

Блоки включают в себя этапы основной учебной деятельности обучающего и обучаемого, состоящей из учебных действий различного рода. На практическом занятии деятельность преподавателя предполагает:

- 1) проверку усвоения студентами той дозы учебного материала, которая определена для данного занятия (проверка эта имеет, как правило, форму вопросно-ответного диалога);
- 2) организацию закрепления знаний в виде повторительных и корректировочных заданий;
- 3) передачу дополнительных (новых) сведений по данной теме в форме сообщений;
- 4) инструктирование студентов о последовательности их действий во время практикума в форме сообщения с элементами разъяснения;
- 5) контроль правильности выполнения заданий и полноты усвоения целевого материала, то есть фиксация уровня обученности студентов.

Деятельность студентов включает:

- 1) закрепление знаний, контроль (самоконтроль) правильности и полноты усвоения в форме сообщения преподавателю и всей учебной группе с последующей коррекцией или в форме повторительных, корректировочных и подготовительных заданий;
- 2) выработку практических навыков и умений в виде активной самостоятельной работы;

3) усвоение дополнительных (новых) сведений, которые содержатся в сообщении преподавателя на данном занятии, или самостоятельная работа с учебником и лекционными записями (чтение, понимание, запоминание);

4) восприятие сообщений других учащихся и сопоставление их с теми знаниями и умениями, которые получены ими в процессе обучения.

Перечисленные компоненты учебной деятельности преподавателя и студента в пределах одного занятия выступают в комплексе, причем не в линейной последовательности, а во взаимодействии и взаимосвязи, обусловленной целями данного занятия и конкретными условиями, в которых оно проводится. Отдельные компоненты учебной деятельности могут оставаться нереализованными в рамках одного конкретного занятия, но все они обязательно реализуются в цикле учебных занятий. В каждом отдельном занятии компоненты учебной деятельности реализуются в различных соотношениях и сочетаниях в зависимости от этапа и конкретных задач данного аудиторного занятия.

Таблица 1 – Модель практического занятия РКИ

Этап занятия	Цель данного этапа
1. Начальный этап	
1.1. Оргмомент	Проверка присутствующих, готовности средств обучения, помещения, выполнение преподавателем и студентами действий по подготовке к занятию.
1.2. Установление контакта	Контактная беседа преподавателя с группой на общие темы, актуальные для студентов, но не относящиеся непосредственно к содержанию данного занятия.
1.3. Формулировка цели занятия	Определение того, что учащиеся будут уметь в результате этого занятия.
1.4. Мотивировка занятия	Определение практической, познавательной и т.п. ценности темы занятия, ее места в учебном курсе.
1.5. Определение задач занятия	Перечисление этапов достижения цели занятия.
2. Подготовительный этап	
2.1. Исходный контроль	Проверка усвоения материала лекции и учебного пособия, знаний, необходимых студентам для выполнения практической части занятия.
2.2. Повторительные и корректировочные задания	Выполнение заданий, обеспечивающих определенный уровень знаний и умений, необходимых для усвоения новой учебной информации (Новой учебной информацией в рамках данного исследования считаются не только неизвестные учащемуся новые теоретические сведения по данной дисциплине, но и умения оперировать уже усвоенной информацией в новых ситуациях деятельности, новые навыки практической, в частности лабораторной, работы, умения ориентироваться в литературе вопроса, владеть экспериментальной техникой и т.д.).
2.3. Подготовительные задания	Выполнение заданий, направленных на снятие трудностей в понимании теоретической информации на основном этапе.
3. Основной этап	
3.1. Инструктирование	Указание преподавателя о том, в какой последовательности действий учащиеся достигают цели данного этапа занятия (этапа практикума).
3.2. Обсуждение инструкций	Уточнение, предложение преподавателем или студентами других вариантов решения поставленных задач.

Продовження таблиці 1

3.3. Контроль понимания инструкции	Проверка правильности понимания содержания и последовательности выполнения практикума каждым студентом.
3.4. Практикум	Приобретение студентами практических навыков и умений.
3.4.1. Проработка инструкций	Самостоятельное приобретение студентами целевых знаний из учебника или практического пособия.
3.4.2. Выполнение лабораторных исследований, проведение опытов, овладение измерительной и контрольной техникой и т.п.	Приобретение студентами целевых навыков и умений.
3.5. Текущий контроль	Управление самостоятельной работой студентов: модификация отдельных учебных действий, подсказка, наводящий вопрос и т.п.
3.6. Получение и оформление результатов	Представление проделанной работы в виде протоколов, отчета, таблицы и т.д.
4. Заключительный этап	
4.1. Итоговый контроль результатов практикума	Проверка правильности выполнения учебно-практических действий и достижения целей занятия.
4.2. Коррекция результатов	Исправление ошибок и неточностей в представленных протоколах, отчетах и т.д.
4.3. Перенос усвоенных знаний, умений или навыков на аналогичные проблемные ситуации	Изменение условий или обстоятельств учебной деятельности с целью выяснения глубины или полноты усвоения учебного материала.
4.4. Заключительная беседа	Подведение итогов, оценка проделанной работы, поощрение и порицание.
4.5. Предъявление и комментирование задания к следующим занятиям	Перечисление заданий и объяснение правильности их выполнения на одном из примеров.
4.6. Этикетные формулы	Прощание.

Предлагаемая модель практического занятия по специальности интересует нас не столько как описательная, сколько действующая, то есть она должна не просто фиксировать некоторые этапы занятия, а демонстрировать их в том виде, в каком они предстают в реальном учебном процессе, в реальной деятельности преподавателя.

Перспективы последующих исследований состоят в разработке новых моделей аудиторных занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся: методическое пособие / А.Р. Арутюнов . – РЯЗР. – 1981. - №2. – С. 56-62.
2. Арутюнов А.Р. Протокол анализа и оценки урока / А.Р.Арутюнов, Л.Б. Трушина // Дидактика – 1975. – С. 185-251.

3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / Бим И.Л. – М. : Просвещение, 1988. – 124 с.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в школе / Пассов Е.И. – Минск : Народная освіта, 1982. – 256 с.

REFERENCES

1. Arutynov A.R. Komunikativno intensivniy uchebniy kurs RKI dlya zadanogo kontingenta uchashihcya: metodicheskoe posobie / A.R. Arutynov – RYZR – 1981. – №2. – P. 56 – 62.
2. Arutynov A.R. Protokol analiza i ocenki uroka / Arutynov A.R., Trushina L.B. // Didaktika – 1975. – P. 185 – 251.
3. Bim I. L. Teoria i praktika obuchenia nemeckomu yazyku v sredney shkole. / Bim I.L. – M. : Prosvechenie, 1988. – 124 p.
4. Passov E.I. Urok inostranogo yazyka v shkole / Passov E.I. – Minsk : Narodnaya osvita, 1982. – 256 p.

УДК: 378.147:811.1

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ТА ЇЇ ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Костенко О.В., викладач

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

alena-kostenko-00@mail.ru

Стаття присвячена формуванню у студентів умінь організації пізнавальної діяльності, методиці організації самостійної роботи студентів на рівні навчальної дисципліни. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів – це перший крок до творчої роботи особистості. Уміти навчати – означає вміти організувати засвоєння знань, свою розумову діяльність, що забезпечує сприйняття, усвідомлення, готовність до пошуку необхідного рішення не тільки на уроках філології, але і упродовж усього життя.

Ключові слова: самостійна робота студентів, організація пізнавальної діяльності, особистісно-орієнтоване навчання, інформаційно-методичне забезпечення, індивідуалізація навчальних програм.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕЕ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Костенко А.В.

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

alena-kostenko-00@mail.ru

Статья посвящена формированию у студентов умений организации познавательной деятельности, методике организации самостоятельной работы студентов на уровне учебной дисциплины. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов – это первый шаг к творческой работе личности. Уметь обучать означает уметь организовывать усвоение знаний, свою умственную деятельность, которая обеспечивает восприятие, понимание, готовность к поиску необходимого решения не только на уроках филологии, но и на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, организация познавательной деятельности, личностно-ориентированное обучение, информационно-методическое обеспечение, индивидуализация учебных программ.

STUDENTS' INDIVIDUAL WORK AS THE COMPONENT OF THE INDIVIDUAL ORIENTED EDUCATION AND ITS INFORMATIONAL METHODIC FACILITIES IN THE FOREIGN LANGUAGE STUDYING

Kostenko A.V.

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

alena-kostenko-00@mail.ru

The article deals with the formation of the students' cognitive activity organization's skills and the students' individual work organization's system as the academic discipline.

Individual educational cognitive activity of the students is the first step toward the creative work of the person.

To teach means to be able to organize one's knowledge mastering and intellectual activity, which enable the apprehension, the realizing and useful decision searching both during the philological classes and all life long.

Didactic complex for foreign language teaching is to combine conventional, traditional methods with programmed instruction. This creates such a learning situation where students are mostly independently carries out awareness, strengthening and revitalization of language material, and the formation of speech skills and is under the direct supervision of an instructor.

Extension of the traditional arsenal of ways, means, methods of independent work due to the wide application of information technology education, in particular, the involvement of computer technology should contribute to the improvement of the educational process in high school.

Programmable didactic systems are designed to ensure the improvement and formation of language, professional and general cultural competence of specialists - graduates of language high schools and language faculties. These programmable systems must comply with the following didactic - methodological requirements of programmed instruction as orientation and training opportunities of students with different levels of performance; distribution submitting a new foreign language material, depending on the degree of success; gradual acquisition of information about the effects of the activities; emphasis on independent work.

Key words: students' individual work, cognitive activity organization, the individual oriented education, informational methodic facilities, individualization of the educational tasks.

Самостійна робота студентів, методика її організації на рівні навчальної дисципліни безпосередньо пов'язані з активізацією пізнавальної діяльності. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів – це перший крок до творчої роботи особистості.

Формування у студентів умінь організації пізнавальної діяльності треба розглядати як складову одного з компонентів змісту освіти – способів діяльності. Уміти навчати – означає вміти організувати засвоєння знань, свою розумову діяльність, що забезпечує сприйняття, усвідомлення, готовність до пошуку необхідного рішення не тільки на уроках філології, але і впродовж всього життя. Це справжнє мистецтво та важлива характеристика розвиненої особистості. Завдання викладача в цьому процесі – допомогти студентам вчитися самостійно, створити оптимальні умови для самостійної, творчої роботи та активізувати її.

К.Д. Ушинський визначив гарним те навчання, при якому діти навчаються самі, а вчитель організовує і спрямовує їхню навчальну діяльність.

Діяльність викладача в організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого підходу має включати такі напрямки:

- розробку системи нових завдань з предмета різних рівнів складності;
- індивідуалізацію навчальних завдань для виділення типологічних груп;
- зміну рівнів складності навчальних завдань для студентів різних типологічних груп для того, щоб ступінь самостійності у процесі їх виконання постійно зростає;
- створення позитивного емоційного фону навчального заняття;
- співвіднесеність оптимальних поєднань фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи з урахуванням специфічних відмінностей кожної з типологічних груп;
- надання викладачем консультативної допомоги, залежно від індивідуальних особливостей студентів і рівня складності індивідуального завдання;

- регулювання частоти і глибини контролю за продуктивністю виконання самостійної роботи.

У цьому плані доцільним є дотримання алгоритму самостійної роботи: постановка мети – виявлення вихідних даних, їх аналіз – вибір способу досягнення мети, виконання дії проведення самоконтролю – коригування способу досягнення мети – коригування виконання дії. На нашу думку, виконання самостійної роботи за таким алгоритмом сприятиме розвитку розумових здібностей студента – і за таких умов викладачеві можна по-справжньому керувати формуванням спеціаліста. Крім того, систематична самостійна робота необхідна не лише в професійному, а також у виховному плані: джерела працьовитості, наполегливості, волі - саме в самостійній роботі.

У педагогічній науці немає єдиного підходу до класифікації методів самоосвітньої діяльності через багатогранність цього поняття. Проте, залежно від джерела засвоєння та відтворення інформації, можна виділити такі групи методів:

1. Методи самостійної навчальної діяльності: конспектування, складання плану, тез, анотацій до книги, статті, складання узагальненого огляду літератури, рецензування статей, складання рефератів, звітів, доповідей.
2. Методи читання літератури: попередній перегляд літератури, наскрізне читання, змішане та суцільне читання.
3. Методи практичної самоосвітньої діяльності: виконання практичних завдань, розв'язування задач, самостійна робота та проведення дослідів у лабораторіях, кабінетах, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду.

Ефективність самостійної роботи зростає завдяки використанню в процесі навчання у вищому навчальному закладі всього комплексу вищеозначених методів та від частоти і глибини корекцій з боку викладачів. Продуктивність самостійної роботи студентів визначається також позитивним емоційним ставленням їх до навчальної діяльності.

Самостійна робота – один із обов'язкових видів навчально-пізнавальної діяльності студентів, що виконує функції, серед яких важливе значення мають:

- навчальна, яка полягає в опрацюванні першоджерел, що сприяє більш глибокому осмисленню вже засвоєної суми знань;
- пізнавальна, призначення якої в опануванні новою сумою знань, розширенні меж світогляду;
- коригуюча, що передбачає осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямків розвитку науки тощо;
- стимулююча, сутність якої полягає у такій організації самостійної роботи, коли студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності;
- виховна, що направлена на формування таких якостей, як воля, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість;
- розвиваюча, що спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості.

Самостійна робота має певні особливості, що відрізняють її від навчально-пізнавальної діяльності загалом. Вона планується викладачем, який визначає обсяг, зміст, загальні терміни здійснення; організовується ним, коли він визначає форми звітності за виконану роботу, місце та час звітування, забезпечує умови здійснення звіту. У такому розумінні самостійна робота не може бути самостійною ні на мотиваційному, ні на технологічному, ні на організаційному рівнях. Мотиви виконання кожного конкретного виду самостійної роботи

формується у студента під впливом реалізації стимулюючої функції самостійної роботи і залежать від рівня її реалізації викладачем.

Технологія виконання самостійної роботи студентом багато в чому залежить від того, наскільки він володіє методами опрацювання наукових джерел, наскільки опанував уміння конспектувати, складання тез, виписок, підготовки рефератів, що надалі стане основою для написання курсових, кваліфікаційних та дипломних робіт. Викладач також визначає вид самостійної роботи (план, тези, виписки, конспект чи реферат), яку повинен виконати студент, де і як прозвітує він про виконання завдань для самостійної роботи.

Оскільки визначене викладачем завдання студент виконує самостійно, планує свій час, місце і порядок його виконання і займається цією діяльністю самостійно, без контролю за цим процесом з боку викладача, самостійну роботу можна назвати лише частково керованою. При цьому варто наголосити, що ступінь самостійності студентів при виконанні різних видів самостійної роботи буде різним на окремих етапах їх навчання у ВНЗ і залежатиме від дидактичної, методичної, пізнавальної, розвиваючої та виховної мети.

Отже, ми можемо констатувати, що самостійна робота студентів – спланована, організаційно і методично спрямована пізнавальна діяльність, що здійснюється під керівництвом і контролем викладача за рахунок скорочення обов'язкових аудиторних занять.

У педагогічній літературі існує багато класифікацій типів і видів самостійної роботи студентів. За дидактичною метою можна виділити чотири типи самостійної роботи.

Перший тип спрямований на формування у студентів умінь виявляти в зовнішньому плані те, що від них вимагається, на основі заданого їм алгоритму діяльності та посилань на цю діяльність, які містять умови завдання. Пізнавальна діяльність студентів полягає в тому, щоб пізнати об'єкт певної галузі знань при повторному сприйманні інформації про нього або дій з ним. Як самостійну роботу цього типу найчастіше використовують домашні завдання, що передбачають опрацювання підручника, конспекту лекцій тощо; спільним для самостійних робіт першого типу є те, що у всіх завданнях повинен бути представлений спосіб виконання.

Другий тип передбачає формування знань, що дозволяють розв'язувати типові завдання, так звані знання-копії. Пізнавальна діяльність студента при цьому полягає у відтворенні і частковому реконструюванні, зміни структури і змісту засвоєної раніше навчальної інформації. Це передбачає необхідність здійснення аналізу певного об'єкта, різних шляхів виконання завдання, визначення найбільш доцільних з них або послідовного виділення логічно розташованих способів його розв'язання. До самостійних робіт такого характеру можна віднести певні етапи проведення лабораторних і практичних занять, написання курсових робіт, а також спеціально підготовлені домашні завдання з приписом алгоритмічного характеру. Характерна особливість робіт цього типу полягає в тому, що при визначенні завдання для самостійної роботи необхідно обґрунтувати мету, шляхи її розв'язання і методи досягнення [1].

Третій тип спрямований на формування у студентів знань, що є основою для розв'язання нетипових завдань. Пізнавальна діяльність студентів при виконанні таких завдань полягає в накопиченні і прояві в зовнішньому плані нового для них досвіду діяльності на базі раніше засвоєного формалізованого типу шляхом перенесення знань, умінь і навичок в інші умови діяльності. Виконання завдання цього типу передбачає пошук, формулювання і реалізацію мети та завдань розв'язання визначеної проблеми, що завжди виходять за межі минулого формалізованого досвіду і вимагають від студентів варіювання умов діяльності, розгляду раніше засвоєної навчальної інформації під новим кутом зору, використання її у нетипових ситуаціях. Самостійні роботи третього типу повинні висувати вимоги аналізу незнайомих навчальних ситуацій і генерування об'єктивно нової інформації. Типовими для самостійної роботи третього напрямку є курсові, кваліфікаційні і дипломні роботи.

Четвертий тип передбачає створення передумов для творчої діяльності студентів. Їх пізнавальна діяльність при виконанні цих робіт полягає в глибокому проникненні в сутність визначеного об'єкта, встановленні нових зв'язків і стосунків, необхідних для обґрунтування нових проблем, ідей, генерування нової інформації. Цей тип самостійних робіт реалізується, як правило, при виконанні завдань науково-дослідного характеру, включаючи курсові, кваліфікаційні і дипломні роботи [2].

Найбільш доцільною у зв'язку із завданнями вищої школи є класифікація, запропонована П.І. Підкасистим, у якій розмежовуються самостійні роботи за зразками, реконструктивно-варіативні, евристичні (частково-пошукові) і творчо дослідницькі [3]. Самостійні роботи за зразком включають розв'язання типових завдань, виконання різноманітних вправ за зразком. Вони дозволяють засвоїти матеріал, але не розвивають творчу активність. У процесі вивчення навчальних дисциплін - це роботи, пов'язані, у першу чергу, з методом спостереження. Це перший тип розумової діяльності, що ґрунтується на розпізнанні об'єкта, предмета, явища, що визначається. На цьому рівні відбувається засвоєння навчальної інформації. Конструктивно-варіативні самостійні роботи передбачають необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, а й їх структури, залучення відомих знань для розв'язання інших завдань, проблем, ситуацій. Це другий тип (рівень) розумової діяльності, на якому відбувається відтворення й розуміння явищ, що вивчаються. Евристичні самостійні роботи пов'язані з розв'язанням окремих питань, проблем, окреслених на лекціях, семінарських, лабораторних, практичних заняттях. Це третій тип розумової діяльності, що передбачає функціонування уміння бачити проблему, самостійно її формулювати, розробляти план її розв'язання. Це рівень розумової діяльності, на якому здійснюється більш глибоке розуміння явищ, процесів і розпочинається творча діяльність, при створенні дослідницьких самостійних робіт (творчих завдань, курсових, кваліфікаційних, дипломних робіт). Пізнавальна діяльність цього типу набуває творчого, пошукового характеру, для її здійснення визначається система оптимального поєднання методів розв'язання проблемних ситуацій. Це четвертий рівень розумової діяльності, на якому проявляється інтелектуальний потенціал і творчі здібності студентів, реалізуються їх дослідницькі здібності.

Більшість тих, хто вступає до вищого навчального закладу, недостатньо володіє методами і прийомами, не завжди знає всі можливі засоби здійснення самостійної пізнавальної діяльності. Їм доводиться засвоювати нові елементи культури і технології розумової праці. Без навичок самостійної роботи, без стійкого прагнення постійного поповнення, оновлення й удосконалення знань у процесі самостійної роботи, навчання у вищому закладі освіти значно уповільнюється або й зовсім унеможлиблюється. У процесі самостійної пізнавальної діяльності студент має навчитися виділяти пізнавальне завдання, добирати способи їх розв'язання, здійснення операції самоконтролю за грамотністю виконання поставлених завдань, удосконалювати методи реалізації творчих знань.

Організація самостійної роботи проходить у два етапи:

- а) початкова організація, що передбачає безпосередню участь викладача в діяльності студентів з виявленням причин появи помилок;
- б) самоорганізація, що не вимагає безпосередньої участі у процесі самостійного формування знань студентів.

В організації самостійної роботи студентів особливо важливим є правильне визначення обсягу і структури змісту навчального матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання, а також необхідне методичне забезпечення їхньої самостійної роботи. Методичне забезпечення такої праці студентів включає програму діяльності, варіативні завдання, нестандартні завдання з урахуванням індивідуальних можливостей кожної особистості. Створюючи систему самостійної роботи студентів, необхідно, по-перше, активувати навички

самостійного навчання і, по-друге, ознайомити з психофізіологічними основами розумової праці, технікою її наукової організації.

Епоха стрімкого й постійного оновлення і розвитку інформації, інтенсивного розширення міжнародних ділових, культурних зв'язків у галузі науки, техніки, економіки висуває суворі вимоги до висококваліфікованого фахівця, який повинен уміти поєднувати глибоку фахову підготовку з високим рівнем володіння іноземною мовою та комп'ютерною грамотністю. Ці вимоги взаємопов'язані, неподільні, сприяють взаємному збагаченню й удосконаленню. Але єдиною універсальною вимогою до конкурентоздатного фахівця є його вміння самостійно, творчо мислити.

Сучасна вища школа покликана забезпечити студента міцними оперативними знаннями, а також навчити його вчитися (тобто вчити себе) самостійно. Освічена людина сьогодні – це самостійна людина, яка вміє самостійно приймати рішення, самостійно досягати поставленої мети, має навички власними силами оволодівати знаннями, удосконалювати свою фахову майстерність індивідуально.

Засобом формування й розвитку такої важливої якості є **самостійна робота студентів (СРС)**. Поняття (СРС) можна розглядати в широкому й вузькому значенні. У широкому значенні – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня (повинна бути присутньою) у будь-якому виді навчальних занять. У більш вузькому значенні – це один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента.

Викладач планує і направляє, координує і контролює самостійну діяльність студентів, тобто створює умови їх навчальної діяльності, організує й активізує її, створюючи й удосконалюючи інформаційно-методичне забезпечення СРС. Іноземна мова в неможливому вузі та на неможливому факультеті є засобом підвищення освіченості, фахової компетенції студентів у межах вузької спеціалізації. Основний шлях поліпшення мовної підготовки студентів – удосконалення СРС при вивченні іноземної мови, належна організація її інформаційно-методичного забезпечення.

У процесі вивчення іноземної мови викладач повинен учить студентів працювати самостійно, прищеплювати їм навички самостійної роботи в аудиторії для подальшого використання їх в позааудиторній самостійній роботі. Завдання для позааудиторної роботи повинні включати вправи різного ступеня творчості й самостійності (відтворюючі, перетворюючі й творчі). Вони мають бути скеровані на вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, мовлення, читання, письмо) і володіти фаховою орієнтацією.

Самостійна робота може проводитися як на заняттях іноземної мови, так і поза стінами вузу, оскільки «самостійна робота студента – це специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його вмінь, знань, навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять» [4].

Як форми занять з іноземної мови виділяють: аудиторні заняття; лабораторні й факультативні заняття, що є позааудиторною навчальною роботою і становлять органічне продовження аудиторних занять; позапрограмні заняття іноземною мовою. Самостійна робота повинна бути складовою частиною кожної з перелічених форм роботи над іноземною мовою [5].

Самостійна робота, її ефективність значно залежать від підбору та поєднання дидактичних засобів. Дидактичними засобами є предмети, які, діючи на зір, слух, дотик студентів, полегшують їм безпосереднє й непряме пізнання дійсності. Вони не роблять вирішального впливу на кінцеві результати навчально-виховного процесу, але сприяють підвищенню ефективності методів навчання, збагачуючи їх [6].

Дидактичні засоби становлять складову частину організаційно-методичного забезпечення СРС. Забезпечення СРС – процес створення викладачем необхідних і достатніх умов, що сприяють задоволенню потреб студентів в інформаційних джерелах і пропозиціях.

Для організаційно-методичного забезпечення СРС викладачеві необхідно:

- скласти перелік необхідних умінь і навичок;
- розробити необхідні професійно орієнтовані задачі – завдання;
- визначити вимоги до продуктів і результатів СРС;
- скласти план робіт;
- розробити інформаційно-методичне забезпечення роботи студентів: підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації і вказівки, довідкові матеріали, таблиці, схеми, діаграми тощо;
- опублікувати все необхідне інформаційно-методичне забезпечення й видати ці матеріали студентові до початку відповідного етапу його навчальної діяльності [4].

Інформаційно-методичне забезпечення СРС – це наявність таких джерел інформації, як текстові (книги, брошури, газети, журнали), графічні матеріали (креслення, схеми, діаграми, таблиці), аудіовізуальні засоби (звукозаписи, кінофільми, відеофільми), програмні продукти. Усі ці матеріали повинні бути підібрані з урахуванням фахової орієнтації, що сприятиме розвитку емоційно–мотивованої сфери сприйняття інформаційних матеріалів, і забезпечували всі види занять.

На нашу думку, найкраще навчальний процес вивчення іноземної мови буде організований, якщо в самостійній роботі студентів будуть використані сучасні засоби навчання, включаючи традиційні дидактичні й засоби програмованого навчання. До них можна віднести програмовані або частково програмовані навчальні посібники в комплексі з навчальними й контролюючими комп'ютерними програмами, створені з урахуванням специфіки фаху студентів немовного вузу.

Інформаційно–методичні матеріали, що включають основні (випущені видавництвами і видавничими організаціями) й додаткові (створені вузами), повинні відповідати вимогам, виробленим III Всесоюзною науково–методичною конференцією, яка відбулася у Москві 22-24 листопада 1988 р., а саме:

При створенні книг керуватися тим, що підручники для вищої школи повинні відзначатися високим науково–теоретичним рівнем викладання матеріалу, вмещувати необхідний довідковий апарат, орієнтований на підвищення ефективності СРС.

Забезпечити доступність і практичну скерованість викладу навчального матеріалу в книгах, тісні міжпредметні зв'язки, послідовність і зв'язаність змісту вузівських підручників та посібників з книгами для інших рівнів освіти.

Посилити увагу до питань створення професійно орієнтованих підручників із загальнонаукових та загальнотехнічних дисциплін з урахуванням необхідності застосування ЕОМ.

Ознаки, що відрізняють програмоване навчання іноземної мови від непрограмованого, такі:

- наявність чітко сформульованої, що піддається виміру, мети навчальної роботи й алгоритму досягнення цієї мети;
- розчленованість навчальної роботи на кроки, пов'язані з відповідними дозами інформації, що забезпечують здійснення кроку;

- завершення кроку самоперевіркою, результати якої дають можливість аналізувати, наскільки крок успішний, і подача студентові достатньо ефективного засобу для цієї самоперевірки, а якщо потрібно, то й відповідний коригуючий вплив;
- використання автоматичних і напівавтоматичних навчальних обладнань: при цьому друковані програмовані посібники, що реалізуються без допомоги будь-яких технічних засобів, і програмовані звукозаписи також розглядаються як навчальне обладнання;
- індивідуалізація навчання [7].

Дидактичний комплекс з навчання іноземної мови повинен поєднати загальноприйняті, традиційні методи з методами програмованого навчання. Завдяки цьому створюється така навчальна ситуація, коли студент переважно самостійно проводить ознайомлення, закріплення й активізацію мовного матеріалу, а формування мовних навичок і умінь здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача.

Розширення традиційного арсеналу способів, засобів, прийомів самостійної роботи за рахунок широкого застосування інформаційних технологій навчання, зокрема, залучення комп'ютерних технологій повинно сприяти вдосконаленню навчального процесу у вищій школі. Використання комп'ютерних навчальних програм у самостійній роботі при оволодінні іноземною мовою студентами немовних вузів та немовних факультетів є поліфункціональним.

Впровадження комп'ютера покликане створити умови для вироблення навичок й умінь працювати самостійно (це впливає зі специфіки роботи з комп'ютерними програмами); дає можливість здійснити диференційований та індивідуальний підхід як у виборі матеріалу, так і в темпах роботи окремих студентів; сприяє розширенню та поглибленню знань з фаху (інформаційні можливості комп'ютерної мережі необмежені): ставить студента перед необхідністю глибоких знань іноземної мови, без чого неможливе одержання професійно орієнтованої інформації. Цим використання комп'ютерних програм у самостійній роботі при вивченні іноземної мови студентами немовних вузів та немовних факультетів виявляє знання іноземної мови і знання з фаху як взаємонеобхідні й достатні умови як для вдосконалення мовної підготовки, так і для професійного зростання. Ці процеси відбуваються паралельно. Має місце взаємопроникнення і взаємовдосконалення дисциплін.

Самостійна робота, у якій використовуються сучасні дидактичні засоби, може і повинна забезпечити:

- формування самостійності студента;
- забезпечення контролю дій студента;
- інформування студентів про рівень досягнення цілей;
- визначення вимог до результатів діяльності студента;
- створення зовнішніх і внутрішніх умов діяльності;
- урахування індивідуальних особливостей кожного студента;
- надання студентові можливостей планування своїх дій;
- забезпечення студентові можливостей коригувати свої дії.

Отже, програмовані дидактичні комплекси покликані забезпечити взаємовдосконалення і формування мовної, фахової, загальнокультурної компетенції спеціалістів – випускників немовних вузів та немовних факультетів. Ці програмовані комплекси повинні відповідати таким дидактико–методичним вимогам програмованого навчання:

- орієнтованості і можливості навчання студентів з різним рівнем успішності;
- розподілу подачі нового іншомовного матеріалу, залежно від ступеня успішності;

- поетапному одержанню інформації про наслідки діяльності;
- акцентів на самостійну роботу.

Такі дидактичні комплекси повинні сприяти активізації і ефективності самостійної роботи і покликані створити умови для:

- вдосконалення мовної підготовки випускників немовних вузів та немовних факультетів;
- формування навичок і вмінь самостійної роботи майбутнього кваліфікованого фахівця;
- вироблення такої важливої якості особистості, як самостійність;
- розширення і поглиблення знань з фаху;
- підвищення комп'ютерної грамотності.

Отже, самостійна робота – одна з важливих і актуальних проблем сучасної дидактики, яка сприяє розвитку самоорганізації студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лернер І.Я. Дидактичні основи навчання : навч. посібник / І.Я. Лернер. – М. : Педагогіка, 1981. – 185 с.
2. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Вікторія Вікторівна Луценко ; Харк. держ. пед. унів. ім. Г.С. Сковороди. – Х. , 2002. – 24 с.
3. Кучерявий О.Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – методика професійної освіти / Олександр Григорович Кучерявий; Ін-т пед. і псих. проф. осв. акад. пед. наук України. – К. , 2003. – 22 с.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно – методическое обеспечение : учебн. пособие / В.А. Козаков – К. : Вища школа, 1990. – С. 15.
5. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков : учебн. пособие для филол. фак. вузов / М.В. Ляховицкий – М. : Высшая школа, 1981. – С. 75.
6. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич – М. : Высшая школа, 1986. – С. 96.
7. Салистра И. Д. Вопросы программирования в учебном процессе по иностранному языку : учебн. пособие. / И. Д. Салистра – М. : Высшая школа, 1977. – 322 с.
8. Шайдур І.А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуального орієнтованого підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ірина Анатоліївна Шайдур; Інст. пед. та псих. проф. освіти акад. пед. наук України. – К. , 2003. – 22 с.

REFERENCES

1. Lerner, I.Ja. Dydaktychni osnovy navchannja : navch. posibnyk / I.Ja. Lerner. – M. : Pedagogika, 1981. – 185 p.
2. Lucenko, V.V. Organizacija samostijnoi' roboty studentiv v umovah osobystisno-orijentovanogo navchannja : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 – teorija i metodyka profesijnoi' osvity / Viktorija Viktorivna Lucenko ; Hark. derzh. ped. univ. im. G.S. Skovorody. – H. , 2002. – 24 p.
3. Kucherjavuj, O.G. Teoretychni i metodychni osnovy organizacii' profesijnogo samovyhovannja majbutnih vyhovateliv doshkil'nyh zakladiv i vchyteliv pochatkovyh klasiv : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 – metodyka profesijnoi' osvity / Oleksandr Grygorovych Kucherjavuj; In-t ped. i psyh. prof. osv. akad. ped. nauk Ukrai'ny. – K. , 2003. – 22 p.

4. Kozakov V.A. Samostojatel'naja rabota studentov i ee informacionno – metodicheskoe obespechenie : uchebn. posobie / V.A. Kozakov – K. : Vishha shkola, 1990. – P. 15.
5. Ljahovickij M.V. Metodika prepodavaniya inostrannyh jazykov : uchebn. posobie dlja filol. fak. vuzov / M.V. Ljahovickij – M. : Vysshaja shkola, 1981. – P. 75.
6. Kupisevich Ch. Osnovy obshhej didaktiki / Ch. Kupisevich – M. : Vysshaja shkola, 1986. – P. 96.
7. Salistra I. D. Voprosy programmirovaniya v uchebnom processe po inostrannomu jazyku : uchebn. posobie. / I. D. Salistra – M. : Vysshaja shkola, 1977. – 322 p.
8. Shajdur I.A. Organizacija samostijnoi' roboty studentiv pedagogichnyh universitetiv na osnovi individual'nogo orijentovanogo pidhodu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 – teorija i metodyka profesijnoi' osvity / Iryna Anatolii'vna Shajdur; Inst. ped. ta psyh. prof. osvity akad. ped. nauk Ukrai'ny. – K. , 2003. – 22 p.

УДК 378.147:004:801

ІНТЕНСИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Маковецька Н.В., д.пед.н., доцент

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

znudekanat@rambler.ru

У статті висловлюється думка про те, що система традиційної підготовки фахівців туристичної галузі сьогодні завершує період розвитку, вступаючи в інноваційний цикл; реалізація цього напрямку передбачає, зокрема, активне застосування інтенсивних технологій навчання. Визначено умови ефективного застосування інтенсивних технологій, а також окремі аспекти організації викладачем групової роботи студентів. Доведено, що групова робота розпочинається з групоутворення, яке у своєму розвитку проходить чотири етапи. Обґрунтовано думку щодо структури заняття, яке передбачає застосування інтенсивних технологій. Зазначено, що однією з умов успішної реалізації інтенсивних технологій є організація ігрового поля. Охарактеризовано компетентності, наявність яких забезпечує викладачеві успішне застосування інтенсивних технологій під час підготовки фахівців туристичної галузі.

Ключові слова: інтенсивні технології, фахівці туристичної галузі, діяльнісне навчання, групоутворення, ігрове поле, компетентності викладача.

ІНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Маковецька Н.В.

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

znudekanat@rambler.ru

В статье высказывается мысль о том, что система традиционной подготовки специалистов туристической сферы сегодня завершает цикл развития, вступая в инновационный цикл; реализация этого направления предполагает, в частности, активное использование интенсивных технологий обучения. Определены условия эффективного использования интенсивных технологий, а также отдельные аспекты организации преподавателем групповой работы студентов. Доказано, что групповая работа начинается с группообразования, которое в своем развитии проходит четыре этапа. Обоснована мысль относительно структуры занятия, которое предполагает использование интенсивных технологий. Отмечено, что одним из условий успешной реализации интенсивных технологий является организация игрового поля. Охарактеризованы компетентности, наличие которых обеспечивает преподавателю успешное использование интенсивных технологий во время подготовки специалистов туристической сферы.

Ключевые слова: интенсивные технологии, специалисты туристической сферы, деятельностное обучение, группообразование, игровое поле, компетентности преподавателя.

INTENSIVE TRAINING AS A MEANS TO REALIZE THE CREATIVE POTENTIAL FUTURE SPECIALISTS OF TOURISM SPHERE

Makovetska N.V.

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

znudekanat@rambler.ru

The article suggests the idea that the traditional system of training the tourist industry today completes the cycle of development, engaging in the innovation cycle; implementation of this trend suggests, in particular, the active use of intensive technology training. Proved that intensive training has a range of methodological advantages because of its developmental potential, which is based on an active, emotionally colored students communicating with each other and the teacher. The conditions for the effective use of intensive technologies- matching capabilities teacher goals and objectives of technology, the availability of the teacher professional experience of participating in the game interaction, motivation teacher intensive technologies, and highlights certain aspects of the organization of teacher teamwork students. We prove that the group work begins with trunking, which in its development goes through four stages – dating band members among themselves and with the teacher, resistance, stable performance group, the group disbanded. Substantiated idea about the structure of a class, which involves the use of intensive technologies. The approximate structure of this class - supply new theoretical material, students perform practical tasks in accordance with the theme, summing up the discussion, the task execution, a brief overview of the material studied in class. Noted that one of the conditions for successful implementation of intensive technologies is the organization of the playing field. Characterized by competence, the presence of which the teacher provides the successful use of technology intensive training during the tourist industry-communicative, interactive, perceptual, playtechnical.

Key words: intensive technologies specialists tourism sector, activity training, trunking, playing field, competence of the teacher.

На сучасному етапі розвитку професійної туристичної освіти в Україні існує безліч нерозв'язаних проблем, що спонукає дослідників до подальшого вивчення різних аспектів професійної підготовки фахівців туристичної галузі, розробляти концепції туристичної освіти, конструювати різноманітні підходи до організації навчально-виховного процесу, створювати актуальні для майбутніх фахівців методичні матеріали, визначати пріоритетні напрями професійної підготовки майбутніх працівників. З огляду на вищевикладене, неабиякого значення у процесі підготовки фахівців галузі туризму набуває застосування інтенсивних технологій, розвивальний потенціал яких не викликає сумніву.

Метою статті є висвітлення специфіки організації групової роботи студентів у процесі застосування інтенсивних технологій навчання, особливостей ігрового простору, який при цьому використовується, а також визначення тих рис професійного портрету викладача, що зумовлюють успішність застосування ним інтенсивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Окремі аспекти професійної освіти є сьогодні предметом наукових інтересів багатьох дослідників. Так, належна увага у педагогічній теорії приділяється таким її аспектам, як: методологічні засади сучасної філософії освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. О. Радкевич), неперервна професійна освіта (С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало). Проблеми управління інноваційними процесами в освітніх закладах глибоко вивчалися Л. І. Даниленко, Н. Ф. Денисенко, А. П. Конохом, А. П. Панфіловою, Є. С. Полат, Т. М. Сорочан та ін.

Водночас практика засвідчує, щонеабияку увагу слід приділяти навчання студентів співробітництва, партнерської взаємодії, колективного прийняття рішень, вміння постійно вчитися, працювати в команді, швидко встановлювати контакти і вести переговори, здійснювати презентацію і самопрезентацію, перебудовуватися у зв'язку зі зміною вимог тощо.

Враховуючи вищевикладене стосовно процесу підготовки фахівців галузі туризму, слід зазначити, що система традиційної підготовки сьогодні неадекватна до потреб практики, вона завершує період розвитку, вступаючи в інноваційний цикл [2].

Отже, інтенсивне навчання має цілий спектр методологічних переваг, пов'язаних насамперед з його розвивальним потенціалом. Ці переваги ґрунтуються на активному, емоційно забарвленому спілкуванні студентів один з одним і з викладачем.

Пріоритетними умовами ефективного застосування інтенсивних технологій підготовки фахівців галузі туризму слід визначити такі:

- відповідність можливостей викладача цілям і завданням технології (гра, тренінг, вправа тощо) - залежно від мети обраної технології, викладач має виступати в тому чи іншому амплуа (керівник туристичної фірми, менеджер, клієнт);
- наявність у викладача професійного досвіду участі у груповій взаємодії, його здатність керувати як діалогом, так і полілогом на позиціях “суб’єкт-суб’єктних” відносин;
- зацікавленість викладача інтенсивними технологіями, його особиста спрямованість на їх вивчення й активне застосування у професійній діяльності [3].

Звертаючись до історії питання зазначимо, що ідею навчання через дію було запропоновано Майком Педлером ще в 1971 році. У статті “Формування ефективних менеджерів” науковець наполягав на важливості організації людей у малі групи з метою пошуку варіантів вирішення складних завдань або проблем, а також впровадження інновацій. Сьогодні існує велика кількість методичних рекомендацій щодо викладання дисциплін в університетах, що містять різноманітні ситуації, рольові ігри, вправи, експерименти, творчі проєктивні завдання тощо. Саме практичні завдання, побудовані на інтенсивних технологіях, дають можливість студентам перейти від пасивного споживання інформації до активної участі в процесі пізнання. Отже, програма діяльнісного навчання, побудована на інтенсивних ігрових технологіях, змінює принцип “сідай і прочитай це, подивись на це” на принцип “підведись, пересядь на інше місце до команди, зроби це і дійсно навчись”.

Врешті-решт діяльнісне навчання – це не просто розуміння принципів, концепцій, методів і підходів, це – здатність запам’ятовувати вивчене і застосовувати отримані знання на практиці. Під час навчання через дію малі групи працюють над складними питаннями у поточній діяльності або отримують завдання кинути “свіжий погляд” на незнайомі раніше проблеми. Доцільним є підкріплення інтенсивних технологій дискусіями, моніторингом, спостереженням, зворотнім зв’язком з метою інтеграції всієї сукупності теоретичних і поведінкових компонентів до професійних технік.

Проте слід зазначити, що сьогодні навчання дією у процесі підготовки майбутніх фахівців галузі туризму не має широкого розповсюдження. Головними причинами цього явища, на нашу думку, є такі:

- відсутність у багатьох викладачів компетентностей, пов'язаних із впровадженням інтенсивних технологій, недостатній рівень інтерактивної та комунікативної компетентностей;
- відсутність досвіду у створенні ситуацій співробітництва і партнерських стосунків зі студентами, реалізації технологій колективного прийняття рішень;
- недостатня можливість проведення у вищих навчальних закладах групових та індивідуально-групових занять [1].

Отже, педагоги-теоретики вважають пріоритетним формування у майбутнього фахівця здатності самостійно і творчо мислити, у той час як практика освіти орієнтована на пасивне засвоєння знань. Існування протиріччя між теорією і реальною системою підготовки фахівців зумовлене неготовністю педагогів до реалізації нових цінностей як в особистісному плані (недостатні мотивація, активність), так і в плані розробки і впровадження інтенсивних технологій, методів і засобів навчання і розвитку. Разом із тим, сучасна система вищої освіти має не просто розвивати інтелект студентів, вона повинна практично орієнтувати

майбутнього фахівця, керувати його увагою і діями, навчаючи процесу самостійного розвитку, розширювати інноваційний і креативний потенціал [3].

Результати власних досліджень. У зв'язку з цим неабиякого значення набуває організація викладачем групової роботи студентів у процесі застосування інтенсивних технологій навчання. Висвітливо її окремі аспекти більш розлого.

Групова робота розпочинається з групоутворення, яке у своєму розвитку проходить такі чотири етапи:

- знайомство учасників групи між собою і з викладачем;
- агресія, спротив;
- усталена працездатність групи;
- розпад групи [2].

На думку науковців, два перші етапи є підготовчими, третій – головним, а четвертий, як правило, у початковому процесі із застосуванням інтенсивних та інтерактивних технологій значно менше, ніж три інші, привертає увагу викладачів. Зазвичай це пов'язано або з нерозумінням його значущості для закріплення досягнутих результатів, або з відсутністю часу. Фахівці ж рекомендують на четвертому етапі групоутворення здійснити так зване “вивантаження” з ігрового процесу, особливо якщо заняття було емоційно напруженим. Насамперед, це можуть бути такі вправи, як: “Вузлики на пам'ять майбутньому екскурсводу”, “Уроки, якими слід скористатися під час організації туру”, “Пам'ятки фахівцеві з туризму” тощо. Окрім цього, четвертий етап передбачає наявність часу для зняття студентами із себе ролей, які вони виконували.

Відтепер більш докладно зупинимося на структурі заняття, яке передбачає застосування інтенсивних технологій.

Наукові дослідження та практичний досвід доводять, що таке заняття має передбачати суто цільове прагматичне навчання. У ньому можуть гармонійно поєднуватися надання викладачем нового матеріалу й активна робота студентів. З цією метою може бути застосована така структура заняття:

- новий теоретичний матеріал;
- практичне завдання згідно з темою;
- підбиття підсумків обговорення, виконання групових завдань;
- короткий огляд вивченого на занятті матеріалу, його закріплення.

Для презентації нового матеріалу перед ігровою взаємодією доцільним буде зроблене викладачем повідомлення з теми, що може супроводжуватись показом слайдів, відеофільмів, активним обговоренням цього повідомлення, обміном запитаннями, роботою з роздатковим матеріалом, наприклад, текстами кейс-стаді з полями для нотатків тощо.

Перед початком будь-якої інтенсивної гри, як правило, відбувається “занурення” в ігровий процес. З цією метою застосовуються різноманітні технології знайомства або вправи, що налаштовують студентів на подальше виконання спільних дій. Зазвичай тривалість цієї частини заняття може коливатися від 5 до 15 хв. Її складовими можуть стати підготовлені заздалегідь візитівки, реклами команд, вправи типу “Криголам”, спрямовані на “ламання криги” у відносинах між окремими учасниками гри.

Безпосередньо практична робота може включати вправи, аналіз реальної ситуації (кейс-стаді), рольові ігри, тренінги тощо. Висвітливо сутність окремих методів більш розлого.

Найбільш розповсюдженим методом ситуаційного аналізу є традиційний аналіз конкретних ситуацій (АКС), який передбачає глибоке і детальне дослідження реальної або імітованої ситуації. Різновидами методу АКС є ситуативна вправа та кейс-стаді.

Метод ситуативної вправи, зокрема, полягає в тому, що студенту пропонується текст з докладним описом ситуації, що склалася, наприклад, у туристичній фірмі і потребує вирішення. Іноді в тексті можуть пропонуватися вже здійснені дії або прийняті рішення з метою аналізу їх правомірності. Ситуативні завдання можуть бути пов'язані з проблемами минулого, теперішнього і, навіть, майбутнього часу.

Інший різновид методу АКС – кейс-стаді – полягає в тому, що студент, після ознайомлення із описом проблеми професійного характеру, самостійно аналізує ситуацію, діагностує проблему і пропонує свої ідеї і рішення під час дискусії з одногрупниками.

Отже, метод кейс-стаді є методом активного проблемно-ситуативного аналізу, заснованим на професійній підготовці майбутніх фахівців шляхом вирішення конкретних завдань-ситуацій. Безпосередньою метою методу кейс-стаді є аналіз певних ситуацій, з якими можуть стикатися менеджери з туризму, шляхом спільних зусиль групи. Завершенням цього процесу є оцінка запропонованих учасниками під час обговорення алгоритмів, визначення кращого з них у контексті поставленої проблеми.

Наступним методом, що належить до інтенсивних технологій, є метод інциденту. Його метою є пошук інформації для прийняття рішення безпосередньо студентом і, як результат, навчання його працювати з нею – вивчати, систематизувати, аналізувати тощо. Так, студенти отримують коротке повідомлення про інцидент на туристичному підприємстві. Для прийняття обґрунтованого рішення їм пропонується недостатній обсяг інформації, тому треба розібратися в ситуації, з'ясувати наявність проблеми, її сутності, визначити шляхи подальших дій з метою прийняття необхідних рішень. Отже, основним призначенням методу є розвиток і вдосконалення вмінь студентів, з одного боку, приймати рішення при недостатності інформації, з іншого – раціонально збирати і використовувати інформацію, необхідну для прийняття рішення.

Не менш ефективним, з точки зору вдосконалення вміння студентів приймати рішення, є метод розбору ділової кореспонденції, заснований на роботі з документами і паперами, що належать певній організації, мають відношення до цієї чи іншої ситуації, проблеми.

Реалізація цього методу передбачає отримання студентами однакових пакетів документів, що мають відношення, наприклад, до певного туристичного підприємства. Їхнім завданням є прийняття рішення, якого потребує конкретна ситуація, тобто відпрацювання позиції особи, відповідальної за роботу із вхідною документацією.

Метою методу ігрового проектування є створення або вдосконалення об'єктів. Реалізація цього методу передбачає розробку невеликою групою студентів власного проекту – дослідницького, пошукового, творчого, прогностичного, аналітичного тощо. Так, студентам пропонується розробити проект ідеальної моделі керівництва туристичною діяльністю в межах країни. При цьому проект має бути достатньо конкретним, із проробленими деталями, а також нести елементи творчого ставлення до реальності, що сприяє більш глибокому розумінню явищ сьогодення, шляхів подальшого розвитку суспільства.

Зацікавлює студентів, сприяє розкриттю їхнього творчого потенціалу метод ситуативно-рольових ігор. Його метою є створення правдивої історичної, правової чи соціально-психологічної ситуації і надання студентам можливості оцінювання вчинків і поведінки учасників гри. Безперечно, ситуативно-рольова гра - це спосіб розширити досвід учасників ситуації, у якій пропонується прийняти певну роль і потім визначити спосіб, що дозволить привести цю ситуацію до логічного завершення.

Близьким за змістом до методу ситуативно-рольових ігор є метод розігрування ситуацій у ролях. З'ясуємо різницю між цими методами. Вона насамперед полягає в тому, що під час

розігрування ситуацій у ролях учасники виконують ролі так, як самі вважають за доцільне, самостійно визначаючи стратегію поведінки, перебіг подій, очікуваний результат. При цьому основним завданням є прояв творчих здібностей у вирішенні несподіваних актуальних проблем.

Характерною рисою ситуативно-рольові ігри є заздалегідь видані не тільки опис ситуації, а й інструкції, що регламентують рольову поведінку, характер та інтереси персонажів. Отже, рольова гра проходить згідно із заданим сценарієм, який потребує ознайомлення з матеріалом ситуації, входження в заданий образ, перевтілення.

Наявність у студентів системи знань з певної дисципліни чи комплексу дисциплін дає можливість організувати дискусії – обмін думками з будь-якого питання відповідно до більш-менш визначених правил процедури. Дискусії можуть носити як груповий, так і міжгруповий характер. Так, метою дискусії може бути обговорення питань, які мають кілька рішень. Безперечно, таке обговорення має відбуватися на тлі певної системи знань.

Водночас викладач має пам'ятати, що застосування інтенсивних технологій не повинно бути самоціллю, адже кожна з них впроваджується з урахуванням навчальних цілей і завдань, особливостей академічної групи, інтересів, потреб, рівня компетентності студентів тощо.

У процесі застосування інтенсивних технологій важливим аспектом є створення умов для їх успішної реалізації. Однією з таких умов є організація ігрового або комунікативного поля, під яким розуміємо спеціально підготовлений і організований простір, обладнаний для зручної ігрової інтерактивної взаємодії, комунікативної роботи в командах, спільних дискусій і пленумів.

Не викликає сумніву, що неабиякого значення тут набувають насамперед гігієнічні та матеріально-технічні умови, додержання яких істотно впливає на результативність ігрового заняття і задоволеність студентів і викладача його проведенням.

Створення ігрового поля передбачає також спільну ефективну роботу, що об'єднує інтелектуальний і професійний потенціал як викладача, так і студентів. З огляду на вищевикладене, важливим аспектом є визначення, залежно від характеру ігрового завдання, оптимального розміру групи. Вправи або завдання можуть виконуватись як у парах, так і в командах, що складаються із 3-7 осіб, адже психологами доведено, що за умови складання групи більше, ніж із 7 осіб, можливі випадки самоусунення від виконання завдань окремими членами групи. Одним із ефективних є варіант тренінгу перед аудиторією, коли один зі студентів працює з невеликою групою або 2-3 студентирозігрують певний сценарій, а всі інші спостерігають. У цьому випадку доцільним є застосування вправи "Акваріум", під час проведення якої одна з підгруп спостерігає за діями іншої, після чого проводиться продуктивне обговорення якості виконання завдання й отриманих результатів, у якому беруть участь обидві підгрупи.

Отже, погоджуючись з результатами психолого-педагогічних досліджень зазначимо, що групове навчання має значно більше переваг порівняно з індивідуальним і фронтальним. Однією з умов, що забезпечує його ефективність, є правильно організоване ігрове поле.

Виходячи з вищевикладеного слід зазначити, що застосування інтенсивних технологій навчання потребує від викладача:

- комунікативної компетентності – здатності організувати спілкування між студентами, засноване на взаєморозумінні, а також уміння говорити, здійснювати вербалізацію, слухати тощо;
- інтерактивної компетентності – вміння організувати інтерактивну ефективну взаємодію, управляти діяльністю команди;
- перцептивної компетентності – можливості навчити правильного сприймання студентами один одного, формування в них взаєморозуміння на емоційному і когнітивному рівнях;
- іротехічної компетентності – наявності знань і вмінь щодо застосування інтенсивних технологій навчання.

Отже, застосування інтенсивних технологій у процесі підготовки фахівців туристичної галузі має цілий спектр методологічних переваг, пов'язаних насамперед з його розвивальним потенціалом. Ці переваги ґрунтуються на активному, емоційно забарвленому спілкуванні студентів одного з одним і з викладачем у межах організованого ігрового поля. Ефективність цього процесу, без сумніву, залежить насамперед від компетентності викладача, рівня його професійного розвитку у сфері застосування інтенсивних технологій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні умов, шляхів і засобів професійного розвитку викладачів у цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А.П. Панфилова. – СПб. : Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.
2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение / А.П. Панфилова. – М. : Издательский дом “Академия”, 2009. – 192 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М. : Издательский дом “Академия”, 1999. – 224 с.

REFERENCES

1. Panfilova A.P. Delovaja kommunikacija v professional'noj dejatel'nosti / A.P. Panfilova. – SPb. : Znanie, IVJeSJeP, 2004. – 495 p.
2. Panfilova A.P. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologi: Aktivnoe obuchenie / A.P. Panfilova. – M. : Izdatel'skij dom “Akademija”, 2009. – 192 p.
3. Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija / E.S. Polat, M.Ju. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. – M. : Izdatel'skij dom “Akademija”, 1999. – 224 p.

УДК 811.111:378.147

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ СИТУАТИВНОСТІ У ВИВЧЕННІ СТУДЕНТАМИ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ КАЗКИ

Одегова Н.М., к.пед.н., доцент

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Артема, 29,
м. Харків, Україна*

odezhka2005@yahoo.com

У статті досліджується питання забезпечення комунікативної спрямованості вправлення студентів у застосуванні засвоєних граматичних структур. Об'єктом детального вивчення є казка, яка розглядається як джерело мовленнєвих ситуацій. Автор указує на переваги казки як засобу реалізації принципу ситуативності під час формування граматичної компетентності, визначає умови ефективного використання казок як ілюстративного матеріалу і пропонує низку умовно-комунікативних, продуктивних вправ. Важлива роль відводиться парній та груповій формам роботи, що пояснюється характером комунікативних ситуацій, які, переважно, передбачають мовленнєву взаємодію між двома або декількома суб'єктами спілкування.

Ключові слова: граматична компетентність, принцип ситуативності, казка, умовно-комунікативна вправа, парна та групова форми роботи.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СИТУАТИВНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПУТЁМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА СКАЗКИ

Одегова Н.Н.

*Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды,
ул. Артёма, 29, г. Харьков, Украина*

odezhka2005@yahoo.com

В статье рассматривается проблема создания контекста для коммуникативно-обусловленного применения студентами усвоенных грамматических структур. Объектом детального изучения является сказка как источник речевых ситуаций. Автор указывает на преимущества сказки как средства реализации принципа ситуативности при формировании грамматической компетентности, определяет условия эффективного использования сказок как иллюстративного материала и предлагает ряд условно-коммуникативных, продуктивных упражнений. Важная роль отводится парной и групповой формам работы, что объясняется характером коммуникативных ситуаций, которые, в подавляющем большинстве, предусматривают речевое взаимодействие между двумя или несколькими субъектами общения.

Ключевые слова: грамматическая компетентность, принцип ситуативности, сказка, условно-коммуникативное упражнение, парная и групповая формы работы.

FAIRY TALES AS A MEANS OF APPLYING THE SITUATIONAL PRINCIPLE WHEN TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO LANGUAGE STUDENTS

Odegova N.M.

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, vul. Artema, 29, Kharkiv, Ukraine

odezhka2005@yahoo.com

The article explores the issue of providing meaningful context for practising grammar structures. The object of detailed study is the fairy tale, which is viewed as a source of communicative situations. The author points out the advantages of the fairy tale as a means of applying the situational principle when developing grammar competence. The key advantage is students' familiarity with most fairy stories which allows the teacher to exploit the corresponding situations in class without spending extra time on describing the circumstances, the relations between the participants and the communicative intentions. Furthermore, using fairy tales makes it possible to diversify grammar practice, contributes to developing future language teachers' sociocultural and professional competence, and helps to create a pleasant and warm atmosphere in class. As for the effectiveness of using fairy tales, the author draws attention to such decisive factors as the degree of students' acquaintance with the plot and the availability of the English-language variant of the tale. The potential of the fairy tale to serve as a source of communicative situations is demonstrated by providing sample tasks, which are pseudo-communicative and productive in nature. Since a communicative situation presupposes interaction between two or more people, special attention is paid to pair and group work. The sample tasks cover a range of grammar structures, which indicates the possibilities for exploiting fairy tales throughout the whole course of practical English grammar. Students are encouraged to approach fairy tales creatively and to expand upon the original story lines so that they can communicate effectively and practise the specified grammar items.

Key words: grammar competence, situational principle, fairy tale, pseudo-communicative task, pair and group work.

В умовах провідного в сучасній методиці викладання іноземних мов комунікативного підходу вирішального значення в навчанні граматики набуває принцип ситуативності, який означає, що «кожну граматичну структуру потрібно засвоювати в ситуаціях мовлення» [8, с. 23]. Суть цього принципу, поняття мовленнєвої ситуації, її функції в навчанні іншомовного мовлення, а також структура та типи ситуативних вправ докладно розглянуто в працях О. О. Леонтьєва, Ю. І. Пассова, С. Г. Рашковецької, В. Л. Скалкіна, Н. К. Складенко, Г. А. Турія [3; 5; 6; 7; 8; 10] та ін. З огляду на те, що в умовах аудиторного навчання використання реальних ситуацій обмежується навчально-виховною тематикою, завжди актуальним для викладачів є питання штучного створення, симулювання умовно-комунікативних ситуацій. Для вирішення цього питання використовуються різні засоби створення уявних ситуацій – вербальний опис, ілюстративне, предметне або дійове унаочнення [8, с. 23]. Великий потенціал у плані забезпечення ситуативності іншомовної мовленнєвої діяльності мають, на нашу думку, і казки, які становлять предмет обговорення в межах цієї публікації.

Можливості казки активно використовуються в процесі викладання іноземних мов, але здебільшого при роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку з метою розвитку їхньої компетентності в читанні, аудіюванні, говорінні, а також соціокультурної компетентності [9; 2; 4; 1]. У контексті ж навчання студентів вищих навчальних закладів казки, на перший погляд, втрачають свою актуальність, що пояснюється, передусім, віковими характеристиками студентів, адже в період пізньої юності – ранньої зрілості казки є вже давно пройденим етапом. Але, як показує досвід роботи у вищій школі, використання казок з навчальними цілями не викликає негативної реакції з боку тих, хто навчається, при цьому має певні переваги. Одна з переваг, яка цікавить нас із позицій формування в студентів граматичної компетентності, полягає в тому, що добре відома студентам казка є джерелом різноманітних мовленнєвих ситуацій, у яких студенти можуть спілкуватися від імені того чи іншого казкового персонажа. Відтворення таких ситуацій на занятті не потребує особливих зусиль або додаткових засобів зорової наочності. Достатньо лише згадати назву казки для того, щоб відтворити низку відповідних комунікативних ситуацій, які характеризуються наявністю чотирьох чинників, визначених В. Л. Скалкіним: 1) обставин дійсності, за яких відбувається комунікація; 2) стосунків між комунікантами; 3) мовленнєвого наміру; 4) реалізації самого акту спілкування, який створює нові стимули для мовлення [7, с. 5–6]. При цьому викладачу немає потреби окреслювати перші три чинники, адже вони є обумовленими сюжетом казки і добре відомі студентам. Зазначимо, що в цьому відношенні казки є більш придатним матеріалом, ніж інші літературні твори, оскільки ми не можемо бути впевнені, що всім студентам знайомі сюжет та деталі стосунків між персонажами того чи іншого роману або п'єси, навіть якщо вони належать до класичної літератури. Щодо казок, то найпопулярніші з них знайомі кожному, а їх прості сюжети зберігаються в пам'яті незалежно від віку людини.

Серед інших переваг використання казок при роботі зі студентами зазначимо можливість урізноманітнення заняття з практичної граматики, яке нерідко набуває монотонності за рахунок виконання численних тренувальних вправ, та сприяння формуванню професійної компетентності майбутніх учителів, для яких знання англійських еквівалентів назв популярних казок та імен персонажів є професійно необхідним, адже казки - це невід'ємний компонент навчання іноземної мови на рівні початкової школи. Слід відзначити і позитивний емоційний вплив добре відомих із дитинства казок, результатом якого є підвищення мотивації тих, хто навчається.

З огляду на вищесказане, мета цієї статті полягає у вивченні можливостей використання казки для забезпечення реалізації принципу ситуативності на заняттях із практичної граматики англійської мови, а також у розробці відповідних завдань.

Зазначимо, що в контексті формування граматичних навичок казка нас цікавить не як літературний жанр із властивими йому змістовими, структурними та лінгвостилістичними характеристиками, а виключно, як джерело добре відомих студентам комунікативних ситуацій. Ефективність такого використання казок визначається передусім загальновідомістю та популярністю конкретного твору, що гарантує обізнаність усіх студентів із відповідним сюжетом і можливість відтворення одразу низки ситуацій. Так, згадування таких назв казкових творів, як “The Three Little Pigs”, “Little Red Riding Hood”, “The Snow Queen”, “Winnie-the-Pooh” тощо, миттю викликає в свідомості численні улюблені та незабутні епізоди. Слід брати до уваги також мовний аспект, а саме - наявність англомовного варіанту тієї чи іншої казки, якщо мова оригіналу не є англійською. Для прикладу наведемо такі перекладені на англійську мову казки, як “Little Red Riding Hood”, “Cinderella”, “Rapunzel”, “Snow White”, “The Snow Queen”, “The Little Mermaid”, “The Ugly Duckling”, що мають французьке, німецьке або датське походження. Щодо суто англійських казок, то це, насамперед, “Winnie-the-Pooh” та “Alice in Wonderland”. Існування англійського тексту значно полегшує роботу з казкою, адже студенти не відволікаються на переклад назви твору та імен персонажів, а використовують наявні англомовні еквіваленти. Зауважимо, що

вибір казкового ілюстративного матеріалу може здійснюватися й самими студентами, що сприяє підвищенню їхньої вмотивованості та ініціативності.

Що стосується матеріалу, який можна відпрацьовувати на основі казкових сюжетів, то відбір граматичних явищ та структур здійснюється викладачем відповідно до програмних вимог. Така відносна свобода у виборі граматичного матеріалу пояснюється тим, що ми не спираємося на конкретний текст, який може обумовлювати вживання тієї чи іншої граматичної форми. У нашому випадку казка розглядається як джерело ситуацій, які допускають використання різноманітних структур.

Реалізація принципу ситуативності зумовлює типи вправ, які ми плануємо розробити. Наявність ситуації, яка передбачає виконання певної мовленнєвої дії учасниками навчального процесу, вносить елемент комунікативності. Однак, ураховуючи орієнтованість завдань на відпрацювання конкретних граматичних форм, що надає мовленнєвій діяльності студентів тренувального характеру, тип вправ за відповідним критерієм визначаємо як *умовно-комунікативний*. Щодо спрямованості на прийом або видачу інформації, то превалювати будуть *продуктивні* вправи, у межах яких студенти мають самостійно створювати висловлювання залежно від ситуативних умов.

Керуючись актуальним дидактичним принципом оптимального поєднання індивідуальних і колективних форм роботи, ми вважаємо за доцільне пропонувати студентам як *індивідуальні, так і парні/групові завдання* для формування граматичних навичок. Як правило, парні та групові вправи поступаються фронтальним і індивідуальним за частотою використання на заняттях із практичної граматики, що пояснюється, з одного боку, бажанням викладача контролювати правильність уживання тих чи інших граматичних структур кожним студентом, а з іншого, необхідністю розробки відповідних завдань, які передбачають роботу в парі чи групі, адже переважна більшість вправ у підручниках із граматики розрахована на виконання у фронтальному або індивідуальному режимі. У цьому відношенні реалізація принципу ситуативності, у тому числі й засобами казки, набуває особливого значення, адже ситуація створює сприятливі умови для здійснення комунікації між двома або декількома студентами і, таким чином, робить можливим організацію парної та групової роботи.

Пропонуємо низку завдань, які мають за основу казкові сюжети і є спрямованими на забезпечення ситуативності в навчанні граматики.

Приклад 1

Мета: сформувати навички вживання часової форми Present Simple для описання перебігу подій.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, індивідуальна.

Вид вправи: розповідь про події.

Task: Choose one of the following characters: *Cinderella, Little Red Riding Hood* or *Piglet*. Imagine that you are this particular character and you find yourself in a predicament: *Cinderella loses her glass shoe, Little Red Riding Hood can't find her granny* and *Piglet has nothing to give Eeyore for the latter's birthday except the popped balloon*. Talk to one of the other characters in your fairy tale (e.g. *Cinderella's Fairy Godmother, the Hunter, Winnie-the-Pooh*) and describe what happened to you. Use the Present Simple to make your narration sound more dynamic and dramatic. You can start like this: *Here I am at the ball surrounded by beautifully dressed people when I hear the clock strike one, two ... / Here I am at Granny's place but she is not in the house. Instead, I can see a stranger in Granny's bed dressed in her clothes. ... / Here I am on my way to Eeyore's place. I'm so excited because I know that the donkey will love my present. ...*

Приклад 2

Мета: сформувати навички побудови питальних речень різних типів.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, парна.

Вид вправи: об'єднання зразків мовлення в діалогічну єдність.

Task: Work with your desk mate. Choose one of the following pairs of fairy-tale characters: *Rapunzel – the Prince*, *Winnie-the-Pooh – Piglet*, *the Snow Queen – Kai*, *Belle – the Beast*, *Little Red Riding Hood – the Wolf*. Act out a dialogue based on the events of the corresponding fairy tale. You can make up a new conversation or give your own variant of a dialogue that is part of the tale. Each of you is to ask at least four questions (one of each type): general, e.g. *Do you mind me climbing up to you?*

special, e.g. *Why did the witch lock you up there?*

alternative, e.g. *Does the witch come once or twice a day?*

disjunctive, e.g. *You want to escape, don't you?*

Приклад 3

Мета: сформувати навички вживання структур непрямої мови.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, індивідуальна.

Вид вправи: об'єднання зразків мовлення в понадфразову єдність.

Task: Choose one of the fairy-tale situations given below:

Little Red Riding Hood is telling her Granny about her unexpected encounter with the Wolf;

Cinderella is explaining to the Prince her Fairy Godmother's role in their happiness;

Kai is telling Gerda about his stay in the Snow Queen's palace.

Talk on behalf of *Little Red Riding Hood*, *Cinderella* or *Kai*, using reported speech to report the words of *the Wolf*, *Cinderella's Godmother* and *the Snow Queen*, e.g. *LRRH: When I ran into the Wolf on my way here, he struck me as being extremely polite and obliging. He greeted me courteously, asked me what my name was and offered to carry my basket. He also suggested I pick some flowers for you. ...*

Приклад 4

Мета: сформувати навички вживання ступенів порівняння прикметників і прислівників.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, групова.

Вид вправи: бесіда між учнями.

Task: Work in groups of three. Call to mind the ending of "The Three Little Pigs" (the version where all the pigs survived). Act out the final conversation between the pigs using the comparative and superlative forms of adjectives and adverbs to discuss the differences in the pigs' characters, behaviour, housing, etc, e.g. *1st pig: At last we've got rid of that nasty wolf. 2nd pig: Good riddance to him! 3rd pig: I can imagine how terrified you were of being eaten. 1st pig: I was really scared. 2nd pig: I was even more scared than you because I knew he had already blown down your house. 3rd pig: I believe it will be fair to say I was the least scared of us all since I knew I had built a solid house. 1st pig: You are right: You have been working hardest and your house will last longest, etc.* Try to draw as many comparisons as possible.

Приклад 5

Мета: сформувати навички вживання порівняльних конструкцій.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, парна.

Вид вправи: об'єднання зразків мовлення в діалогічну єдність.

Task: Work with your desk mate. Act out the conversation that took place between Little Red Riding Hood and the Wolf in the Granny's house. You are to expand upon the original dialogue by

using various comparative constructions. You may let your imagination run wild, e.g. *LRRH: Granny, you seem to have as much hair on your hands as on your head. Your nose is twice as big as it was. You are by far the scariest granny I've ever seen. Have you noticed that your nails are growing longer and longer? They look like real claws. The more we speak, the more it seems to me that you are not really my granny, etc.* The student who has the part of the Wolf is to respond to LRRH's comments or questions. He/she may make their own comparisons, e.g. *You have become even more curious. Today you've brought half as much food as the last time you visited me.*

Приклад 6

Мета: сформувати навички вживання модальних дієслів як засобу висловлювання власного ставлення до подій у минулому.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, індивідуальна.

Вид вправи: об'єднання зразків мовлення в понадфразову єдність.

Task: Think of your favourite fairy-tale character and on his/her behalf express your attitude towards the events in the tale (what you had to do, could/may/might/should(n't)/needn't have done, etc.) in an imagined conversation with your readers. Let your group mates guess the name of your character.

Example: *I shouldn't have entered the little cottage I saw in the forest. I ought to have respected the owners' privacy. I could have waited for the owners' return. I might have been attacked while inside the house. I must have made the owners really angry by eating their food and breaking their furniture, etc. (Goldilocks)*

Приклад 7

Мета: сформувати навички вживання безособових форм дієслова.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, індивідуальна.

Вид вправи: об'єднання зразків мовлення в понадфразову єдність.

Task: Try to recall the events of the fairy tale "Alice in Wonderland". Imagine yourself in Alice's shoes and think of what you would tell your elder sister about the bizarre things you witnessed on the day you saw a rabbit with a pocket watch. Use predicative constructions with the infinitive and the participle after verbs of sense perception, e.g. *When we were sitting on the riverbank, I saw a white rabbit run past. I noticed him wearing men's clothes and heard him talking to himself. In the hall where I landed after my fall I found all the doors locked. The moment I had drunk the contents of the bottle with the words "DRINK ME" written on it, I felt my body start to shrink. ...*

Приклад 8

Мета: сформувати навички вживання умовного способу.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, індивідуальна.

Вид вправи: об'єднання зразків мовлення в понадфразову єдність.

Task: Try to recall a negative fairy-tale character or pick one from the following: *the Wolf (from "Little Red Riding Hood" or "The Three Little Pigs"), the Snow Queen, Cinderella's wicked stepmother, the Witch (from Rapunzel).* Speak on behalf of the chosen character and express your remorse over the evil deeds you did in the tale. Think of the way the events would have unfolded if you hadn't behaved so wickedly. Use *wishes* and *type 3 conditionals*, e.g. *The Wolf (from "Little Red Riding Hood") – I wish I hadn't eaten the grandmother. If I had behaved more decently and just asked Little Red Riding Hood for some food, she would have given me some of her pies. We would have become good friends and would have often visited her grandma. The latter would have fed me well, too. If only I had resisted the temptation on that fateful day!*

Приклад 9

Мета: сформувати навички вживання інверсії для надання більшої виразності висловлюванню.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, групова.

Вид вправи: складання речень.

Task: Work in a group (3 or 4 students). Choose one of the fairy tales given below and distribute the main roles within your group. On behalf of your characters say something to each other using inversion to make your words more emphatic, e.g. *On no account should you stay at the ball after the clock strikes twelve (Fairy Godmother). Only after all the other girls in the kingdom had tried on the glass shoe did I get the chance to prove that it was mine (Cinderella). No sooner had that wretched girl put on the shoe than there took place a miraculous transformation and she turned into a princess (Cinderella's stepmother). Never again will I let you go (the Prince).*

Suggested fairy tales: “Cinderella”, “Little Red Riding Hood”, “The Three Little Pigs”, “The Snow Queen”, “Alice in Wonderland”.

Приклад 10

Мета: сформувати навички вживання підрядних речень різних типів.

Тип вправи: умовно-комунікативна, продуктивна, групова.

Вид вправи: бесіда між учнями.

Task: Work in a group of 3 or 4 students. Think of a fairy tale and act out a scene containing a conversation between three or four characters depending on the number of people in your group. Try to avoid using names to make it more challenging for the other groups to guess the tale. Use complex sentences with different types of clauses (subject, object, predicative, attributive, adverbial clauses of time, condition, cause, purpose, concession, result, comparison, etc.).

Як бачимо, запропоновані вище завдання охоплюють різноманітний граматичний матеріал, що свідчить про можливість використання казкових сюжетів для забезпечення ситуативності на заняттях із практичної граматики протягом усього курсу. Зазначимо, що та чи інша казкова ситуація може слугувати, так би мовити, відправною точкою для здійснення комунікації від імені персонажів та відпрацювання граматичних структур. За бажанням студенти можуть розвивати ситуації, виходячи за межі сюжету.

Підсумовуючи все вищесказане, зробимо висновок про те, що казки мають явний потенціал у плані реалізації принципу ситуативності в навчанні граматики, що уможливорює організацію комунікативно спрямованого засвоєння тих чи інших граматичних структур, адже комунікація відбувається лише за певних обставин, у конкретних ситуаціях. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо в розробці серії завдань на основі казкових сюжетів з урахуванням специфіки формування граматичних навичок писемного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галушка Г. М. Формуємо соціокультурну компетенцію з допомогою казок / Г. М. Галушка. – Харків : Основа, 2008. – 95 с. – (Б-ка журн. “Англійська мова та література” ; Вип. 10 (70)).
2. Иванова Н. В. Методика драматизации сказки как средство развития коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку : дис. ... кандидата пед наук : 13.00.02 / Иванова Наталья Викторовна. – М. , 2007. – 163 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

4. Малкина Н. А. Методика использования сказки в обучении дошкольников устной речи на английском языке : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Малкина Наталия Александровна. – Санкт-Петербург, 1996. – 246 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативные упражнения (на материале немецкого языка) : пособие для преподавателей / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1967. – 100 с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : «Русский язык», 1989. – 278 с.
7. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В. Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.
8. Скляренко Н. К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі : посібник для вчителів / Н. К. Скляренко. – К. : Радянська школа, 1982. – 104 с.
9. Снегова С. В. Использование английской сказки в обучении английскому языку на начальной ступени обучения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Снегова Светлана Васильевна. – М., 1994. – 144 с.
10. Турий Г. А. Работа с ситуативными упражнениями на немецком языке : пособие для учителей средней школы / Г. А. Турий, С. Г. Рашковецкая. – М. : Просвещение, 1979. – 96 с.

REFERENCES

1. Galushka G. M. Formujemo sociokul'turnu kompetenciju z dopomogoju kazok / G. M. Galushka. – Harkiv : Osnova, 2008. – 95 p. – (B-ka zhurn. “Anglijs'ka mova ta literatura”; Vyr. 10 (70)).
2. Ivanova N. V. Metodika dramatizacii skazki kak sredstvo razvitija kommunikativnosti mladshih shkol'nikov pri obuchenii inostrannomu jazyku : dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.02 / Ivanova Natal'ja Viktorovna. – M., 2007. – 163 p.
3. Leont'jev A. A. Jazyk, rech', rechevaja dejatel'nost' / A. A. Leont'jev. – M. : Prosveshhenije, 1969. – 214 p.
4. Malkina N. A. Metodika ispol'zovanija skazki v obuchenii doshkol'nikov ustnoj rechi na anglijskom jazyke : dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.02 / Malkina Natalija Aleksandrovna. – Sankt-Peterburg, 1996. – 246 p.
5. Passov Je. I. Kommunikativnyje uprazhnenija (na materiale nemeckogo jazyka) : posobije dlja prepodavatelej / Je. I. Passov. – M. : Prosveshhenije, 1967. – 100 p.
6. Passov Je. I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inojazychnomu obshheniju / Je. I. Passov. – M. : «Russkij jazyk», 1989. – 278 p.
7. Skalkin V. L. Kommunikativnyje uprazhnenija na anglijskom jazyke / V. L. Skalkin. – M. : Prosveshhenije, 1983. – 128 p.
8. Skljarenko N. K. Navchannja gramatychnyh struktur anglijs'koi' movy v shkoli : posibnyk dlja vchyteliv / N. K. Skljarenko. – K. : Radjans'ka shkola, 1982. – 104 p.
9. Snegova S. V. Ispol'zovanije anglijskoj skazki v obuchenii anglijskomu jazyku na nachal'noj stupeni obuchenija : dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.02 / Snegova Svetlana Vasil'jevna. – M., 1994. – 144 p.
10. Turij G. A. Rabota s situativnymi uprazhnenijami na nemeckom jazyke : posobije dlja uchitelej srednej shkoly / G. A. Turij, S. G. Rashkoveckaja. – M. : Prosveshhenije, 1979. – 96 p.

УДК 37.013.77 : 004

МЕТОДЫ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ: АНДРАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Приходько В.Н., д. пед. н., доцент

*Запорожский областной институт последипломного педагогического образования,
ул. 40 лет Советской Украины, 57-А, г. Запорожье, Украина*

valentin-1970@ukr.net

В статье с позиций андрагогики освещаются действенные методы нейролингвистического программирования, которые должны активно использоваться в педагогике и психологии. На основе анализа научных работ рассмотрены методы рефрейминга и словесно-образного эмоционально-волевого управления состоянием взрослого человека; выделены варианты рефрейминга содержания смысла и контекста, шестишагового рефрейминга; определён набор поступков и ощущений, поведения и реакции, подлежащих изменению с помощью рефрейминга и метода словесно-образного эмоционально-волевого управления состоянием человека (СОЭВУС); отмечено влияние специальных настроев на активизацию управления состоянием взрослого человека.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, рефрейминг, андрагогический подход, словесно-образное эмоционально-волевоое управление состоянием взрослого человека.

МЕТОДИ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ ТА ПСИХОЛОГІЇ: АНДРАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Приходько В.М.

*Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
вул. 40 років Радянської України, 57-А, м. Запоріжжя, Україна*

valentin-1970@ukr.net

У статті з позицій андрагогики висвітлюються дієві методи нейролінгвістичного програмування, які повинні активно використовуватися в педагогії та психології. На основі аналізу наукових праць розглянуто методи рефреймінгу і словесно-образного емоційно-вольового управління станом дорослої людини; виділено варіанти рефреймінгу змісту сенсу і контексту, шестіступеневого рефреймінгу; визначений набір вчинків і відчуттів, поведінки і реакції, підлягають зміні за допомогою рефреймінгу і методу словесно-образного емоційно-вольового управління станом людини (СОЭВУС); відзначено вплив спеціальних настроїв на активізацію управління станом дорослої людини.

Ключові слова: нейролінгвістичне програмування, рефреймінг, андрагогічний підхід, словесно-образне емоційно-вольове управління станом дорослої людини.

METHODS NEUROLINGUISTICA PROGRAMMING IN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY: ANDRAGOGICAL ASPECT

Prikhodko V.N.

*Zaporizhzhya regional institute of teacher education,
st. 40 years of Soviet Ukraine, 57-A, Zaporizhzhya, Ukraine*

valentin-1970@ukr.net

The article from the position of andragogy highlights effective methods of neuro-linguistic programming, which must be actively used in pedagogy and psychology. Based on the analysis of scientific papers methods of reframing and verbal-shaped emotional state management of the adult person; the selected options reframing content of meaning and context, santiagoamigo of reframing; defined set of actions and feelings, behaviour and reactions, subject to amendment by reframing and method verbal-shaped emotional-volitional control the state of a person (Somos); the influence of special moods for intensification of state management of the adult person.

The study was conducted as part of the research themes of the Department of Andragogy and educational measurement of Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Education "Development of competence of participants in the educational process in continuing education." Proposal for the therapeutic effect of reframing in psychology and pedagogy is based on the hypothesis that the subjectivity of man's relationship to the methods of the world, symptoms, behavior of people. Any event that occurs is multidimensional and offers a multiplicity of descriptions from different points of view. Multidimensional nature of reality involves consideration of any fact from this perspective that the

earlier adverse effect becomes favorable value (it becomes a resource for the individual). On the basic techniques of neurolinguistic programming we have found that, in general, all the researchers believe the basic concept method. Modern Ukrainian pedagogical science considers methods in two main areas: methods of education; teaching methods. I would like to highlight a few key points and trends in the use of Neuro Linguistic Programming techniques in pedagogy and psychology. This trend is related to practical changes in the economic change in the society. Promising areas of research can be considered as the technology of Neuro Linguistic Programming, psychological and pedagogical self-cultivation, the disclosure of their unused capacity. Extremely important is the fact that the object of the research is increasingly becoming a grasp of the inner world of man and his behavior, relations with the social environment.

Key words: neurolinguistic programming, reframing, andragogical approach, verbal-shaped emotional state management of the adult person.

Постановка проблемы. Измененная ситуация развития общества, где произошли серьезные подвижки во взаимоотношениях разных групп населения на макро- и микроуровнях, обуславливает постановку и решение новых задач, нерешенных психолого-педагогических проблем. Качественно изменился и современный человек, прежде всего взрослый – как лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли (гражданина, работника, служащего, члена семьи), обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения, изменилось его поведение, воспитание и мышление, сознание и речь, система ценностных ориентаций, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, пространство деятельности, структура отношений, возрастная стратификация, что требует от педагогической и психологической наук ответа на многие вопросы, в том числе и связанные с активным использованием методов нейролингвистического программирования.

Вместе с тем, как свидетельствует анализ психолого-педагогической литературы, проблема методов нейролингвистического программирования является недостаточно осмысленной, что обуславливает её специальное рассмотрение.

Исследование проведено в рамках выполнения научно-исследовательской темы кафедры андрагогики и образовательных измерений Запорожского областного института последиplomного педагогического образования «Развитие компетентности участников образовательного процесса в системе непрерывного образования».

Анализ последних исследований и публикаций.Прежде всего, рассмотрим сущность нейролингвистического программирования.

В первую очередь, следует сказать о том, что название группы методов нейролингвистического программирования, предложенных основоположниками этой психотехнологии Джоном Гриндером (GrinderJ.) и Ричардом Бэндлером (BandlerR.), образовано от греческого *neuron* – нерв и латинского *lingua* – язык и отражает основные цели научной дисциплины нейролингвистики, которая изучает процессы, происходящие в центральной нервной системе в связи с повторением и пониманием смысла высказываний.

Гриндеру и Бэндлеру удалось положить в основу своей теории лингвистику и одновременно сделать ее орудием психотерапии, а также ответить на вопрос, какое влияние способы коммуникации оказывают на межличностные отношения. Утверждая, что «проблема скрыта в языке, на котором все мы разговариваем» [1, с. 28], уделяя особое внимание вербальной коммуникации, Гриндер и Бэндлер сумели выявить синтаксис того, как люди избегают изменения и, следовательно, нашли способы открыть им доступ к изменениям, помочь им измениться [1].

Психоллингвистика (греч.*Psyche* – душа и лат.*lingua* – язык) – наука, предметом исследования которой является обусловленность речевых процессов и их восприятия структурой соответствующего языка.

Значительный вклад в развитие отечественной нейролингвистики внес А.Р. Лурия, который, на основе данных лингвистики и психолингвистики, системного анализа языковых (речевых) нарушений, создал научную классификацию афазий [3]. Афазия (а + греч. Phasis - речь) – нарушение речи, возникающее при локальных поражениях коры головного мозга доминантного полушария. Системное расстройство различных видов речевой деятельности.

С точки зрения деятельного подхода (М.А. Леонтьев), основным предметом нейролингвистики стала теория языковой деятельности, отчасти рассмотрения речевых процессов как частичного случая человеческой деятельности.

Относительно основных методов нейролингвистического программирования, нами было установлено, что, в основном, все исследователи базовым понятием считают метод. Метод (греч. *methodos* – путь достижения результатов, способ познания) – способ достижения цели или решения конкретной задачи. Психолого-педагогическая наука рассматривает метод как систему приемов теоретического (познание) или практического освоения действительности. В психологии его используют в качестве специфического инструментария для выявления разных психологических явлений, процессов их возникновения (метод клинический), количественной и качественной характеристики оценки конкретного явления (метод психодиагностики).

Наиболее активными пропагандистами эффективности метода различных психотерапевтических подходов средствами одного комплекса терминов (имеется ввиду точное использование специального понятия и его соотношения с другими понятиями – разрядка наша В.П.) являются Джей Хейли, Грегори Бейтсон, Пол Вацловик, ДженитБивин, Дон Дженси и др.

Современная украинская педагогическая наука рассматривает методы в двух основных направлениях: 1. Методы воспитания. 2. Методы обучения.

В соответствии с принятой классификацией, методы воспитания разделены на четыре группы: методы формирования сознания; методы организации деятельности и формирования опыта поведения; методы стимулирования деятельности; методы контроля за эффективностью воспитания.

Под методами обучения понимается многокачественное педагогическое явление (гносеологическая, логико-содержательная, психологическая стороны), упорядоченные способы деятельности учащихся и учащихся, направленные (сориентированные) на решение учебно-воспитательных задач, вооружение учащихся умениями и навыками использования приобретенных знаний на практике, развитие их познавательных способностей, формирование мировоззрения [5, с. 175].

Цель статьи – раскрыть основное содержание методов нейролингвистического программирования в педагогике и психологии.

Изложение основного материала. В соответствии с целью нашей статьи, мы считаем необходимым остановиться на анализе группы методов нейролингвистического программирования, получивших название *рефрейминг* (образовано от лат. *refero* (*re* – вновь и *fero* – убеждать, сообщать) – переориентирование переубеждение), которое отражает психолого-педагогические цели методики – изменение отношения.

Предложение о терапевтическом эффекте рефрейминга в психологии и педагогике строится на гипотезе субъективности отношения человека к способам окружающего мира, симптоматике, поведению людей. Любое происходящее событие многоаспектно и предлагает множественность описания с разных точек зрения (понятие точки зрения в нейролингвистическом программировании понимается дословно, как и большинство терминов, предложенных для описания психологического состояния человека; разница в

отношении к событию может быть обусловлена видением его с точки зрения пациента, его партнера по конфликту, сторонних наблюдателей происходящего. Многоаспектность действительности предполагает рассмотрение любого факта под таким углом зрения, что ранее неблагоприятное воздействие приобретает благоприятное значение (становится ресурсным для личности, на языке нейролингвистического программирования [6, с. 781]. Страх, например, как симптом является неблагоприятным проявлением, но его положительное влияние заключается в том, что он препятствует нежелательному поведению и тем самым способствует физической или социальной безопасности. В определенной мере рефрейминг обеспечивает нахождение позитивного смысла любых событий и согласуется с концепцией арт-терапии в педагогике (А. Копытин, Л. Лебедев, Р. Рудестам, С. Скейфи, С. Хоган, И. Чемпернон и др.) и позитивной психотерапии (В. Беккер-Глошу, М. Бурно, А. Хилл, М. Либман и др.).

Выделяется несколько вариантов рефрейминга, число их все время увеличивается, что объясняется авторами концепции нейролингвистического программирования необходимостью постоянного пополнения методического арсенала вследствие снижения эффективности при частом использовании на определенной территории, а также непрерывным совершенствованием нейролингвистического программирования за счет изучения алгоритмов успешных действий психотерапевтов-профессионалов, социальных педагогов, нейропсихологов, психолингвистов и стратегий по решению задач. К вариантам рефрейминга относятся: рефрейминг содержания (описание в двух основных видах – рефрейминг смысла и рефрейминг контекста [1]), шестишаговый рефрейминг как быстрый и изящный способ достижения полезных изменений в поведении и чувствах. Помимо того, что рефрейминг предлагает решение конкретных личных проблем, он, и это самое главное, создает новое позитивное отношение к себе самому и к окружающим. Перечисленные виды рефрейминга предполагают два основных способа поведения. При первом из них, процедурном, занятия проводятся как процедура рефрейминга с четкой поэтапной (пошаговой, на языке нейролингвистического программирования) структурой и фиксацией каждого шага. Второй вариант предполагает маскировку техники под обычную психотерапевтическую беседу, которая для собеседника выглядит как последовательная постановка вопросов нейролингвистом, социальным педагогом.

Рефрейминг содержания – единственный вариант этого класса методик, для эффективности проведения которого требуется понимание содержания заявленной проблемы. Примером рефрейминга содержания смысла может служить история, рассказанная Греггом Бродским в 1977 году [2. с. 72-74].

Во время второй мировой войны, в самый разгар японской экспансии в Тихом океане, многочисленные гарнизоны японской армии были расположены на тысячах мелких островов, разбросанных по всему Тихому океану. Когда исход сражения был решен, многие из этих гарнизонов были обнаружены и разбиты, а некоторые так и не были найдены. На некоторых островах небольшие группы солдат или одиночки, которым удалось выжить, спрятались в пещерах в недоступных районах. Спустя несколько лет война была окончена. Но люди, оставшиеся на островах, не знали об этом, они продолжали сражаться, старались как можно лучше сохранить свое ржавеющее оружие и изорванную в клочья форму. Будучи абсолютно изолированными, они стремились воссоединиться со своей армией.

Эти солдаты были обнаружены в первые послевоенные годы. Многие из них обстреливали рыбаков или пароходы с туристами, некоторые были найдены местными племенами. С каждым годом их находили все реже и реже. Последний случай обнаружения японских солдат произошел спустя тридцать лет после войны.

Попробуем представить положение такого солдата. Правительство его призвало, обучило военному делу, послало его в джунгли, на остров, с тем, чтобы он защищал и охранял свой

народ от внешней угрозы. Будучи послушным и преданным гражданином своей страны, он перенес многие лишения и принял участие во многих битвах во время этой войны. Но когда ход войны обошел его, он был оставлен один на один с собой или в компании с еще несколькими солдатами, которым удалось выжить. В течение всех этих лет он продолжал вести бой, как только мог, выжил? несмотря на невероятные лишения. Невзирая на жару, насекомых, тропические дожди, он продолжал нести службу, оставаясь верным приказу, данному ему правительством много лет тому назад.

Как следовало вести себя с таким солдатом, обнаружив его? Легче всего было бы посмеяться над ним, над его глупостью, ведь он продолжал участвовать в войне, которая закончилась тридцать лет назад.

Однако, каждый раз, когда находили такого солдата, общение с ним велось очень деликатно. Обычно, к месту, где был обнаружен такой солдат, отправлялся участник прошедшей войны, высокопоставленный японский офицер. Он извлекал из шкафа свою старую военную форму и меч самурая, садился на старый военный корабль и плыл на остров. Офицер ходил по джунглям, звал солдата до тех пор, пока не обнаруживал его. При встрече он благодарил солдата со слезами на глазах за его верность и смелость, за защиту страны в течение стольких лет, интересовался тем, что пережил этот солдат и приглашал его вернуться обратно домой. И лишь спустя некоторое время солдату в мягкой форме сообщали, что война закончена и что ему не придется больше сражаться. По прибытии домой его встречали как героя с парадом и медалями. Толпы людей благодарили его за отвагу, приветствовали его возвращение и воссоединение со своим народом.

С одной стороны, поведение этих затерявшихся солдат может показаться странным и безумным: вести давно закончившуюся войну.

Однако они руководствовались позитивным намерением - защитить свою страну. Но каким бы полезным ни было их поведение изначально, как бы хорошо они не выполняли свой долг, все это стало бессмысленным, как только война была закончена.

Временами все мы становимся похожими на этих солдат. Мы продолжаем руководствоваться чувствами побуждениями, развитыми в нас на более раннем этапе, когда они играли положительную роль, хотя в данный момент они нам уже не приносят пользы.

Некоторые люди продолжают воевать со своими родителями даже тогда, когда те уже давно умерли. Или мы можем заметить, что на работе ведем себя так, как привыкли вести себя со старшим братом или со школьным задирой. Люди, которые когда-то были обмануты, настолько сильно привыкли не доверять окружающим, что они с большим трудом вновь приобретают способность верить тем, кто их преданно любит.

Все мы иногда делаем то, что сами считаем глупым и ограниченным. Иногда мы бываем злыми, несправедливыми, хотя и знаем, что это глупо. Случается, что мы видим, как наши друзья или родственники совершают глупые или странные поступки, и думаем про себя: «Ах, если бы они понимали, что делают!»

Обычно мы пытаемся избавляться от такого поведения и таких чувств, резко критикуя себя и других.

Очень часто мы не осознаем, какие полезные цели скрываются за нашими поступками и ощущениями. Мы не знаем даже, что эти реакции стоят у нас на пути.

Благодаря НЛП, сегодня можно не просто «попытаться» измениться, но сделать это с помощью метода, названного «Шестишаговый рефрейминг». Главное в этом методе заключается в том, что вы начинаете с утверждения: любой мой поступок и любое мое ощущение, какими бы глупыми и какими бы странными они ни были, имеют какую-то позитивную идею или цель.

Сначала людям это кажется забавным, но это утверждение обладает огромной силой и делает возможным внутреннее исцеление. Оно помогает нам сделать из проблем и недостатков наших союзников, превратив их в ценные качества. А все это, в свою очередь, создает основу для безболезненного изменения поведения. Это утверждение также помогает нам добиться более тесной связи со всеми нашими составляющими — «внутренними частями».

Когда мы говорим о «внутренних частях» или «частях» человека, важно понять, что речь идет не о маленьких человечках, бегающих внутри нас, не об особой части нашего тела. «Части» — это удобный способ ведения разговора о переживаниях, которые каждый из нас испытывает, когда он расходится во взглядах или конфликтует сам с собой. Мы находимся на распутье: нам хочется сделать и то и это. Например, я хочу стать менее вспыльчивым, но я по-прежнему автоматически прихожу в бешенство в определенных ситуациях. Поскольку я, несмотря ни на что, остаюсь раздражительным, это можно объяснить тем, что наименее сознательная часть меня продолжает оставаться злой, в то же время другой части это не нравится. Каждый раз, когда кто-нибудь переживает подобный конфликт, мы можем использовать термин «часть», подразумевая определенный набор поступков и ощущений, представляющих лишь какую-то часть нас, но не все наше существо.

Данный метод может быть использован практически в отношении любого поведения или реакции, которые бы вы хотели изменить [2, с. 75].

1. Поступки и привычки. Каждый из нас делает что-то, что не нравится нам самим. Некоторые люди привыкли курить, пить, переедать, и все это стало для них проблемой.
2. Чувства и эмоции. Иногда мы замечаем за собой чувственную реакцию, которая нам не нравится. Например, мы часто сердимся, находимся в подавленном состоянии, мы нетерпеливы, трусливы, обидчивы и т.п.
3. Физические симптомы. Шестишаговый рефрейминг может также оказаться полезным в случае, если физические симптомы, которые мы у себя замечаем, хотят сообщить нам что-то важное. Иногда боль в спине дает сигнал, что мы должны замедлить шаг. Боль в плече может означать, что мы берем непосильную тяжесть. Мигрень как бы говорит, что не стоит так усердствовать, нам необходим отдых. Многие люди, освоившие шестишаговый рефрейминг, утверждают, что стали физически более здоровыми, так как научились обращать внимание на сигналы, которые посылает им их тело. Они реагируют на эти сигналы, уменьшая физический стресс: больше отдыхают, делают перерыв в работе, если это необходимо, выполняют физические упражнения и т.д.

Рефрейминг переориентации поведения (шестишаговый рефрейминг) является основной моделью решения невротических проблем.

Процедура переформирования строится на гипотезе возможного разведения в сознании человека негативного и позитивного смысла невротического поведения. После осознания позитивного смысла невротического симптома «части личности», ответственной за позитивное поведение, предлагается другой способ действий из числа новых вариантов поведения, «более эффективных», чем симптом, и не имеющих неприятного эмоционального компонента. Одним из условий эффективного проведения процедуры рефрейминга можно считать метод словесно-образного эмоционально-волевого управления состоянием человека, сокращенно СОЭВУС, разработанный Георгием Николаевичем Сытиным в 40-х–50-х годах прошлого столетия. Базирующийся на методах психотерапии, нейролингвистического программирования и некоторых аспектах нетрадиционной медицины, метод апробирован и рекомендован к применению Минздравом СССР для реабилитации пострадавших в результате чернобыльской аварии. Но применение его сдерживалось консерватизмом бывших представителей нашей официальной педагогики в практике работы учебных учреждений, особенно в специализированных школах и интернатах для детей с особыми

потребностями. Большой интерес к методу СОЭВУС проявляли лишь зарубежные медики, психологи, социальные работники.

Основу метода СОЭВУС составляют настройки, т.е. программирование, – «последовательность слов или зрительных образов, произносимых и вызываемых на уровне альфа-ритмов с целью «приучить» сознание контролировать мозг – автоматически вызывать определенные мысли и состояние тела» [7, с. 18]. Программа есть процесс компоновки и ввода в мозг ... набора специальных данных или информации, рассчитанных на то, чтобы вызвать определенную реакцию мозга, психики и тела [4, с. 44].

СОЭВУС — это комплексный метод управления состоянием человека, заключающийся в речевом управлении его психическим и соматическим состоянием.

Теоретическую основу метода составляют фундаментально разработанные в зарубежных и отечественных научных исследованиях различные проблемы в области физиологии, медицины, психологии и педагогики. Метод СОЭВУС базируется на учениях академика И. П. Павлова о слове, как реальном раздражителе для человека и о сигнальных системах; теории функциональных систем академика П. К. Анохина; основополагающем принципе единства психического и соматического, принятом в отечественной медицине; теоретических основах саморегуляции, разработанных психологами и педагогами; самовоспитании; массовых психических явлениях и представлениях; воле и эмоциях; принципах и методах обучения и воспитания.

Метод СОЭВУС во многом отличается от всех существующих методов управления состоянием. В этом методе психосоматическое состояние человека управляется комплексным влиянием речи или отдельных слов, представлений человека о себе, других или о чем-либо, его эмоций, волевых усилий, массовых психических явлений, общественно значимых отношений и специальных физических приемов и упражнений. Все это достигается специфическим построением настроев, посредством усвоения которых в основном и осуществляется управление состоянием.

Занятия по управлению состоянием по этому методу в виде настроев могут быть записаны на цифровой носитель, переписаны или перепечатаны соответственно для дальнейшего их прослушивания, прочитывания (про себя и вслух), заучивания и глубокого прочного усвоения.

Кроме того, этот метод предусматривает не только самостоятельные занятия наедине. Не исключается возможность и полезность участия педагога-методиста, который играет роль активизатора управления состоянием (АУС), помогая человеку усвоить нужный ему настрой. Деятельность методиста АУС характеризуется большой активностью. Если на обычных учебных занятиях педагог, как правило, ждет, пока ученик усвоит новый учебный материал, и только в порядке редкого исключения сам вместе с учеником читает его вслух, педагог-методист обязательно сам по памяти проговаривает настрой, стараясь при этом с помощью специально разработанных приемов максимально активизировать человека в целях прочного усвоения настроев.

Для этого он использует эмоционально-выразительную сторону речи, смысловые паузы и смысловые ударения, устные замечания, проговаривает специальные настройки на активизацию умственной деятельности. Это также могут быть и специальные приемы, например, наложение своих рук или рук самого занимающегося на определенные места тела, о которых идет речь в настрое, для концентрации внимания на определенном органе или части тела; поглаживание головы, лица, массаж волосистой части головы массажной щеткой для волос или руками для улучшения мозгового кровообращения; упражнения на медленные движения; упражнения на статическое нервно-мышечное напряжение и другие.

Педагог-методист может проводить занятия с одним человеком или одновременно с несколькими людьми.

Данный метод допускает также возможность выполнения роли АУС одним из занимающихся или всеми занимающимися по очереди, особенно, если занимаются врачи. Каждый усваиваемый настрой проговаривать желательно тому, кто хорошо его усвоил и может это делать без текста (но при необходимости можно заглядывать и в текст). Благодаря тому, что методист АУС сам вслух проговаривает усваиваемый занимающимися настрой, все занимающиеся и сам методист находятся в этот момент под влиянием массового психического явления, которое является очень мощным стимулятором усвоения настроя.

В качестве АУС в настройх метода СОЭВУС используются речевые элементы, осуществляющие включение в работу воли, положительных эмоций, а также учитывается влияние представлений, в которых отражена мобилизующая сила системы общественно значимых отношений. Эти речевые элементы активизируют и стимулируют усвоение настроев. Кроме того, настройки содержат наиболее эффективные словесные формулы управления психическими и физиологическими процессами, отобранными в результате многолетних исследований.

Содержание настроя при усвоении должно быть приятно человеку. Слова и целые фразы, которые ему не нравятся, он сам должен исключить из настроя. Все словесные формулировки должны быть понятными, образными, формирующими яркое представление.

Настрой должен включать выражения типа: «Я стараюсь как можно отчетливей почувствовать...». Этот прием подключает в работу нужные чувства. Или это могут быть выражения типа: «Я стараюсь приложить усилия, чтобы как можно отчетливей почувствовать...». Этот прием активизирует влияние волевых усилий. Настрой должен включать словесные формулы, отражающие системы жизненно важных отношений человека, например: «Я стараюсь приносить как можно больше пользы государству своим трудом» или «Я люблю жену, детей, я буду стараться приносить им как можно больше радости и счастья», или «Я буду упорно работать над собой, чтобы людям было приятно со мной общаться».

Настрой, как правило, должен основываться на положительных утверждениях, например: «У меня сильная воля». Нельзя пользоваться такими выражениями: «У меня голова не болит», «У меня не больное сердце», так как они оказывают отрицательное влияние. Настрой следует основывать на подавлении сомнений: «Подавляю все сомнения в том, что у меня здоровое молодое сердце».

Настрой может быть как типовым, так и индивидуальным, отражающим индивидуальные и возрастные особенности человека, непосредственно для которого он разработан. Использование исцеляющих настроев в различных областях медицины, педагогики и психологии представляет собой особую ценность в тех случаях, когда по каким-либо причинам лечение лекарственными препаратами невозможно. Важно отметить, что настройки глубоко гуманистичны. Они не дают нежелательных побочных эффектов. Чтобы убедиться в этом, достаточно усвоить настрой Г. Н. Сытина [7].

Проработка себя, по мнению Г. Н. Сытина, является одним из самых сложных приемов самоуправления. Основывается этот прием на самоанализе. Проработка себя требует общего жизненного опыта и заключается в том, что человек анализирует свое поведение и свою деятельность с точки зрения того, какое он произвел впечатление на различных людей, и соответствует ли это впечатление интересам выполняемого дела.

Этот прием, прежде всего, необходим руководителям. Например, руководителю очень важно уметь выяснить, какое впечатление он хочет произвести на подчиненных и какое он

произвел в действительности, в чем разница, чем она объясняется. Одной из причин педагогических неудач нередко является неумение педагога (руководителя) проработать себя с этих позиций. Следует отметить, что проработка себя чрезвычайно способствует повышению общей культуры поведения, что немаловажно для руководителя [7, с. 48].

Выводы. В заключении хотелось бы подчеркнуть несколько ключевых моментов, на наш взгляд, тенденций использования методов нейролингвистического программирования в педагогике и психологии. Эти тенденции связаны с практическими изменениями в экономическом процессе жизни общества.

Перспективными направлениями исследования можно считать технологии нейролингвистического программирования, психологического самоуправления и педагогического самосовершенствования, раскрытия своих неиспользованных возможностей. Чрезвычайно важно и то, что объектом исследования все чаще становится постижение внутреннего мира человека и его поведения, отношений с социальной средой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриндер Д. Структура магии : пер. с англ. / Джон Гриндер, Ричард Бэндлер. – М. : Каас, 1995. – 520 с.
2. Дружинина Е. Позитивные намерения (метод шестишагового рефрейминга в изменении поведения) / Е. Дружинина // Персонал № 4/96. – С. 72-81.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия – М. : изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
4. Пауэлл Т. Психотренинг по методу Хосе Сильвы / Таг Пауэлл, Джудит Пауэлл. – СПб : Питер Пресс, 1996. – 192 с. – (серия «сам себе психолог»).
5. Приходько В. М. Моніторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу : педагогічні основи й управлінський аспект : Монографія / Приходько Валентин Миколайович. – Запоріжжя, 2011. – 460 с.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карварсарського. – 2-е доп. и перераб. изд. – Санкт-Петербург. – М. – Х. – Минск : Питер, 2001. – 944 с.
7. Сытин Г.Н. Животворящая сила. Помогите себе сам / Георгий Николаевич Сытин. – Запорожье, ИПК «Запоріжжя», 1993. – 288 с.

REFERENCES

1. Grinder D. Struktura magii : per. s angl. / Dzhon Grinder, Richard Bjendler. – M. : Kaas, 1995. – 520 p.
2. Druzhinina E. Pozitivnye namerenija (metod shestishagovogo refrejminga v izmenenii povedenija) / E. Druzhinina // Personal № 4/96. – P. 72-81.
3. Lurija A.R. Jazyk i soznanie / A. R. Lurija – M. : izd-vo Mosk. un-ta, 1979. – 320 p.
4. Paujell T. Psihotrening po metodu Hose Sil'vy / Tag Paujell, Dzhudit Paujell. – SPb : Piter Press, 1996. – 192 p. – (serija «sam sebe psiholog»).
5. Pryhod'ko V. M. Monitoryng jakosti osvith'oi' dijial'nosti zagal'noosvitn'ogo navchal'nogo zakladu : pedagogichni osnovy j upravlins'kyj aspekt : Monografija / Pryhod'ko Valentyn Mykolajovyh. – Zaporizhzhja, 2011. – 460 p.
6. Psihoterapevticheskaja jenciklopedija / pod red. B.D. Karvarsars'kogo. – 2-e dop. i pererab. izd. – Sankt-Peterburg. – M. – H. – Minsk : Piter, 2001. – 944 p.
7. Sytin G.N. Zhivotvorjashhaja sila. Pomogi sebe sam / Georgij Nikolaevich Sytin. – Zaporozh'e, IPK «Zaporizhzhja», 1993. – 288 p.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Рибалка О.І., ст. викладач

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

olga.rybalka.72@mail.ru

Розглядаються основні поняття системи диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів: “система”, “диференційовані завдання”, “фізична культура”, “позааудиторна робота студентів вищих навчальних закладів”. Визначається актуальність цієї проблеми. Розглядаються засоби, які б сприяли підвищенню ефективності процесу фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів, а саме: розробка системи диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів. Показано, що система диференційованих завдань - це ефективний засіб здійснення індивідуальної підготовки студентів в організації позааудиторної діяльності. Такі завдання дають можливість наділити студента навантаженням, яке відповідає його можливостям, краще розкриває його здібності, сприяє підвищенню рівня кондиційної підготовленості з фізичної культури. Наведено аналіз публікацій з питання диференційованого підходу до навчання студентів у вищих навчальних закладах. Розглянуті поняття зовнішньої та внутрішньої диференціації. Подано власне поняття “система диференційованих завдань” та її цільове спрямування – формування кондиційної підготовленості студентів вищих навчальних закладів. Висвітлено поняття “фізична культура” як особливий вид культурної діяльності людини, у процесі якого формуються потреби в регулярному самовдосконаленні і організації здорового способу життя. Розглянуто поняття “позааудиторна робота студентів вищих навчальних закладів” як складова частина навчально-виховної роботи, одна з форм організації дозвілля студентів та як самостійна, позаурочна робота студентів. Показані перспективні напрями подальшого дослідження - розробка та перевірка системи диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів.

Ключові слова: система, диференційовані завдання, фізична культура, позааудиторна робота студентів.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Рыбалка О.И.

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

olga.rybalka.72@mail.ru

Рассматриваются основные понятия системы дифференцированных заданий во внеаудиторной работе студентов высших учебных заведений по физической культуре: “система”, “дифференцированные задания”, “физическая культура”, “внеаудиторная работа студентов высших учебных заведений”. Определяется актуальность этой проблемы. Рассматриваются средства, которые оказывают содействие повышению эффективности процесса физического воспитания студентов высших учебных заведений, а именно: разработка системы дифференцированных заданий по физической культуре во внеаудиторной работе студентов высших учебных заведений. Показано, что система дифференцированных заданий - это эффективное средство осуществления индивидуальной подготовки студентов в организации внеаудиторной деятельности. Такие задания дают возможность предоставить студенту нагрузку, которая соответствует его возможностям, лучше раскрывает его способности, оказывает содействие для повышения уровня кондиционной подготовленности по физической культуре. Приведен анализ публикаций по вопросу дифференцированного подхода к обучению студентов в высших учебных заведениях. Рассмотрены понятия внешней и внутренней дифференциации. Представлено собственное понятие “система дифференцированных заданий” и ее целевое направление - формирование кондиционной подготовленности студентов высших учебных заведений. Рассмотрено понятие “физическая культура” как особый вид культурной деятельности человека, в процессе которого формируется потребность в регулярном самосовершенствовании и организации здорового образа жизни. Рассмотрено понятие “внеаудиторная работа студентов высших учебных заведений” как составляющая часть учебно-воспитательной работы, одна из форм организации досуга студентов и как самостоятельная, внеурочная работа студентов. Показаны перспективные направления дальнейшего исследования - разработка и проверка системы дифференцированных заданий во внеаудиторной работе студентов по физической культуре.

Ключевые слова: система, дифференцированные задания, физическая культура, внеаудиторная работа студентов.

THEORETICAL BASIS OF THE SYSTEM OF DIFFERENTIATED TASKS OF PHYSICAL TRAINING DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF UNIVERSITY STUDENTS

Rybalka O.I.

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

olga.rybalka.72@mail.ru

The article highlights the basic concepts of differentiated tasks of physical training during extracurricular activities of university students such as “system”, “differentiated tasks”, “physical training”, and “extracurricular activity of university students”. The relevance of the problem is determined. The author considers the methods that can improve the efficiency of the process of physical education of university students, namely the development of the system of differentiated tasks of physical training during extracurricular activities of university students. The researcher determines that the system of differentiated tasks is an effective method of individual training of students during extracurricular activity. These tasks help to provide the students with a load that corresponds to their capabilities, reveal their abilities and help them to improve the level of conditioned fitness. The author analyzes the publications that concern differentiated approach to teaching university students. The concepts of external and internal differentiation are distinguished. The author defines the concepts of the system of differentiated tasks and its target – the formation of conditioned fitness of university students. The researcher determines the concept of physical training – as a special kind of human cultural activity during which the needs in regular self-improvement and healthy lifestyle are formed. The concept of extracurricular activity of university students is considered as a part of the educational work, as one of the forms of organization of leisure time of students, and as individual, extracurricular activity of students. The author represents the promising areas for further research – the development and testing of the system of differentiated tasks of physical training during extracurricular activities of students / Zaporozhe National University, Ukraine.

Key words: system, differentiated tasks, physical training, extracurricular activity of students.

Постановка проблеми. У Стратегії розвитку державної молодіжної політики України на період до 2020 року зазначено, що однією з актуальних проблем молоді залишається погіршення стану фізичного і психічного здоров'я. Пріоритетами реалізації державної молодіжної політики є: формування здорового способу життя молоді шляхом мотивації до здорового способу життя; забезпечення розвитку фізичної культури та спорту; виконання програм, спрямованих на залучення молоді до занять фізичною культурою та спортом [1].

У Законі України "Про фізичну культуру і спорт" зазначено, що фізична культура у сфері освіти має на меті забезпечити розвиток фізичного здоров'я учнів та студентів, комплексний підхід до формування розумових і фізичних здібностей особистості, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя, професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів та форм фізичного виховання і масового спорту, безперервності цього процесу протягом усього життя [2].

Сучасний стан фізичної культури у вищих навчальних закладах характеризується недостатньою ефективністю. Програми з фізичного виховання ВНЗ зорієнтовані на середнього студента та на заняття у навчальний час. У зв'язку з цим виникає необхідність у пошуку засобів, які б сприяли підвищенню ефективності процесу фізичного виховання студентів ВНЗ. Тобто, розробка системи диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів.

Ми вважаємо, що система диференційованих завдань - це ефективний засіб здійснення індивідуальної підготовки студентів в організації позааудиторної діяльності. Такі завдання дають можливість обрати для студента навантаження, яке відповідає його можливостям, краще розкриває його здібності, сприяє підвищенню рівня кондиційної підготовленості з фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання диференційованого підходу у ВНЗ висвітлено в працях А.А.Слобожанінова (2005), Г.В. Беленької, М.В.Карченкової, О.С. Лісняк (2008), А. В. Лукавенко, Г. А. Єдинак (2012) [3,4,5,6].

На думку А.А.Слободжанінова, диференціація навчання в усіх різноманітних виявах має стати засобом для творчого розвитку особистості, необхідного для наступного свідомого вибору нею професії або сфери діяльності. Він вважає, що диференціацію навчання не можна зводити лише до поглибленого вивчення предметів в окремих навчальних закладах. Необхідна система диференціації навчання в кожному закладі, у кожній наступній ланці освіти [3].

На думку Г.В. Беленької, диференційований підхід у навчанні є засобом організації навчальної діяльності студентів, основна мета якого реалізується шляхом розподілу на часткові цілі, кожна з яких вирішується за допомогою системи методів, що добираються з орієнтиром на показники попереднього тестування студентів [4].

М.В. Карченкова, О.С. Лісняк, розглядали диференційований підхід у навчанні як конкретну організаційну форму, що створює сприятливі умови для реалізації принципу індивідуального підходу, оптимальне поєднання групових, індивідуально-групових та індивідуальних форм навчання. Автори вважають, що диференційований підхід спрямований на навчання за індивідуальним планом і програмою (використання різнорівневих тренувальних, творчих завдань), дозволяє добирати для майбутніх фахівців фізичного виховання навчальний матеріал за оптимальною складністю, організовувати засвоєння визначених знань за значно коротший термін і дає можливість якісно покращити процес професійної підготовки [5].

Науковці А. В. Лукавенко, Г. А. Єдинак досліджували стан проблеми, пов'язаної з реалізацією диференційованого й індивідуального підходів до першокурсників вищих навчальних закладів у процесі покращення їх психофізичного стану засобами фізичного виховання (фізичні вправи та врахування інтересів, потреб, мотивів студентів). Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є диференціація змісту занять фізичними вправами на основі особливостей, якими відзначаються представники різних соматотипів [6].

Здійснивши аналіз літературних джерел за проблемою диференційованого підходу, ми дійшли висновку, що означений підхід до розробки системи завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів не має повного теоретичного пророблення. У роботах вище названих авторів, як і в більшості інших, не розглядається диференційований підхід до розробки системи завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів.

Цільовим спрямуванням системи диференційованих завдань у позааудиторній роботі з фізичної культури студентів ВНЗ ми вважаємо формування кондиційної підготовленості студентів.

Формування кондиційної підготовленості - складний цілеспрямований процес становлення індивідуальних психофізичних властивостей людини в процесі прояву певних якостей під час здійснення різного роду діяльності. Якщо визначити високий рівень сформованості кондиційної підготовленості студентів як еталонне новоутворення у фізичній культурі особистості, то формування потреби у фізичному вдосконаленні має бути головним компонентом у структурі процесу формування фізичної культури студентів ВНЗ [7].

Отже, для з'ясування теоретичних засад використання системи диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів важливо визначити тлумачення основних понять дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета статті - проаналізувати основні визначення системи диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. До основних понять, які характеризують систему диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів

вищих навчальних закладів віднесено такі поняття: “система”, “диференційовані завдання”, “фізична культура”, “позааудиторна робота студентів вищих навчальних закладів”.

У “Новому тлумачному словнику сучасної української мови” автори визначають поняття “система” – порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв’язком частин чого-небудь; - сукупність принципів, які є основою певного вчення; - форма суспільного ладу; - форма, організація чогось; - сукупність частин, пов’язаних спільною функцією [8].

С. Гончаренко визначає поняття система як логічна внутрішня структура науки, навчального предмета, явища, у якому розрізняються певні основні вихідні поняття та інші, більш часткові [9].

Аналіз словників свідчить про те, що поняття “система” визначається по різному, ми відштовхуємося від поняття про систему як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв’язком частин чого-небудь.

Розглянемо поняття “диференціація”. Диференціація – слово іншомовного походження, що дослівно означає розподіл, розчленування цілого на різноманітні та чисельні форми та ступені. Поняття диференціація (від лат. *differentia* – різноманітність, відмінність) означає поділ, розчленування чого-небудь на окремі різноманітні елементи; диференціація (від франц. *differentiation*, від англ. *differentiation*, від лат. *differentia* – різниця, відмінність) означає поділ, розчленування цілого на якісно відмінні частини [10, с. 265].

А.А. Сбруєв вважає, що: "Диференціація – це процес та результат створення типологічних ознак, які відрізняють частини навчальної системи" [11, с. 219]. Більшість авторів використовують для певного узагальнення великого різноманіття форм та видів диференційованого підходу в навчанні, яке може бути генероване залежно від типологічних ознак, які покладені в основу здійснення диференціації. Існують різні класифікації щодо виділення видів та форм диференційованого підходу в навчанні: за індивідуально-психологічними особливостями, за організаційним рівнем, за відмінностями у компонентах навчально-виховного процесу (Г.К. Селевко); за рівнем освітньої системи, за часом навчання, за умовами навчання, навчальними цілями (А.А. Сбруєв); за здібностями, за недостатністю здібностей, за майбутньою професією, за інтересами, за талантами (Н.П.Волкова) тощо. Незважаючи на різноманіття класифікацій, у більшості джерел використовуються терміни "зовнішня" диференціація та "внутрішня" диференціація [11].

Зовнішня диференціація, за визначенням педагогів, відбувається на макро - та мезорівнях. Макрорівень представлений варіативністю навчальних програм, типів навчальних закладів і, як правило, здійснюється державою. Мезорівень передбачає навчання учнів або студентів у групах з поглибленим вивченням певних дисциплін, залученням їх до занять за вибором, факультативів, гуртків, участь у групах компенсаційного навчання, здійснюється в межах навчального закладу. В узагальненому вигляді цей вид диференціації - це навчання в гомогенних групах з урахуванням їх контингентних особливостей.

Внутрішня диференціація відбувається на мікрорівні, на звичайних заняттях у гетерогенних групах. Наразі внутрішня диференціація окреслюється "як планування рівня обов’язкових результатів навчання і на цій основі – вищих рівнів оволодіння навчальним матеріалом" [11, с. 175]. Враховуючи свої власні здібності, потреби, студент може сам обирати глибину засвоєння навчального матеріалу, визначати посильний для нього рівень використання завдань на занятті. Розподіл студентів на групи за рівнем засвоєння матеріалу та створення програм для цих рівнів є характерною ознакою внутрішньої диференціації.

На думку П.М. Гусака, диференціація навчання - це розрізнення діяльності тих, хто навчається, за такими мотиваційними позиціями особистості: "можу" і "хочу". Залежно від цього, диференціація навчання поділяється на рівневу і профільну. Рівнева диференціація -

це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна - за нахилами та інтересами [12].

Науковці, які вивчали поняття диференціація, одностайні думкою, що це частковий випадок індивідуалізації навчання, звернений на реалізацію індивідуального підходу до окремих груп людей. Ці групи в процесі навчання можуть бути сформовані за різними основами (здібностями, інтересами, успішністю, психологічними особливостями тощо). Ми згодні з думкою науковця, що диференціація сприяє гуманізації навчального процесу, створюючи умови для задоволення потреб, інтересів людини, орієнтуючись на максимальні можливості її розвитку.

Поняття "Диференціація" ми розглядаємо як поділ, розчленування цілого на якісно відмінні частини та згодні з думкою П.М.Гусака, та розглядаємо диференціацію навчання як розрізнення діяльності студентів за такими мотиваційними позиціями особистості: "можу" і "хочу". У своєму дослідженні ми використовуємо рівневу диференціацію (це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні) та профільну (за нахилами та інтересами).

Було проаналізовано ряд словників, у яких дається поняття завдання як наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи, поставлена перед ким-небудь мета. Поняття "диференційовані завдання" автори зазначених словників не дають. Отже, ми визначаємо поняття "диференційовані завдання" як розподіл завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів, що підбираються з орієнтиром на показники кондиційної підготовленості попередньо проведеного тестування (рівнева диференціація) та за нахилами й інтересами (профільна, наприклад – баскетбол).

Розроблені диференційовані завдання різняться між собою не тільки за рівнем складності, самостійності, обсягу та часу, відведеному на їхнє виконання, але й за змістом – містять різний для засвоєння або повторення матеріал, формують різні фізичні якості студентів.

Аналіз літератури свідчить про те, що поняття фізична культура визначається по різному. Автори С.У. Гончаренко (1997), В.Г. Щербаков (2001) М.С.Герцик, О.М. Вацеба (2002), Б.М. Шиян (2006) тлумачать його як:

- частина загальної культури суспільства, спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних задатків людини, спортивних досягнень та ін.;
- частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров'я; вона органічно включає в себе громадську, особисту гігієну праці й побуту, широко використовує сили природи, виховує правильний режим праці й відпочинку;
- специфічне багатofункціональне явище, у сфері якого розв'язується ціла низка завдань - від особистих до державних і загальнолюдських;
- сукупність досягнень суспільства у створенні і раціональному використанні спеціальних засобів, методів і умов для цілеспрямованого фізичного та духовного удосконалення людини;
- це дисципліна у вищому навчальному закладі, яка вчить студентів формувати, зберігати і зміцнювати своє здоров'я.

Ми згодні з означеними авторами та вважаємо, що фізичну культуру слід розглядати як особливий вид культурної діяльності людини, у процесі якого формуються потреби в регулярному самовдосконаленні й організації здорового способу життя.

С. Гончаренко розглядає поняття "позааудиторна робота" в навчальному закладі як складову частину навчально-виховної роботи, одну з форм організації дозвілля студентів, учнів [9]. В

електронних словниках поняття “позааудиторний” визначається як - самостійний, позакласний, позаурочний.

Позааудиторна робота з фізичної культури студентів ВНЗ включає:

- факультативні (секційні) заняття (практичні, теоретичні, методичні, контрольні, консультації), які проводяться під керівництвом викладача та відвідування яких не є обов’язковим для студентів;
- самостійні заняття (практичні, теоретичні, методичні), які студенти проводять самі в зручний для них час в оптимальному обсязі. Такі заняття плануються для студентів і контролюються викладачами, але не є строго обов’язковими;
- спортивно-масові заходи (змагання з видів спорту в спартакіаді ВНЗ, турніри з різних видів спорту тощо), які залежать від матеріальної бази ВНЗ.

Важливим чинником у проведенні позааудиторної роботи повинна стати пропаганда здорового способу життя, попередження негативних проявів серед студентів, а саме: алкоголізму, наркоманії, проституції, паління та інших форм, що суперечать народним традиціям та культурі України [13].

Отже, ми згодні з авторами та розглядаємо поняття “позааудиторна робота студентів” як складову частину навчально-виховної роботи, одну з форм організації дозвілля студентів та як самостійну, позаурочну роботу студентів.

Аналіз літератури дає нам можливість сформулювати власне визначення сутності системи диференційованих завдань у позааудиторній роботі з фізичної культури студентів ВНЗ, а саме: система завдань розрахована на студентів з різними можливостями, здібностями, працездатністю, вмотивованістю.

Виконання системи диференційованих завдань означає не стільки зниження загальних вимог для слабких і підвищення для сильних студентів, скільки вільний вибір рівня засвоєння, допомогу слабким і створення умов для глибокого й міцного засвоєння сильнішими.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури подана характеристика основних понять дослідження, які характеризують систему диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів вищих навчальних закладів. Визначено такі поняття: “система”, “диференційовані завдання”, “фізична культура”, “позааудиторна робота студентів вищих навчальних закладів”.

Теоретичний аналіз літератури засвідчив, що проблема формування кондиційної підготовленості за допомогою системи диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів ВНЗ є актуальною.

Отже, перспективними напрямками нашого подальшого дослідження є розробка та перевірка системи диференційованих завдань з фізичної культури в позааудиторній роботі студентів ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про Стратегію розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року. Указ Президента України від 27 вересня 2013 року №532/2013 [Електроний ресурс] – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/16094.html>
2. Закон України “Про фізичну культуру і спорт” // Перелік документів, що регламентують організацію навчально-виховного процесу і позанавчальної роботи з фізичного виховання у вищих навчальних закладах освіти I, II, III та IV рівнів акредитації. – К., 2009. – С. 3-4.

3. Слобожанінов А. А. Теоретичні основи диференційованого навчання / А.А. Слобожанінов // Вісник Львівського ун-ту. Серія: педагогічна. — Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Франка. — 2005. — Вип. 19. — Ч. 2. — С. 258—262.
4. Карченкова М. В Диференційований підхід до професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури / М.В. Карченкова, О.С. Лісняк // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 55. Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт: Збірник у 2-х т. — Чернігів : ЧДПУ, 2008. — № 55. — Т. 1. — С. 356 – 359.
5. Лукавенко А. В. Диференційований підхід до покращення психофізичного стану першокурсників вищих навчальних закладів як проблема галузі фізичного виховання / А. В. Лукавенко, Г. А. Єдинак // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — 2012. — № 2. — С. 66 – 70.
6. Рибалка О. І. Модель кондиційної підготовленості студенток вищих педагогічних навчальних закладів із позиції диференційованого підходу / О. І. Рибалка // Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки / гол. ред. Локарева Г.В. — Запоріжжя : ЗНУ, 2010 — С. 232 – 236.
7. Новий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. : І. О. Радченко, О. М. Орлова – К. : ПП Голяка В. М., 2007. — С. 605. — 768 с.
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У. Гончаренко / – К. : Либідь, 1997. — 376 с.
9. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [Уклад і голов. ред. В.Т. Бусел]. — К. : «Ірпінь»: ВТФ Перун, 2004. — 1440 с.
10. Гусак П.М. Методологічні засади диференційованого навчання у вищому закладі освіти / П.М. Гусак // Наукові записки. Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. — К., 1999. — Ч. IV. — С. 145-154.
11. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания. Общие основы теории и методики физического воспитания : уч. пос. / под ред. Т.Ю. Круцевич — К. : Олимпийская литература. — Т. 1. — 2003. — 423 с.

REFERENCES

1. Pro Strategiju rozvytku derzhavnoi' molodizhnoi' polityky na period do 2020 roku. Ukaz Prezydenta Ukrai'ny vid 27 veresnja 2013 roku №532/2013 [Електроний ресурс] – Rezhym dostupu : <http://www.president.gov.ua/documents/16094.html>
2. Zakon Ukrai'ny “Pro fizychnu kul'turu i sport” // Perelik dokumentiv, shho reglamentujut' organizaciju navchal'no-vyhovnogo procesu i poza navchal'noi' roboty z fizychnogo vyhovannja u vyshhyh navchal'nyh zakladah osvity I, II, III ta IV rivniv akredytacii'. — К., 2009. — Р. 3-4.
3. Slobozhaninov A. A. Teoretychni osnovy dyferencijovanogo navchannja / A.A. Slobozhaninov // Visnyk L'vivs'kogo un-tu. Serija: pedagogichna. — L'viv : Vydavnychyj centr LNU im. Franka. — 2005. —Vyp. 19. — Ch. 2. — P. 258-262.
4. Karchenkova M. V Dyferencijovanyj pidhid do profesijnoi' pidgotovky majbutnih vchyteliv fizychnoi' kul'tury / M.V. Karchenkova, O.S. Lisnjak // Visnyk Chernigivs'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni T.G. Shevchenka. Vypusk 55. Serija: pedagogichni nauky. Fizyчне vyhovannja ta sport: Zbirnyk u 2-h t. — Chernigiv : ChDPU, 2008. — № 55. — Т. 1. — Р. 356 – 359.
5. Lukavenko A. V. Dyferencijovanyj pidhid do pokrashennja psyhofizychnogo stanu pershokursnykiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv jak problema galuzi fizychnogo vyhovannja /

- A. V. Lukavenko, G. A. Jedynek // Pedagogika, psihologija ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vyhovannja i sportu. – 2012. – № 2. – P. 66 – 70.
6. Rybalka O. I. Model' kondycijnoi' pidgotovlenosti studentok vyshhyh pedagogichnyh navchal'nyh zakladiv iz pozycji' dyferencijovanogo pidhodu / O. I. Rybalka // Visnyk Zaporiz'kogo nacional'nogo universytetu: Zbirnyk naukovykh prac'. Pedagogichni nauky / gol. red. Lokarjeva G.V. – Zaporizhzhja : ZNU, 2010 – P. 232 – 236.
 7. Novyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi' ukrai'ns'koi' movy / Uklad. : I. O. Radchenko, O. M. Orlova – K. : PP Goljaka V. M., 2007. – P. 605. – 768 p.
 8. Goncharenko S.U. Ukrai'ns'kyj pedagogichnyj slovnyk. / S.U. Goncharenko / – K. : Lybid', 1997. – 376 p.
 9. Busel V.T. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi' ukrai'ns'koi' movy / [Uklad i golov. red. V.T. Busel]. – K. : «Irpın'»: VTF Perun, 2004. – 1440 p.
 10. Gusak P.M. Metodologichni zasady dyferencijovanogo navchannja u vyshhomu zakladi osvity / P.M. Gusak // Naukovi zapysky. Zbirnyk naukovykh statej Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M. Dragomanova. – K. , 1999. – Ch. IV. – P. 145-154.
 11. Krucevich T.Ju. Teorija i metodika fizyčeskogo vospitanija. Obshhie osnovy teorii i metodiki fizyčeskogo vospitanija : uch. pos. / pod red. T.Ju. Krucevich – K. : Olimpijskaja literatura. – T. 1. – 2003. – 423 p.

УДК 81' 23

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ ВИДІВ ІНШОМОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ружин К.М., к.пед. н., доцент

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

Стаття присвячена аналізу психолінгвістичних особливостей процесів усного і писемного сприйняття мовлення іноземною мовою з метою узагальнення спільних положень, характерних для аудіювання і читання як рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Це може розглядатись як методична передумова для взаємопов'язаного підходу до їх формування в процесі навчання.

Ключові слова: види мовленнєвої діяльності, аудіювання, читання, механізми сприйняття мовлення, рівні розуміння, види читання і аудіювання, вправи для навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ружин Е.М.

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

Стаття посвящена анализу психолінгвістических особенностей процессов усного и письменного восприятия иноязычной речи с целью обобщения положений, характерных для аудирования и чтения как рецептивных видов речевой деятельности. Это может выступать в качестве методической предпосылки для взаимосвязанного подхода к их формированию в процессе обучения.

Ключевые слова: рецептивные виды речевой деятельности, аудирование, чтение, механизмы восприятия речи, уровни понимания, виды чтения и аудирования, упражнения для обучения рецептивных видов речевой деятельности.

PSYCHOLINGUISTIC PRECONDITIONS FOR INTERCOMMUNICATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF RECEPTIVE SPEECH ACTIVITIES

Rouzhin K.M.

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

The article has been devoted to psycholinguistic analysis of oral and written foreign speech perception peculiarities with the purpose to summarize the general provisions, distinctive for receptive types of speech activity such as listening and reading, which can be regarded as methodological preconditions of intercommunicative approach to their formation in the teaching process.

The question of the interconnected approach to the formation of receptive species of speech activities (SA) is especially important in learning a foreign language at language schools and students, particularly insofar as it is receptive foreign activities as training and actually dominates the actual reproductive: lectures on theoretical disciplines teachers, speech teacher and one group of students during practical classes, individual work with audio texts, reading text books, books for home and personal reading, reading of the professional literature to seminars for writing term papers and dissertations, all these types of SA related to the reception and their main aim is an extraction of information. Importance of the formation of receptive of foreign species SA from the standpoint of modern pragmatic approach is described in the content of the Common European Framework of Reference for Languages, where, in particular, noted the diversity of sources reception, the purpose of reception, reception kinds (of course perception, learning).

Apparently, receptive types of SA – listening and reading are a reliable source of funds professional, linguistic-cultural, socio-cultural information, recruitment information according to your personal request. The level of verbal competence of students is largely dependent on the level of competence in all aspects of SA and in particular on its possession of such species as listening and reading. More recent successful formation may contribute interconnected approach to their learning, which is necessary to summarize common provisions in psycholinguistic characterization of listening and reading as receptive types of SA.

Key words: receptive types of speech activity, listening, reading, speech perception mechanisms, levels of comprehension, reading and listening types, exercises for teaching receptive speech activities.

Багаторічний досвід читання курсу «Методика навчання іноземних мов» для студентів факультету іноземної філології, майбутніх вчителів іноземної мови, постійна робота з методичною літературою, в тому числі із методичними посібниками з курсу «Методика викладання іноземних мов», виданих у період з 60-х років 20 століття і до сьогодні, свідчить, що серед методистів не існує певної концепції у підході до послідовності розкриття тем стосовно видів мовленнєвої діяльності за відомими критеріями: усні-письмові; рецептивні-репродуктивні;

Переважає більшість авторів посібників віддають перевагу розкриттю змісту тем методики навчання усних видів мовлення: говоріння, аудіювання, чи аудіювання-говоріння; потім розкриваються теми з методики навчання читання-письмо, письмо-читання. Як підтвердження можна навести дані цілеспрямованого аналізу змісту посібників з методики викладання іноземних мов за період з 1970 р. по 2012 р. з точки зору підходу авторів до послідовності розкриття тем з методики формування видів мовленнєвої діяльності. Так, із 10 проаналізованих посібників автори 9 посібників різних років видання (М. Я Дем'яненко – 1976; Н. І. Гез – 1982; В. А. Бухбіндер – 1986; Р. К. Мін'яр-Белоручев – 1990; Г. В. Рогова – 1990; С. В. Ніколаєва – 2004; Н. Д. Гальскова – 2006; Л.С. Панова – 2010; О. І. Вишневецький - 2011) дотримуються такої послідовності: аудіювання→говоріння→читання→письмо. Іншого підходу до послідовності розкриття тем з методики формування видів мовленнєвої діяльності дотримуються автори навчального посібника Н.Д. Гальскова і Н.І. Гез «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика» [1]. Підхід указаних авторів до послідовності зазначених тем інший і базується на врахуванні психолого-лінгвістичних особливостей процесів усної і письмової форм сприйняття мовлення і процесів породження мовлення: говоріння-письмо. Правомірність переважної більшості авторів до обраної послідовності розгляду тем методики навчання від усних видів мовленнєвої діяльності до письмових – не ставиться під сумнів. Проте, завданням цієї статті є аргументувати можливість і доцільність взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання і читання, що може знайти своє підтвердження як у психолого-лінгвістичній природі зазначених видів мовленнєвої діяльності, спільності механізмів рецепції, подібності мети оволодіння аудіювання і читання і, відповідно до мети,

рівнів розуміння аудитивного і письмового текстів, так і в подібності умінь і навичок, необхідних для оволодіння рецептивними видами мовленнєвої діяльності (далі МД), у комплексі відповідних вправ для їх формування і форм контролю.

Перш ніж перейти до розгляду основного завдання статті, доцільно зазначити, що в роботах, присвячених проблемі теоретичних і практичних аспектів рецептивних видів мовленнєвої діяльності, вживаються синонімічні терміни: аудіювання-слухання, слухове сприйняття, слухова рецепція, усна рецепція; читання – письмова рецепція, зорова рецепція, письмове сприйняття [3, с.14, 65-68]. Як узагальнений термін для одночасного позначення аудіювання і читання, часто вживається термін «рецепція», «сприймання» з уточненнями «усна, письмова», «усне, письмове» [3, с. 14].

Питання взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів МД є особливо актуальним у навчанні іноземної мови взагалі і студентів мовних факультетів зокрема, оскільки саме рецептивна іншомовленнєва діяльність як навчальна, так і фактично реальна, домінує над репродуктивними: лекції викладачів з теоретичних дисциплін, мовлення викладача і студентів однієї групи на практичних заняттях (питома вага усного мовлення (говоріння) кожного студента, як правило, складає 1/10 всього часу заняття, і якщо в групі 10 студентів, то це 6-7 хв. активного мовлення кожного, тоді як усне сприйняття мовлення кожним студентом є сумарним (до 60 хв), індивідуальна робота з аудіотекстами, читання текстів підручників, книг для домашнього й індивідуального читання, читання спеціальної літератури до семінарських занять, для написання курсових і дипломних робіт – всі ці види МД відносяться до рецепції і їх основна мета – вилучення інформації. На важливості формування рецептивних іншомовних видів МД з позицій сучасного прагматичного підходу, наголошено у змісті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [3, с. 65-71], де, зокрема, відмічено різноманітність джерел рецепції, мету рецепції, види рецепції (природне сприйняття, навчальне).

Так, під час усного сприйняття реципієнт може слухати мовлення з різних джерел, як-то: прослуховування публічних виступів/звернень (інформація, оголошення інформації, попередження, поради, привітання) слухання за різними засобами зв'язку: тексти на електронних носіях (радіо, кіно, телебачення, відео конференції, ток-шоу, телефонні розмови тощо); слухання в ролі члена живої аудиторії (публічна лекція, театр, публічні заходи тощо); мимовільне слухання розмов інших людей. Навчальне аудіювання текстів із зазначених джерел передбачає реалізацію комунікативної мети - слухання з метою зрозуміти загальний зміст тексту, отримати спеціальну інформацію, детально зрозуміти зміст, відреагувати діями, вербально тощо.

У процесі зорового сприйняття (читання) користувач у ролі читача сприймає та опрацьовує як стимул письмові тексти, породжені одним або кількома авторами. Читання як вид діяльності включає: читання з метою загальної орієнтації; читання з метою отримання конкретної інформації, наприклад, використання довідкової літератури; читання та використання інструкцій; читання для задоволення тощо. При цьому важливо зазначити, що рецептивні види МД, будучи важливою метою в навчанні студентів іноземної мови (далі ІМ), є в той же час надійним мотивованим засобом для формування експресивного мовлення в усній та письмовій формах: обговорення почутого, прочитаного, відповіді до поставлених завдань, написання творів, резюме тощо.

Як видно, рецептивні види МД – аудіювання і читання – є надійним джерелом поповнення професійної, лінгвокраєзнавчої, соціокультурної інформації, поповнення інформації відповідно до особистого запиту. Рівень мовленнєвої компетенції студентів значною мірою залежить від рівня компетенції в усіх видах МД і, зокрема, від володіння такими її видами, як аудіювання і читання. Більш успішному формуванню останніх може сприяти взаємопов'язаний підхід до їх навчання, для чого необхідно узагальнити спільні положення в психолінгвістичній характеристиці аудіювання і читання як рецептивних видів МД.

Аналіз літератури з проблеми психолінгвістичної і лінгвістичної характеристики рецептивних видів МД слугує підставою для виділення як спільних, так і відмінних рис у характеристиці аудіювання і читання. Метою статті і є узагальнити спільне в характеристиці аудіювання і читання за зазначеними вище критеріями і аргументувати доцільність взаємопов'язаного підходу до їх формування.

Перш за все, необхідно наголосити, що аудіювання і читання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності і їх основна подібність полягає в тому, що вони слугують для сприймання (рецепції) інформації. В лінгвістичному відношенні аудіювання і читання спираються на розпізнавальну функцію мовного знаку, і зусилля реципієнта розуміти мовлення на слух і при читанні існує автономно в плані синхронії [2, с. 84-87, 120-121]. Сьогодні з розвитком сучасних електронних технологій, зокрема комп'ютерних, аудіювання як джерело інформації є рівнозначним з писемним джерелом рецепції і посідає важливе місце в соціально-культурному, професійному формуванні особистості.

У характеристиці рецептивних видів МД спільними є такі складові їх функціонування, як *сприйняття, розуміння і осмислення*. З позицій психолінгвістики, *сприйняття* є вхідною фазою етапу розуміння, яке, у свою чергу, нероздільно пов'язане з осмисленням. За теорією І.А.Зимньої, *розуміння* – це з'ясування:

- зв'язків і відношення об'єктів і явищ, про які йде мова в повідомленні, до об'єктів і явищ дійсності;
- зв'язків і відношень, які існують між об'єктами і явищами, про які мова йде в тексті;
- тих відношень, які відчуває до подій, явищ той, хто говорить, пише. *Осмислення* визначається як процес розкриття і установлення зв'язків і відношень. Саме процес осмислення має результативну сторону – позитивну і негативну. Позитивний результат осмислення і є розуміння; негативний результат – нерозуміння, тобто, відсутність адекватності процесу осмислення представленої ситуації [4, с. 80-94.]

Спільним у характеристиці механізмів рецепції є також функціонування в довготривалій пам'яті мовних одиниць, які при слуханні або читанні співпадають з аналогічними в рецептивному тексті. Саме процес «зіставлення» тих одиниць, що зберігаються в довготривалій пам'яті, і тих, які сприймаються, називається розумінням.

Для аудіювання і читання, для сприйняття і розуміння інформації типовим є функціонування такого психофізіологічного механізму, як вірогідне прогнозування (антиципація), яке здійснюється на основі попереднього мовного і мовленнєвого досвіду і певної загальної інформації про наявну ситуацію. Вірогідне прогнозування – це механізм, характерний лише для рецептивних видів МД [2, с. 101-109]. Воно може функціонувати на різних рівнях мови і спиратися на мовні й іншомовленнєві фактори. Вербальне вірогідне прогнозування – це мислення, яке дозволяє на основі попереднього лінгвістичного досвіду, на основі знання системи мови і правил мовленнєвого спілкування, будувати вербальні гіпотези, які розповсюджуються як на окремі слова і їх частини, на сполучення слів у загальну структуру речення, так і на рівні змісту.

Смислове вірогідне прогнозування – це якість мислення, яка дозволяє на основі попереднього досвіду і на основі сприйнятого матеріалу, безпосередньо під час рецепції, передбачити (спрогнозувати) на рівні змісту те, що ще не пред'явлено для безпосереднього сприйняття. Вірогідне прогнозування на мовному і змістовному рівнях характерне для сприйняття на слух і при читанні, але при аудіюванні механізм антиципації має більш результативний зв'язок з особливістю характеру протікання самого процесу рецепції. Зазначена вище особливість функціонування вірогідного прогнозування, як спільного механізму рецепції інформації, буде врахована в розробці вправ з формування умінь антиципації, що буде розглянуто в частині статті, присвяченій механізмам сприйняття, навичкам і умінням рецепції і відповідних до них вправ.

Визначивши спільні риси в плані психофізіологічної і лінгвістичної характеристик аудіювання і читання як рецептивних видів МД, для методики навчання важливим і доцільним є узагальнення тих моментів, які є відмінними у функціонуванні аудіювання і читання. Перш за все, аудіювання і читання як види МД протікають у різних умовах, які й обумовлюють їх певні відмінності.

Так, аудіювання в порівнянні з читанням – це більш складний спосіб одержання інформації. Плинність і безповоротність у часі усного повідомлення робить неможливим його ретроспективний аналіз, внаслідок цього виникають прогалини в сприйнятті інформації. Порівняно з читанням, під час аудіювання слухач не зможе повернутися і звернути увагу на незрозумілі мовні чи фактологічні явища.

Усне повідомлення сприймається і усвідомлюється одночасно, мовна форма сприймається інтуїтивно, без аналізу, свідомість зосереджена на змісті. При сприйнятті усного мовлення на ефективність вилучення інформації певне значення має темп мовлення, поскільки слухач позбавлений можливості обрати для себе зручний темп, як це можливо при читанні. Аудитивний текст (окрім навчального) слухач не може зупинити, якщо щось незрозуміло, щось пропущено.

Якщо зосередити увагу на відмінності процесу рецепції інформації при читанні і аудіюванні, то ця відмінність проявляється у такому:

- при читанні основне навантаження падає не на слухові, а на зорові аналізатори, а це значить, що при читанні на перший план виходить зоровий образ, при цьому слухомоторний образ відіграє допоміжну, хоч і обов'язкову, роль у процесі взнавання мовного матеріалу;
- при читанні значною мірою знімається навантаження з оперативної пам'яті, оскільки існує можливість неодноразового повернення до сприйняття письмового тексту;
- у процесі читання швидкість сприйняття мовного матеріалу регулюється не джерелом мовлення, а її отримувачем, що знижує вірогідність помилок сприйняття і створює сприятливі умови для усвідомлення і розуміння того, що сприймається [6, с.178-179];
- при читанні реципієнт може повернутися до початку тексту і перечитати її з метою більш повного і точного розуміння, а при аудіюванні - як відмінні позитивні фактори виступають інтонаційні характеристики тексту звукового мовлення.

Як бачимо, на процес розуміння аудитивного і зорового сприйняття впливає не лише той фактор, через який надходить інформація, але і те, що при читанні швидкість читання залежить від самого реципієнта, а при аудіюванні швидкість «нав'язується» реципієнту. На розуміння впливає також наявність можливості «забігати» наперед і повторно сприймати зоровий текст і відсутність цієї можливості при аудіюванні.

Відмінними у функціонуванні аудіювання і читання є умови їх реалізації, які автори “Nouvelle intraduction à la didactique du français langue étrangère” об'єднали в три групи: темпоральна сторона рецепції, характер впливу письмового і звукового сприйняття, лінгвістичні особливості звукового і писемного мовлення [7, с. 42 - 48].

Як видно, механізми процесу аудіювання і читання - спільні, проте в цілому ряді методично спрямованих робіт вони подаються окремо, оскільки теми аудіювання і читання розглядаються з позицій віднесеності їх до видів мовленнєвої діяльності за формою: аудіювання - усна форма, читання – письмова [8, с. 178 -214].

Як свідчить аналіз літератури, спільним у підході до формування рецептивних видів МД є виділення рівнів розуміння текстів при зоровому і слуховому сприйманні залежно від цільової установки [8, 9, 10, с. 178 - 214]. При певній синонімічності термінів загальними можуть бути такі рівні:

1. Фрагментарний рівень розуміння, який передбачає оволодіння:
 - вмінням розуміти загальний зміст окремих речень;

- вмінням виокремлювати головну інформацію речення від другорядної;
 - вмінням встановлювати логічні зв'язки між елементами речень.
2. Загальний (глобальний) рівень розуміння, який передбачає наявність:
- вміння визначити тему повідомлення (тексту);
 - вміння зрозуміти загальний зміст почутого, прочитаного.
3. Повний (детальний) рівень розуміння. Для реалізації цього рівня користувач мови має володіти такими уміннями:
- вмінням відокремити основну інформацію від другорядної;
 - вмінням членувати текст на смислові частини;
 - вмінням визначити основні і детальні факти;
 - вмінням встановлювати логічні зв'язки між окремими частинами /елементами тексту;
 - вмінням виділяти основну думку тексту.
4. Критичний рівень сприйняття тексту, який передбачає володіння вміннями:
- розуміти імпліцитно висловлену інформацію тексту;
 - поєднати розуміння загального змісту тексту і своє особисте ставлення/відношення до думки автора, до подій.

Виділені загальні для аудіювання і читання рівні розуміння, як бачимо, розкривають свого роду послідовність етапів процесу розуміння, які передбачають відповідний рівень володіння мовним матеріалом (мовна компетенція), з наявністю певного рівня загально-культурної і соціокультурної компетенції.

У методиці навчання рецептивних видів МД існують і інші підходи до визначення рівнів сприйняття змісту повідомлень.

Так, зокрема, у змісті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, які є свого роду сучасним концептуальним документом для визначення змісту, стратегій навчання іноземних мов, виділяються рівні розуміння, які співвідносяться з відповідними загальноєвропейськими рівнями: рівні А1, А2 (*елементарний рівень*), рівні В1, В2 (*загальний рівень*), рівень С1 (*повний рівень*), рівень С2 (*критичний рівень*) [3, с. 66-69].

Відомий фахівець з питання психолінгвістичних засад навчання іншомовному читанню З.І. Кличникова виділяє 7 рівнів [5, с. 99-101]. Якщо виділені автором рівні зкорелювати з відповідними рівнями за змістом європейського підходу, то її перші 3 рівні співвідносяться із фрагментарним рівнем. 4 рівень-відповідає загальному рівню розуміння, 5-6 рівні за змістом – це повний (детальний) рівень, самий високий рівень розуміння 7 змістом – відповідає критичному рівню. Стосовно аудіювання, Л.Ю. Куліш [9, с. 224-225] виділяє аналогічно 4 рівні розуміння, залежно від мети і видів аудіювання.

Окрім спільності перцептивно-мовленнєвих процесів при механізмах рецепції, спільності у поетапності сприйняття виокремлених рівнів розуміння, аналіз літератури дозволяє виділити й узагальнити спільно групи умінь, які супроводжують рецепцію, що має бути враховано при визначенні відповідних вправ.

Виокремлення спільних умінь, їх цілеспрямоване і паралельне формування змістом – завдання теоретичного і практичного аспектів методики навчання рецептивних видів МД.

Так, спільними уміннями, необхідними для формування рецептивних видів МД, є такі групи умінь:

1. Група умінь, які відносяться до оволодіння мовним матеріалом: уміння зрозуміти граматичну структуру речення; розпізнати відоме слово (у будь-якій граматичній формі); зрозуміти слова, які виражають зв'язки і відношення між елементами речень різних рівнів; зрозуміти значення незнайомого слова; розрізняти значення багатозначних і омонімічних

слів в опорі на контекст речення, на мікротекст; зрозуміти зміст речення, не звертаючи уваги на незнайомі слова, якщо вони не є «ключовими» для розуміння змісту; уявити кінець синтагми/речення в рамках одного речення/фрази, що передбачає володіння вмінням вірогідного прогнозування на рівні групи слів/речень.

2. Група вмінь, які співвідносяться з розумінням аудитивного і писемного змісту тексту і які включають уміння: зосередити увагу на основних питаннях змісту тексту; прогнозувати те, про що буде мова далі; визначити ключові змістовні місця тексту; виокремити основну думку змісту; відрізнити суттєве та несуттєве у змісті; пропускати інформацію (дати, цифри, власні і географічні дані), яка має другорядне значення; розуміти загальний зміст тексту; розуміти окремі факти, які є ключовими, і встановлювати смисловий зв'язок між ними; узагальнити основну тему змісту; передбачити можливе продовження/ закінчення тексту (вірогідне прогнозування на змістовному рівні); дати оцінку почутого/прочитаного у формі репродуктивних видів МД (усне обговорення, письмовий виклад).

Визначивши загальні вміння, необхідні для рецепції іншомовного тексту, доцільно (ще раз) зауважити, що зазначені вміння для аудіювання і читання реалізуються в різних умовах: при читанні реципієнт може повернутися до початку тексту (речення), перечитати його з метою більш повного і точного розуміння, а при аудіюванні як позитивні опорні фактори виступає інтонаційна характеристика речення і тексту взагалі (логічний наголос, інтонація речення, темп). Темпоральна сторона усного і зорового сприйняття є важливою для реципієнта, оскільки при читанні темп координується самим читачем, а при аудіюванні темп тексту «нав'язується» реципієнту, він не може його узгодити із власним темпом (окрім випадків, коли в навчанні можна зупинити аудіотекст в електронному вигляді).

На спільність умінь у рецептивних видах МД указано в змісті Рекомендацій Ради Європи. При цьому, у виділених вміннях до читання і аудіювання, як видно з їх переліку, просліджується ідентичність. Так, відповідно до читання, виділяються уміння:

- сприймати письмовий текст (візуальні вміння);
- розпізнавати написане (орфографічні вміння);
- ідентифікувати висловлювання (лінгвістичні вміння);
- розуміти висловлювання (семантичні вміння);
- інтерпретувати висловлювання (когнітивні вміння).

Щоб слухати, реципієнт повинен уміти:

- сприймати висловлювання (слухові фонетичні вміння);
- ідентифікувати лінгвістичну форму висловлювання (лінгвістичні вміння);
- розуміти висловлювання (семантичні вміння);
- інтерпретувати висловлювання (когнітивні вміння).

Як видно, навіть у змісті Рекомендацій Ради Європи перелік умінь подається окремо [3, с. 90-91], але їх перелік майже повністю ідентичний, що є також підтвердженням правомірності розгляду в теоретичному і практичному плані питання про доцільність взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

Розглянуті психолінгвістичні механізми сприйняття текстів (слухових і зорових), їх спільні і відмінні ознаки мають бути враховані в методиці навчання рецептивних видів МД. Так, узагальнення спільності в розгляді таких питань, як: мета навчання рецептивних видів МД, механізми рецепції, рівні розуміння аудитивного і друкованого тексту, етапи роботи з текстами для рецепції, спільність рецептивних умінь складають реальні передумови для комплексу уніфікованих вправ і способів контролю аудіювання і читання.

Відповідно до виокремлених умінь, спільних для аудіювання і читання, узагальнено групи вправ для більш ефективного їх використання для взаємопов'язаного формування рецептивних видів МД.

У методичних роботах з проблеми комплексу вправ, для формування комунікативних видів МД загальноприйнятим є виділення груп (підсистем, комплексу) вправ відповідно до мети, за критерієм призначення, а саме:

1. Група вправ на формування мовних навичок (які диференціюються відповідно до виду МД) – вправи фонетичні, лексичні, граматичні.
2. Група вправ на розвиток механізмів сприймання і продукування на рівні фрази і понадфразової єдності.

Зазначені групи вправ є свого роду базовими для подальшого формування комунікативних, зокрема, рецептивних умінь. У рамках статті доцільним є розгляд і узагальнення вправ і завдань, які є спільними для формування рецептивних умінь, а саме, вправ, метою яких є формування умінь розуміння тексту, теми, основної думки, розвиток умінь прогнозувати зміст. Це так звана група комунікативних завдань. Комунікативні вправи, за твердженням М. Я. Дем'яненко [6, с.132], спрямовані на визначення комунікативних задач і їх метою є формування умінь вилучати інформацію із рецептивно-сприйнятих текстів відповідно до конкретної мети змістом – повноти і глибини розуміння змісту. Крім цього, рецептивно сприйняті тексти і вправи до них можуть бути реальною опорою для формування комунікативних репродуктивних умінь у говорінні і письмі.

Як було зазначено вище, розуміння тексту як кінцевої мети сприймання здійснюється за тісної взаємодії предметного, предметно-образного, логічного розуміння та розуміння підтексту. Деякі тексти або мовленнєві висловлювання передбачають усі рівні розуміння, інші, простіші за змістом, потребують лише предметного чи предметно-образного рівня.

Для формування різних рівнів розуміння тексту, можна рекомендувати спеціальні вправи, типові для відповідних рівнів володіння іноземною мовою.

1. Вправи для предметного розуміння:

- прочитайте/прослухайте текст, а потім дайте відповіді на питання щодо його змісту;
- прочитайте/прослухайте два варіанти тексту, знайдіть розбіжності у їх змісті;
- прослухайте/прочитайте текст, серед запропонованих речень знайдіть ті, що відповідають його змісту, на аркуші/картках запишіть їх номери;
- прочитайте/прослухайте текст і виберіть із запропонованих фактів ті, які містяться в тексті.

2. Вправи для логічного розуміння рецептивного тексту:

складіть план оповідання, яке ви прослухали/прочитали;

- прочитайте/прослухайте вступ до оповідання і висловіть свої міркування щодо його загального змісту;
- прочитайте/прослухайте незакінчене оповідання і завершіть його самостійно;
- складіть новий варіант закінчення тексту, яке ви сприйняли;
- прочитайте/прослухайте текст і в максимально стислій формі передайте його зміст;
- прочитайте/прослухайте текст і сформулюйте його ідею.

3. Вправи для розуміння підтексту:

- знайдіть у тексті дані, які свідчать про ставлення автора до персонажів;
- знайдіть у тексті найгумористичніші (найдраматичніші) фрагменти;
- визначте розбіжності між діями персонажів і їхніми словами.

Такі вправи потрібно виконувати регулярно, що сприятиме формуванню гнучких механізмів рецептивного сприйняття тексту (зорового, звукового).

Особливою групою вправ, специфічних для рецептивних видів мовленнєвої діяльності, є вправи, спрямовані на формування умінь антиципації – передбачення, прогнозування змісту почутого/прочитаного. До вправ, які мають чітко виражену спрямованість на формування прогностичних комунікативних умінь, належать вправи, завданням яких є:

- визначення можливого змісту за заголовком тексту;
- заміна заголовку до тексту на можливий аналогічний;
- визначення, що прогнозує перший абзац/перша думка тексту;
- вибір слів, які означають географічні назви, визначні події, прізвища історичних осіб, прізвища і професії персонажів тексту;
- передбачити, про що може йти мова в тексті, про кого, про які події, коли тощо;
- допущення про те, як можуть поводити себе персонажі, яким може бути кінець історії тощо.

Особливе місце в контексті комплексу комунікативних вправ для формування рецептивних видів МД відводиться вправам-завданням, призначення яких двопланове - для навчання сприймання інформації з різним ступенем глибини розуміння змісту і для контролю результативності рецептивної діяльності.

Так, як вправи, спрямовані на формування умінь розуміння прочитаного/прослуханого з урахуванням спільності умінь рецепції, виділено:

невербальні засоби контролю, такі, як:

- вибір із серії малюнків, зображень тих, які ілюструють зміст прочитаного;
- використання облікових карток;
- підготовка схем, створення малюнків (символи, пори року, міста, фізичні портрети персонажів); укладання тематичних пазлів;
- знаходження на карті географічних назв;
- написання назв історичних подій, їх дат, прізвищ персонажів.

вербальні (рецептивні) засоби контролю:

- вибір пунктів плану відповідно до змісту тексту; логічне розташування пунктів плану; виконання текстів з множинного вибору; підтвердження або заперечення стверджень викладача;
- підбір варіантів заголовку до тексту; укладання питань до прослуханого, прочитаного; переклад речень, групи речень, об'єднаних змістом; вибір правильної відповіді із ряду запропонованих; переказ змісту рідною мовою.

Крім цього, як було зазначено вище, вправи для формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності можуть бути спрямовані на використання текстів для аудіювання і читання як комунікативно-мотивованої опори для розвитку репродуктивної мовленнєвої діяльності (говоріння, письма), що підтверджує раніше обґрунтовану доцільність інтегрованого підходу до навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Так, розвитку умінь усного і письмового мовлення за змістом сприйнятого тексту можуть сприяти комунікативні вправи з установкою: відповісти готовим реченням на запитання вчителя/ викладача; відповісти з опорою на зміст тексту (розгорнуто); довести (аргументувати); охарактеризувати; розповісти зміст прослуханого/прочитаного від першої особи, від імені основного персонажу; підібрати прислів'я, які б підходили за змістом, або передавали підтекст змісту; написати/розповісти власний текст, взявши за основу зміст сприйнятої теми; відповісти на запитання до підтексту; використати текст як запускний

механізм до розвитку висловлювання з проблеми; взяти участь у колективному обговоренні почутого/прочитаного; написати свою власну думку, обґрунтувати її.

Розглянуті вище аспекти психолінгвістичних передумов взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності слугують підставою для узагальнень:

1. Актуальність розгляду проблеми пояснюється відсутністю цілеспрямованих досліджень як в теоретичному плані, так і в плані практично-спрямованих рекомендацій:

- в теоретичному плані відсутній єдиний підхід до послідовності розгляду тем з позицій психолінгвістичного поділу видів мовлення за критерієм сприйняття (рецептивні види МД) або за критерієм створення (продуктивні види МД);
- у загальній концепції формування комунікативної компетенції, з урахуванням реального підходу до використання мовленнєвої діяльності в окремих документах вказується на певні прагматичні переваги рецептивних видів МД у порівнянні з репродуктивними.

2. Вивчення літератури з проблеми психолінгвістичної характеристики процесу рецепції мовленнєвої діяльності слугує підставою для узагальнення типового і спільного у функціонуванні процесів слухового і зорового сприйняття, що відображені у змісті статті:

- спільними є складові етапів здійснення рецепції: сприйняття, розуміння, осмислення;
- типовим для аудіювання і читання є функціонування такого психофізіологічного механізму, яке вірогідне прогнозування (антиципація), яка базується на здатності мозку передбачити, здогадатися про значення слова, речення, змісту інформації, спираючись на попередній мовний, мовленнєвий, загальноосвітній рівень тощо.

3. Для побудови ефективної методики навчання рецептивних видів МД важливим є також усвідомлення певних відмінностей у процесі аудіювання і читання, а саме:

- при певній спільності механізму антиципації в процесі рецепції, специфічними для аудіювання виступають інтонація, наголос, темп тексту і міміка (останні при безпосередньому контактному сприйнятті мовлення), для читання – знаки пунктуації, абзаци, шрифт, можливі ілюстрації.
- аудіювання порівняно з читанням є більш складним способом одержання інформації, оскільки плинність і безповоротність у часі робить неможливим ретроспективний аналіз труднощів;
- усне повідомлення сприймається і усвідомлюється синхронно, темп мовлення не адаптується до темпу реципієнта, у природній ситуації аудитивну інформацію не можна зупинити;
- при читанні реципієнт може повернутися до початку тексту, перечитати його, темп читання задається самим читачем;
- при читанні можливо «забігти» наперед, при аудіюванні така можливість відсутня.

4. У контексті проблеми статті з урахуванням спільного в психолінгвістичній характеристиці рецептивних видів МД для вирішення доцільності використання взаємопов'язаного принципу у формуванні рецептивних видів обґрунтовано такі методичні позиції:

- для аудіювання і читання характерні спільні рівні розуміння тексту: фрагментарний, глобальний, детальний, критичний; для процесу рецепції спільними є групи умінь, необхідних для оволодіння мовним матеріалом і для розуміння аудитивного і зорового тексту;
- як для читання, так і для аудіювання актуальними є вміння зосереджувати увагу на окремих питаннях змісту, визначати ключові місця тексту, виокремлювати основну ідею, робити узагальнення змісту, критично оцінювати отриману інформацію.

Зазначені уміння можуть бути сформовані в одному з видів МД і перенесені на інший. Проте, найбільш ефективним є паралельно-взаємопов'язане формування цих умінь на прикладі звукового і зорового текстів.

Необхідні уміння можуть і мають формуватися завдяки використанню запропонованого комплексу вправ, спільних для рецептивних видів МД.

5. Концепція взаємопов'язного підходу до формування рецептивних видів МД може бути використана в лекційному курсі «Методика навчання іноземної мови» для студентів денної і заочної форми навчання та в процесі практичних занять для раціоналізації методики формування у студентів іншомовленнєвої комунікативної компетенції з дисциплін «Основна іноземна мова», «Друга іноземна мова».

ЛІТЕРАТУРА

1. Henri Boyer. Introduction à la didactique du français langue étrangère / Henri Boyer. – Paris : CLE international, 1990. – 240 p.
2. 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.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов / Н. Гальскова, Н. Гез – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / К. А. Демьяненко, С.В. Лазаренко – К. : Вища школа, 1976. – 218 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення викладання, оцінювання / [наук. ред. проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 237 с.
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. Я. Зимняя. – Воронеж : НПО «МОДЕ», 2001. – 432 с.
7. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : «Просвещение», 1973. – 224 с.
8. Кулиш Л.Ю. Психологические аспекты восприятия устной речи / Л.Ю. Кулиш – К. : Вища школа, 1999. – 233 с.
9. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [під. ред. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2011. – 338 с.
10. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.

REFERENCES

1. Henri Boyer. Introduction à la didactique du français langue étrangère / Henri Boyer. – Paris : CLE international, 1990. – 240 p.
2. Azimov Je.G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Je.G.Azimov, A.I.Shhukin. – М. : Izd-vo «Ikar», 2009. – 448 p.
3. Gal'skova N.D. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie dlja studentov lingvisticheskikh universitetov / N. Gal'skova, N. Gez – М. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 336 p.
4. Dem'janenko M. Ja. Osnovy obshhej metodiki obuchenija inostrannym jazykam / K. A. Dem'janenko, S.V. Lazarenko – К. : Vishha shkola, 1976. – 218 p.

5. Zagal'nojevropejs'ki Rekomendacii' z movnoi' osvity : vyvchennja vykladannja, ocinjuvannja / [nauk. ped. prof. S.Ju. Nikolajeva]. – K. : Lenvit, 2003. – 237 p.
6. Zimnjaja I.A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti / I. Ja. Zimnjaja. – Voronezh : NPO «MODE», 2001. – 432 p.
7. Klychnikova Z.I. Psihologicheskie osobennosti obuchenija chteniju na inostrannom jazyke / Z.I. Klychnikova. – M. : «Prosveshhenie», 1973. – 224 p.
8. Kulish L.Ju. Psihologicheskie aspekty vosprijatija ustnoj rechi / L.Ju. Kulish – K. : Vishha shkola, 1999. – 233 p.
9. Metodyka formuvannja mizhkul'turnoi' inshomovnoi' komunikatyvnoi' kompetencii': Navchal'nyj posibnyk dlja studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv / [pid red. S.Ju. Nikolajevoi']. – K. : Lenvit, 2011. – 338 p.
10. Folomkina S.K. Obuchenie chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze / S.K. Folomkina – M. : Vysshaja shkola, 1987. – 207 p.

УДК 378.09.31-021.464:78

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ У ДИСЦИПЛІНІ “ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ”

Савченко Р.А.

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна*

sarina_30@ukr.net

У статті розглянуто питання організації та методики виконання самостійної роботи студентами при вивченні дисципліни «Теорія та методика музичного виховання дітей». Визначена її роль у підвищенні мотивації до навчання за майбутньою фаховою діяльністю. Подано рекомендації щодо активізації самостійної роботи, наведено приклади самостійних завдань.

Ключові слова: музично-педагогічна підготовка вихователів та музичних керівників, форми організації самостійної роботи, методи організації самостійної роботи, завдання самостійної роботи.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ДИСЦИПЛИНЕ "ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ"

Савченко Р.А.

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,
ул. Пирогова, 9, г. Киев, Украина*

sarina_30@ukr.net

В статье рассмотрен вопрос организации и методики выполнения самостоятельной работы студентами при изучении дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания детей». Определена ее роль в повышении мотивации обучения будущей профессиональной деятельности. Поданы рекомендации относительно активизации самостоятельной работы, приведены примеры самостоятельных заданий.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая подготовка воспитателей и музыкальных руководителей, формы организации самостоятельной работы, методы организации самостоятельной работы, задания самостоятельной работы.

**PEDAGOGICAL ASPECTS OF ORGANIZATION INDEPENDENT WORKS
OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING
IN DISCIPLINE "THEORY AND METHODOLOGY OF MUSICAL
EDUCATION OF CHILDREN"**

Savchenko R.A.

National Pedagogical Drahomanov University, st. Pirogov, 9, Kiev, Ukraine

sarina_30@ukr.net

In the article the question of organization and method of implementation of independent work is considered by students at the study of discipline «Theory and method of musical education of children», its role in the increase of motivation to the studies after future professional activity, recommendations are given in relation to activation of independent work, the examples of independent tasks are resulted.

Independent work of students – it planned, organizationally and methodically spryamovanapiznaval'na activity which is carried out without the direct help of teacher for achievement of concrete result. Its component part is independent work which is carried out under guidance and control of teacher due to reduction of obov'yazkovikh of audience employments. Implementation of independent work by students from discipline «Theory and method of musical education of children» foresees the differentiated approach taking into account the level of intellectual development of students, personal possibilities and making, and also musical and general theoretic preparation. For effective implementation of independent work from discipline «Theory and method of musical education of children» for future educators and musical leaders the Modular code of the special course, which contains the expressly formulated tasks for independent work of students, is made – individual and group. By the explaining factor of independent work from discipline certainly orientation of maintenance of educational material on the vital necessities of students, their interests, tastes, uses, professionally oriented and the practically directed professional material. Implementation of independent work is foreseen by working of not only questions of theoretical character (for example, comparative description of looks of research workers to the problem of musical development of children of preschool age) but also implementation of practical tasks: preparation to the business games, precissing musical employments and entertainments, selection of diagnostic methods, for determination of musical capabilities and qualities of under-fives; selection of auxiliary materials for educators and musical leaders, that it is possible to use in to informatively elucidative to work and others like that. Independent work foresees implementation of both general tasks for educators and musical leaders and, taking into account divergence of composition them musically preparation, separate tasks, for educators and tasks for musical leaders.

Offer the examples of tasks of independent work of students from a theme :” Influence of music is on education and development of children of preschool age”. *For independent work of musical leaders:* to pick up a task and execute (two-three) musical work for children which illustrate the display of principle of formoutvorenniya in music. *For independent work of educators :* to prepare a task an essay on a theme: “Music is in life of child”. *A task is for independent work of educators and musical leaders.* 1. Conduct the korotkotrivale (during a week) looking after one child (cadets, sisters, nephews, to put in preschool establishment), to find out and to design as protocols an amount and aims of appeals of child to the different types of musical activity in the process of playing activity. 2. To make examples of pieces of music for children which influence on education of certain qualities of personality.

Use of such forms of individual work, as independent work of students with original information (listening, selection and study of pieces of music, robot with texts on speciality and by the methodical articles), stowage of професіорам, plans of work generators from musical education for the children of the different age-related groups, pedagogical supervision, performances with lectures on presentation, assists deepening and spread of learning of students, activates cognitive activity, creates the proper terms for self-realization of student as personality, that allows to it to define additional educational aim, induce him to further systematic work in extracurricular time.

The collective forms of independent work (discussions, role and business plays) develop skills of broadcasting and professional communication, assist forming of own opinion of students. The process of collective problem-solving problems that touch musical pedagogical activity, encouragement of initiativeness, existence of clearly certain point at an issue on condition of sufficient awareness of students with musical material assists the increase of productive independent work and provides terms for the professional increase of future specialists.

By explain factors of independent work from "Theory and methodology of musical education of children" it must be: wideuse of the professionally oriented tasks for audience and extracurricular work of students; clear determination of volumes and types of educational tasks is for independent work within the limits of every module; use of modern pedagogical technologies of studies, that combine the scientifically reasonable individual and collective forms of work; combination of tasks of reproductive and creative character; individualization of studies is taking into account the level of musical and theoretical preparation and capabilities of every student; forming for the students of attitude toward control as to the інформувального factor; forming for the students of reason of achievement of success as personality quality; studies of students to the rational receptions of organization of independent educational activity, forming of ability of self-organization, self-correction and self-control.

Key words: musical pedagogical preparation of educators and musical leaders, form of organization of independent work, methods of organization of independent work, task of independent work.

Постановка проблеми. Сучасна концепція вищої освіти пов'язує перебіг і результати навчання з рівнем організації самостійної роботи студентів на різних його етапах, що потребує розроблення теоретичних і методичних основ керівництва самостійною навчальною діяльністю. Система вищої освіти покликана не лише давати студентам – майбутнім вихователям та музичним керівникам – певну систему знань, формувати в них професійні вміння та навички, розвивати творче мислення, а й озброювати методикою самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої професійної, зокрема, музично-педагогічної діяльності. Самостійна робота – це робота студентів, яка виконується за завданням викладача та під його методичним керівництвом. Вона необхідна не тільки для оволодіння дисципліною, але для формування навичок самостійної роботи взагалі, навчальної, музично-педагогічної діяльності, для того, щоб самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивний вихід із кризової ситуації тощо. Організація самостійної роботи студентів є важливою ланкою системи управління якістю освіти у педагогічному ВНЗ.

Під самостійною роботою розуміють різні види індивідуальної та колективної діяльності студента, які відбуваються вдома, в аудиторії або поза аудиторією, за завданнями безпосередньої участі викладача. Навчальний план з дисципліни "Теорія та методика музичного виховання дітей" передбачає складання робочої навчальної програми, у якій виділяється частина змісту навчального матеріалу для засвоєння студентом у процесі самостійної роботи. Цей матеріал виноситься на підсумковий контроль поряд з тим, що опрацьовувався під час навчальних занять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теоретичному плані проблема організації самостійної роботи студентів знайшла відображення в роботах багатьох педагогів та психологів, а саме А. Алексюка, В. Володько, С. Гончаренко, Б. Єсіпова, В. Козакова, Р. Нізамова, П. Підкасистого, О. Савченко, Р. Семенової, Д. Тетеріної та ін. Вчені розкривають сутність самостійної роботи, її види й форми, дидактичні принципи, визначають роль та функції в загальній системі підготовки спеціалістів. Проблеми музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах навчання у вищому навчальному закладі присвятили свої праці Н. Ветлугіна, О. Гогоберідзе, Є. Дубровська, О. Кенеман, Л. Комісарова, О. Радинова, Т. Танько та ін. Наукову діяльність учені спрямовують на вивчення методологічних і теоретичних засад музично-фахової підготовки, шляхів і засобів удосконалення освітнього процесу у вищих навчальних педагогічних закладах, проблем формування у студентів готовності до здійснення різних видів музично-педагогічної діяльності. Дослідники активно працюють над розробкою науково-теоретичних концепцій, експериментальних методик, апробують різні моделі оптимізації вищої педагогічної, професійної музичної освіти, що передбачає реформування організаційних процесів, її структури, змісту, принципів взаємодії з практикою й інноваційними процесами освітніх інституцій.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Втім, проблемі розробки питання організації та методики виконання самостійної роботи студентами при вивченні дисципліни «Теорія та методика музичного виховання дітей», її ролі в підвищенні мотивації до навчання за майбутньою фаховою діяльністю в науковій літературі не приділено уваги.

Аналіз стану проблеми на практиці показує, що нині самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання організована не належним чином, оскільки не має чіткого визначення обсягів та видів навчальних завдань, у студентів недостатньо сформовані навички самостійної роботи тощо. Унаслідок цього переважає невисока результативність та відсутність інтересу до завдань для самостійного опрацювання.

Метою статті є аналіз форм і методів організації та виконання самостійної роботи майбутніми вихователями та музичними керівниками при вивченні дисципліни «Теорія та методика музичного виховання дітей», дослідження ролі самостійної роботи студентів у

підвищенні мотивації фахового спрямування, формулювання рекомендацій щодо активізації самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науковій літературі самостійну роботу характеризують як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, що проводиться індивідуально чи в групах протягом аудиторних занять або вдома за завданням педагога, за його методичними вказівками, але без його безпосередньої участі. Самостійна робота є необхідним підготовчим етапом, фундаментом для самостійної фахової діяльності та становить процес оволодіння операціями та діями з мовленнєвими одиницями і має навчальну мету.

Процес самостійної роботи студента залежить, перш за все, від його готовності до цього виду діяльності. Проте готовність до самостійної навчальної праці вимагає певного рівня музичної та загальнотеоретичної підготовки студента, наявності у нього сформованих навичок та вмінь, а також його бажання вчитися. Самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної роботи, який здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а з іншого – як засіб залучення студентів до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенційних можливостей кожної особистості. Мотиваційний чинник є одним із найважливіших у вирішенні проблеми самостійної роботи. Формуванню позитивної мотивації студентів до виконання самостійної роботи сприяють такі фактори: 1) чітка організація процесу самостійної роботи студентів; 2) зміст завдань і способи їх виконання; 3) стимулювання контролюючої функції; 4) усунення деструктивних факторів.

Отже, самостійна робота студентів – це спланована, організаційно й методично спрямована пізнавальна діяльність, що здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату. Її складовою частиною є самостійна робота, яка здійснюється під керівництвом і контролем викладача за рахунок скорочення обов'язкових аудиторних занять. Виконання самостійної роботи студентами з дисципліни «Теорія та методика музичного виховання дітей» передбачає диференційований підхід з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студентів, особистих можливостей і задатків, а також музичної й загальнотеоретичної підготовки.

П. Підкасистий виокремлює такі типи самостійної роботи: самостійна робота за зразком (робота виконується на основі зразка, докладної інструкції, тому рівень пізнавальної активності та самостійності не виходить за межі репродуктивної діяльності); реконструктивна самостійна робота (інтелектуальні та практичні дії студентів на реконструювання, перетворення навчальних текстів та наявного досвіду вирішення завдань, що пропонуються для самостійного виконання); самостійна робота варіативного типу (пізнавальна діяльність та самостійність студентів виражається у виконанні узагальнень під час аналізу проблемної ситуації, у відмежуванні суттєвого від другорядного; під час виконання роботи такого типу відбувається накопичення нового досвіду діяльності); творча самостійна робота (пізнавальна активність та самостійність студента досягає найвищого рівня, студент отримує принципово нові для нього знання, цінності матеріальної та духовної культури) [2, с. 112]. Отже, при виборі завдань для самостійної роботи доцільно використовувати різні її типи: репродуктивний, пошуковий, творчий, обов'язково враховуючи індивідуально-психологічні особливості кожного студента.

Виокремлюється і ряд вимог до їх розробки, а саме: система дидактичних завдань повинна поєднувати різні види навчальної діяльності студентів; при використанні індивідуальних завдань слід застосовувати різноманітні прийоми в організації самостійної роботи студентів; розробляючи дидактичні засоби, необхідно особливу увагу звертати на специфіку предметів, що вивчаються, окремих їх розділів і тем; завдання повинні мати професійну орієнтацію (відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційних характеристик); завдання має носити цілісний характер (тобто не складатися з окремих розрізнених частин, а мати логічну послідовність і взаємозв'язок); завдання повинні бути доступними для вирішення їх студентом; технологія

виконання завдань повинна формувати у студентів практичні навички роботи з різноманітними інформаційними джерелами; у завданнях повинен прослідкуватися взаємозв'язок між темами та навчальними дисциплінами; систему завдань доцільно структурувати за ступенем їх ускладнення (збільшення обсягу, змісту, джерел знань, способів управління і контролю); завдання повинні бути різного ступеню складності та варіативними.

Для ефективного виконання самостійної роботи з дисципліни «Теорія та методика музичного виховання дітей» майбутнім вихователям та музичним керівникам складено модульну програму спецкурсу, яка містить чітко сформульовані завдання для самостійної роботи студентів – індивідуальні та групові [3]. Мотивуючим чинником самостійної роботи з дисципліни визначено орієнтацію змісту навчального матеріалу на життєві потреби студентів, їх інтереси, уподобання, використання професійно орієнтованого та практично спрямованого професійного матеріалу. Виконання самостійної роботи передбачає опрацювання не лише питань теоретичного характеру (наприклад, порівняльна характеристика поглядів науковців до проблеми музичного розвитку дітей дошкільного віку), але і виконання практичних завдань: підготовка до рольових та ділових ігор, складання конспектів музичних занять та розваг, добір діагностичних методів для визначення музичних здібностей та якостей дошкільників; підбір допоміжних матеріалів для вихователів та музичних керівників, що можна використовувати в інформаційно-просвітницькій роботі тощо. Самостійна робота передбачає виконання як спільних завдань для вихователів та музичних керівників, так і, враховуючи розбіжність складу їх музичної підготовки, окремих завдань для вихователів та завдань для музичних керівників.

Пропонуємо приклади завдань самостійної роботи студентів.

Тема: *Музичні ціннісні орієнтації педагога дошкільного навчального закладу.*

Завдання для самостійної роботи музичних керівників

1. Підібрати та виконати 3 музичних твори або їх фрагменти музичної класики або народної творчості, керуючись принципами: доступності емоційно-образного змісту музики досвіду дітей; контрастністю характерів; тривалістю звучання приблизно 1-1,5 хв. Розробити серію діагностичних питань, спрямованих на оцінку музики (приблизно 5 питань).
2. Підібрати та виконати дві пари музичних творів (підбір здійснюється на основі спільності настроїв, жанрів, однакового звучання тощо); у кожній парі – один твір недостатньо високого художнього рівня, інший – твір музичної класики. Розробити серію діагностичних питань, спрямованих на оцінку музики (приблизно 5 питань).

Завдання для самостійної роботи вихователів та музичних керівників

1. Визначити емоційний настрій музичних творів (інструментальних та вокальних) з використанням запропонованих слів-характеристик: вибрати ті, що найбільше підходять і пронумерувати їх у процесі звучання музики.
2. Визначити характер запропонованих творів інструментальної музики в напрямку “згущення” емоційної забарвленості (наприклад, що йде від твору зі спокійним характером до музики сумної і, в кінці, скорботної тощо).
3. Вибрати з двох однакових за програмним змістом і емоційною забарвленістю творів один з більш яскраво вираженим художнім образом.

Тема: *Вплив музики на виховання та розвиток дітей дошкільного віку.*

Завдання для самостійної роботи музичних керівників

Підібрати та виконати (два-три) музичні твори для дітей, що ілюструють прояв принципу формоутворення у музиці.

Завдання для самостійної роботи вихователів

Підготувати есе на тему: “Музика в житті дитини”.

Завдання для самостійної роботи вихователів та музичних керівників

1. Провести короткотривале (протягом тижня) спостереження за однією дитиною (молодші брати, сестри, племінники, діти в дошкільному закладі), з'ясувати і оформити у вигляді протоколів кількість та цілі звертань дитини до різних видів музичної діяльності в процесі ігрової діяльності.
2. Навести приклади музичних творів для дітей, що впливають на виховання певних якостей особистості.

Тема: *Професійно значущі якості особистості вихователів та музичних керівників.*

Завдання для самостійної роботи вихователів та музичних керівників.

1. Визначити основні психолого-педагогічні умови, необхідні для керування музично-педагогічною діяльністю.
2. Проаналізувати власні музично-педагогічні якості та вміння: рівень сформованості та засоби удосконалення кожного з них.
3. Сформулювати якості, необхідні вихователю та музичному керівникові для встановлення контакту з дітьми.
4. Охарактеризувати особливості вікової групи дітей, для якої буде складатися бесіда та виконуватися музичні твори на тематичному концерті.
5. Перерахувати основні якості та вміння, необхідні вихователю та музичному керівникові для проведення музичної бесіди з дітьми.
6. Проаналізувати та оцінити музичну відеобесіду з дітьми старшої групи дошкільного навчального закладу за зразком:
 - 1) організаційні дії педагога: складання композиції бесіди, використання суміжних видів мистецтв, використання технічних засобів, врахування приміщення;
 - 2) контакт з дитячою аудиторією: організація уваги дітей, розподіл уваги під час виконання музичних творів (аудіозапис) та словесних пояснень, поведінка в конфліктних ситуаціях, дієвість зворотного зв'язку з дітьми;
 - 3) володіння інструментом (для музичних керівників): рівень художнього виконання, акомпанемент власному співові, ансамблеве виконання;
 - 4) уміння розповідати про музику: емоційність, образність, об'єктивність інтерпретації, професійна грамотність аналізу музично-виражальних засобів.

Тема: *Організація процесу сприйняття музики дошкільниками*

Завдання для самостійної роботи вихователів.

1. Класифікувати музичні твори за темами: музика висловлює настрої і почуття людини; пісня, танок, марш; музика розповідає про тварин та птахів; природа та музика; казка в музиці, музичні інструменти (за вибором).
2. Розробити конспекти музичних занять з фрагментом слухання музики для певної вікової групи дошкільників. Розкрити методика ускладнення завдань при повторних прослуховуваннях твору.
3. Скласти розгорнутий план-конспект бесіди про музичний твір з дитячого репертуару.

Завдання для самостійної роботи музичних керівників.

1. Підібрати, виконати та прокоментувати музичні твори з дитячого репертуару: контрастні твори одного жанру; контрастні за характером твори, які мають схожі назви; контрастні твори одного настрою.
2. Виконати один твір з різною інтерпретацією художньо-образного змісту, мотивувати вибір інтерпретації.
3. Знайти виразні інтонації у творах дитячого музичного репертуару.
4. Створити виразні співацькі інтонації, які передають різні настрої та звуконаслідування.

Необхідною умовою для створення у студентів інтересу до змісту навчання є можливість проявляти в навчанні розумову самостійність та ініціативу. Цьому сприяє використання таких питань і завдань, виконання яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності. За допомогою проблемних ситуацій забезпечується розвиток теоретичного мислення, пізнавальний інтерес до змісту дисципліни, формування спостережливості, уміння критично аналізувати інформацію, здатність підходити до роботи нестандартно й знаходити ефективне розв'язання проблеми.

Використання таких форм індивідуальної роботи, як самостійна робота студентів з оригінальними джерелами інформації (прослуховування, відбір та вивчення музичних творів, робота з текстами за фахом та методичними статтями), складання професіограм, планів роботи з музичного виховання для дітей різних вікових груп, педагогічне спостереження, виступи з доповідями, сприяє поглибленню й розширенню знань студентів, активізує пізнавальну діяльність, створює належні умови для самореалізації студента як особистості, що дозволяє йому самому визначити додаткові навчальні цілі, спонукає його до подальшої систематичної роботи в позааудиторний час.

Колективні форми самостійної роботи (дискусії, рольові та ділові ігри тощо) розвивають навички мовлення та фахового спілкування, сприяють формуванню власної думки студентів. Процес творчого колективного розв'язання проблем, що стосуються музично-педагогічної діяльності, заохочення ініціативності, існування чітко визначеного предмета обговорення за умови достатньої обізнаності студентів з музичним матеріалом сприяє зростанню продуктивної самостійної роботи й забезпечує умови для професійного зростання майбутніх фахівців.

Контроль виконання самостійної роботи студентів є складником навчального процесу, однією з основ організації управління та підвищення його ефективності. Упроваджуючи форму контролю, викладач повинен дотримуватися педагогічних вимог: об'єктивності перевірки та оцінки, індивідуального характеру, систематичності, регулярності, всебічності та диференційованості перевірки. Студенти мають бути ознайомлені з критеріями оцінювання на початку навчання. Стимулювання контролюючої діяльності студентів забезпечує використання комунікативно спрямованих перевірочних завдань, тестів, елементів змагання (хто скоріше, хто краще виконає роботу); взаємоперевірки; можливості самостійно виправити помилки (самоконтроль). Інструментом підвищення мотивації та ефективної організації самостійної роботи є самооцінювання. Уміння самому поставити мету власної діяльності, співвіднести її зі своїми потребами й прийняти рішення про її виконання має найвище мотивуюче значення. Якщо студент буде сприймати контроль як фактор, що інформує про стан засвоєння матеріалу, та наявність контролю самостійної роботи сприятиме формуванню внутрішньої мотивації студента, а сама перевірка перетвориться з деструктивного на стимульовальний фактор. Отже, мотивувальними чинниками самостійної роботи з «Теорії та методики музичного виховання дітей» має бути: широке застосування професійно орієнтованих завдань для аудиторної та позааудиторної роботи студентів; чітке визначення обсягів і видів навчальних завдань для самостійної роботи в межах кожного модуля; використання сучасних педагогічних технологій навчання, що поєднують науково обґрунтовані індивідуальні та колективні форми роботи; поєднання завдань репродуктивного та творчого характеру; індивідуалізація навчання з урахуванням рівня музичної та теоретичної підготовки та здібностей кожного студента; формування у студентів ставлення до контролю як до інформувального фактора; формування у студентів мотиву досягнення успіху як особистісної якості; навчання студентів раціональним прийомом організації самостійної навчальної діяльності, формування уміння самоорганізації, самокорекції та самоконтролю.

Висновки. Отже, самостійна робота є однією з найбільш складних та ефективних форм навчальної діяльності, що дозволяє студентам набувати вмінь та навичок практичного володіння музично-педагогічної діяльності, дає можливість самостійно орієнтуватися в потоці методичної та іншої інформації, а також здатність до самоосвіти та накопичення знань. Організація та зміст самостійного навчання студентів має бути спрямованим на вироблення комунікативних навичок, на розвиток творчих музичних здібностей, на створення потреби займатися музично-педагогічною діяльністю. Проблема самостійної роботи студентів в умовах перебудови вищої школи є надзвичайно важливою і вимагає подальшого дослідження як у теоретичному, так і практичному плані. Перспективи подальшого дослідження полягають у розгляд процесу самостійного навчання із використанням нових технологій та інформаційних підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко С. П. Самостійна робота студентів як важливий чинник підготовки високопрофесійного фахівця з вищою освітою / С. П. Величко, О. В. Слободяник // Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення : проблеми, досвід, методика. – Вип. 2. – Кіровоград : РВВ КДПУ, 2009. – С. 34–42.
2. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учебное пособие / П. И. Пидкасистый. – М. : Пед. общ-во России, 2004. – 112 с.
3. Савченко Р. А. Актуальні питання теорії і методики формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів : модульна програма спецкурсу / Р. А. Савченко – К. : НПУ, 2013. – С. 20.

REFERENCES

1. Velychko S. P. Samostijna robota studentiv jak vazhlyvyj chynnyk pidgotovky vysokoprofesijnogo fahivcja z vyshhoju osvitoju / S. P. Velychko, O. V. Slobodjanyk // Samostijna robota studentiv ta i'i' informacijno-metodychne zabezpechennja : problemy, dosvid, metodyka. – Vyp. 2. – Kirovograd : RVV KDPU, 2009. – P. 34–42.
2. Pidkasistyj P. I. Organizacija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti studentov: uchebnoe posobie / P. I. Pidkasistyj. – M. : Ped. obshh-vo Rossii, 2004. – 112 p.
3. Savchenko R. A. Aktual'ni pytannja teorii' i metodyky formuvannja muzychno-pedagogichnoi' kompetentnosti majbutnih vyhovateliv ta muzychnyh kerivnykiv doshkil'nyh navchal'nyh zakladiv : modul'na programa speckursu / R. A. Savchenko – K. : NPU, 2013. – P. 20.

УДК 371.32

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Степанчук О.М., учитель початкових класів

*спеціалізована школа № 112 I-III ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов
ім. Т.Шевченка, вул. Червоноармійська, 78, Київ, Україна*

2331533@mail.ru

Стаття присвячена дослідженню особливостей розвитку комунікативних навичок учнів початкових класів на уроках української мови. Систематизовано поняття «комунікативна навичка». Розкрито особливості використання комунікативних вправ на уроках української мови в початковій школі. Визначено роль ігрових методів у формуванні комунікативних навичок учнів на уроках української мови. Досліджено значення наочного матеріалу у формуванні комунікативних навичок учнів.

Ключові слова: комунікативна навичка, українська мова, урок, учні початкових класів, початкова школа, ігрові методи, наочність.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Степанчук Е.М.

специализированная школа № 112 I-III ступеней с углублённым изучением иностранных языков им. Т.Шевченка, ул. Красноармейская, 78, Киев, Украина

2331533@mail.ru

Статья посвящена исследованию особенностей развития коммуникативных навыков учеников в начальной школе на уроках украинского языка. Систематизировано понятие «коммуникативный навык». Раскрыты особенности использования коммуникативных упражнений на уроках украинского языка в начальной школе. Определена роль игровых методов в формировании коммуникативных навыков учеников на уроках украинского языка. Исследовано значение наглядного материала в формировании коммуникативных навыков учеников.

Ключевые слова: коммуникативный навык, украинский язык, урок, ученики начальных классов, начальная школа, игровые методы, наглядность.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE CLASSROOM OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

Stepanchuk E.O.

specialized school number 112 I-III stages with in-depth study of foreign languages T. Shevchenko, Krasnoarmeyskaya st., 78, Kiev, Ukraine

2331533@mail.ru

The article is devoted to the research of peculiarities of the development of the communicative skills of the pupils of elementary school on the lesson of Ukrainian language. The complex of recent studies on the theme is substantiated in the article and serves theoretical basis of its writing. The notion of “communicative skill” was systematized. The author gives own definition of the communicative skill as ability to use language and speech mechanisms in verbal communication and written speech. The author exposures ways and methods of communicative approach usage to teaching Ukrainian language as the basis of development of all types of language activities such as auditing, speaking, reading and writing. The peculiarities of usage of communicative exercises on the lessons of Ukrainian language in the elementary school were definitely revealed. The role of playing methods in the formation of communicative skills of the pupils on the lessons of Ukrainian language was determined. The meaning of the illustrative material in formation of the communicative skills of the pupils was studied. The author states that illustrative material for the development of pupils’ communicative skills includes pictures, tables, schemes and applications etc. Usage of sayings and proverbs, playing methods in combination with visual material are the most effective methods of teaching pupils in elementary school. It was established that the choice of communicative exercises is preconditioned by the psycholinguistic peculiarities and individual-age characteristics of elementary school pupils.

Key words: communicative skill, Ukrainian language, lesson, pupils of elementary forms, elementary school, playing methods, illustrative material.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями. Навчання української мови в сучасній школі орієнтоване на дотримання концепції комунікативного підходу, який передбачає навчання мови невід'ємно від спілкування. Комунікативний підхід полягає у формуванні мовної особистості учня, зокрема вміння використовувати мовні одиниці відповідно до ситуації та кінцевого наміру спілкування, відтворення лексичних одиниць в усному та писемному мовленні та ін. Застосування комунікативного підходу до навчання української мови передбачає оволодіння учнем спілкуванням в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Знання та вміння в цих видах мовленнєвої діяльності складають комунікативну компетентність учнів у навчанні мови. Навчання мови є важливим фактором оволодіння спілкуванням та основою для подальшої самореалізації особистості. В умовах сучасного суспільства проблеми навчання мови набувають усе більшого значення в початковій школі, оскільки раннє вивчення рідної мови сприяє формуванню основи для оволодіння іншими мовами в подальшому, що є важливим в полікультурному світі.

Метою проведення нашого дослідження є розкриття особливостей розвитку комунікативних навичок учнів початкових класів на уроках української мови.

Аналіз основних публікацій та досліджень. Дослідження особливостей розвитку комунікативних навичок проводилося багатьма науковцями: Л. В. Белова досліджує особливості формування комунікативних умінь учнів на основі використання ігрово-драматизацій [1]; Г. І. Гладіна досліджує роль української мови в навчанні учнів та розглядає комунікативні вправи як засіб закріплення мовного матеріалу [3]; К. А. Гляненко досліджує проблему розвитку комунікативних здібностей учнів на уроках української мови (науковець обґрунтовує актуальність формування комунікативних навичок на уроках української мови в межах сучасної концепції національної освіти та досліджує засоби забезпечення вчителем оптимальних умов для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня [4]); Л. М. Фітьо досліджує важливі проблеми вживання прислів'їв у навчальному процесі (науковець розглядає їх роль у формуванні комунікативних навичок учнів [14]) та ін.

Виокремлення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено означену статтю. Складність розвитку комунікативних навичок учнів у початковій школі зумовлена необхідністю врахування психологічних та вікових особливостей учнів. Як відомо з сучасних психолого-педагогічних досліджень (І. Д. Бех [2], М. У. Гончаренко [5], М. М. Забродський [6], П. І. Сікорський [11] та ін.), психологічними та віковими особливостями дітей 1-4 класів є мимовільна увага, довільна пам'ять, наочно-образне мислення, підвищена емоційність та ін. Одним з найбільш ефективних засобів навчання в цьому віці є ігрова діяльність, яка дозволяє поєднати різні методи навчання: слово вчителя, наочність та ін. Відповідно, формування комунікативних навичок учнів початкових класів повинно відбуватися з урахуванням психолого-педагогічних факторів, які сприятимуть кращому засвоєнню матеріалу. Комунікативна спрямованість навчання української мови учнів початкових класів зумовлює необхідність пошуку нових ефективних методів навчання та розвитку комунікативних навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасний підхід до формування комунікативних навичок учнів повинен переслідувати мету розвитку комунікативної компетенції в різних видах мовленнєвої діяльності на основі реалізації розвивального та виховного аспектів навчання мови. Формування комунікативних навичок учнів початкової школи слід базувати на використанні комунікативно-спрямованих завдань для учнів.

О. О. Осипова розуміє комунікативний навик як уміння спілкування та уміння висловлювати свою точку зору, аргументувати та відстоювати свою позицію [8]. В. А. Кан-Калик розглядає комунікативні навички як комплекс усвідомлених комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості, яка дозволяє використовувати комунікативні знання для відображення і перетворення дійсності [8]. У цьому дослідженні ми розуміємо комунікативну навичку як здатність використовувати мовні та мовленнєві механізми в усній комунікації та писемному мовленні.

Розвиток комунікативних навичок передбачає навчання учнів у процесі реального мовленнєвого спілкування. Однак навчання комунікації українською мовою відбувається в обмежений навчальним часом період – урок, а також відповідно до психологічних та вікових особливостей учнів. Максимальне наближення навчання української мови до умов реального спілкування відбувається за рахунок організації вчителем комунікативно-спрямованих вправ. Їх відбір вимагає ретельної підготовки вчителя щодо теми, комунікативної ситуації, а також відповідності інтересам та психологічно-віковим потребам учнів.

Навички усного мовлення впливають на розвиток усіх інших видів мовленнєвої діяльності. Оскільки формування мовленнєвих умінь як засобу спілкування пов'язане із залученням зорового (малюнки, таблиці, схеми) та слухового (слово вчителя, аудіо запис тощо) сприймання, необхідно приділяти увагу їх взаємодії при відборі та використанні комунікативних завдань. Окрім того, розвиток комунікативних навичок передбачає опору на мовленнєвий досвід учнів та особливості психофізіологічних механізмів їх сприйняття.

Формування комунікативних навичок передбачає розуміння учнями мети та способу виконання дій, тобто, якщо учні засвоїли певний лексичний або граматичний матеріал, то комунікативні вправи слід будувати на основі цього матеріалу. Слово вчителя та пояснення способу виконання дій використовується переважно на початковому етапі формування комунікативних навичок.

Для розвитку комунікативних навичок найбільш широко використовується такий наочний матеріал, як малюнки, таблиці, схеми, аплікації тощо. Обов'язковим засобом розвитку комунікативних навичок учнів початкової школи є використання аудіовізуальних засобів, які формують в учнів уміння сприймати та відтворювати мову на слух, наприклад, при вивченні віршів або пісень. Так, вчитель може запропонувати завдання прослухати вірш або пісню та відтворити їх з відповідною правильною інтонацією із дотриманням усіх пауз тощо. Формування комунікативних навичок слід проводити систематично та послідовно, починаючи від простого до складного. Від засвоєння простих мовленнєвих одиниць, а саме слів, словосполучень тощо, до складних (текстів або їх фрагментів).

У навчанні учнів початкової школи ефективним засобом розвитку комунікативних навичок є прислів'я, приказки, скороговки. Цей матеріал науково-культурного спрямування розвиватиме комунікативні навички одночасно з формуванням шанобливого ставлення до культури українського народу. Прислів'я, приказки, скороговки, вірші та ін. сприяють формуванню комунікативних навичок учнів на фонетичному рівні. Зокрема, учні вчать розрізняти голосні та приголосні на слух, правильно вимовляти їх. Ефективними є вправи з розвитку сприйняття мови на слух, наприклад, коли необхідно вибрати з групи слів те слово, у якому вжито певний звук:

[р] → ліс – **р**ослина – осінь;

[з] → зоопарк – місто – історія;

[к] → кіт – будівля – **к**ес.

Навчання комунікації передбачає оволодіння правильною вимовою. Для цих цілей дієвим засобом розвитку комунікативних навичок є скороговки з використанням повторів того чи іншого звуку. Спочатку вчитель може продемонструвати правильну вимову тієї чи іншої скороговки. Пояснити як промовляється той чи інший звук, а потім поставити завдання учням відтворити скороговку без порушення вимови, наприклад:

[в]: **В**орона проворонила **в**ороненя;

[п]: **П**ік біля **к**іп картоплю **П**рокіп;

[л]: **Л**етіла лелека, **з**аклекотіла до **л**елеченят [12].

Особливо актуальним є завдання, спрямовані на пояснення значення прислів'я або приказки:

Водою ситий не будеш.

Світ не без добрих людей.

Без діла жити – тільки небо коптити [9].

Такі завдання передбачають безпосереднє висловлення учнями власної думки.

Вчитель повинен організувати постійну участь учнів у здійсненні мовленнєвої діяльності. Враховуючи, що провідною діяльністю учнів початкової школи є ігрова діяльність, доцільним є використання вправ, які передбачають поєднання мовленнєвої діяльності з візуальною наочністю. З цією метою вчитель може використовувати різні вправи зі створення мовленнєвих ситуацій. Створення ситуацій може базуватися на використанні тематично підібраних картинок, текстів, схем та ін. Наприклад, завдання «Розкажіть про свій розпорядок дня. Використовуйте малюнки як допомогу» (Рис. 1).



Рис.1. Комунікативна вправа «Розпорядок дня» з використанням малюнків [7, с. 4].

Особливо актуальним для цих вправ є використання завдань, які передбачають опору на досвід учнів, наприклад, розповісти про своє місто, про свою сім'ю або друзів тощо.

Для розвитку комунікативних навичок ефективними є такі типи вправ у поєднанні із зоровою наочністю, які передбачають розвиток мовленнєвих умінь учнів: відповіді на питання щодо малюнку або описати зміст малюнку; переповісти сюжет малюнку тому, хто його не бачив. Наприклад: Поставте питання щодо змісту або теми малюнка (Рис. 2):



Рис. 2. Малюнок до теми «Пори року» [13].

- Яка пора року зображена на малюнку?
- У яку пору року цвітуть дерева?
- Коли листя набуває жовтого кольору? та ін.

Розвитку комунікативних навичок сприяє творча робота учнів, наприклад, складання власної загадки або вірша. Учням початкового класу доцільно надати схему або опору для складання вірша, наприклад: Вірш про осінь.

Схема:

Слово, яке позначає тему (назва предмета). (1 слово)

Опис теми (назви ознак). (2 слова)

Дія, пов'язана з темою (назви дій). (6 слів)

Фраза, що висловлює ставлення до теми. (3 слова)

Перефразування, узагальнення, синонім. (1 – 2 слова) [15].

Зразок:

Осінь

Золота, похмура.

Дощить, прикрашає, дарує.

Осінь розфарбовує листя дерев у жовтий колір.

Восени стає прохолодно.

Господиня.

Ефективному формуванню комунікативних навиків сприяють будь-які завдання, які передбачають опис малюнку, ситуації тощо. Наприклад: «Подумайте, якими словами або фразами можна охарактеризувати тварину...».

Зразок: ведмідь – великий, лютий, сердитий, спить взимку, любить мед;

заєць – полохливий, пухнастий, сірий, білий, з довгими вухами.

Здійснення комунікації неможливе без оволодіння лексичним та граматичним матеріалом. Для навчання лексики учнів початкових класів широко використовуються вірші, малюнки тощо. Наприклад, необхідно вставити на місці крапок слова, які підходять за змістом, та пояснити їх значення:

Мав Сашко гарну книжку,

Кинув раз її під... (ліжко).

Де лежала бідна книжка,

Пробігала сіра... (мишка).

Стала мишка книжку гризти,

Стала мишка книжку... (їсти).

Звідкись взявся їжачок,

Він був весь із... (колючок).

Він прогнав зубасту... (мишку),

Врятував нещасну... (книжку).

Слава, слава їжачкові!

Сором же кому? (Сашкові) [10].

Також актуальним для навчання лексики при розвитку комунікативних навичок є розгадування кросвордів та ребусів. З одного боку, ці вправи носять ігровий характер, а тому будуть цікавими для учнів початкової школи, з іншого боку, ці вправи передбачають здійснення учнями розумових дій, акцентуації уваги тощо. Закріплений лексичний матеріал дозволить учням будувати прості висловлювання за темою. Наприклад (Таблиця 1): Віднайдіть тварин, які «приховані» в таблиці (Таблиця 1):

Таблиця 1

И	С	И
Ц	Я	Л
Р	І	М
Б	У	З
В	Е	Л

(Лисиця, Змія, Лев, Зубр)

Комунікативні вправи з використанням ігрових елементів стимулюють активну комунікативну та розумову діяльність учнів, мотивують їх до використання української мови для висловлення своїх думок. Комунікативний підхід у навчанні учнів української мови передбачає здійснення систематизованої та упорядкованої діяльності з організації

комунікативних ситуацій. У початковій школі ігрові методи для розвитку комунікативних навичок дозволяють автоматизувати ознайомлення з навчальним матеріалом, його формування, розвиток та закріплення. Гра дозволяє формувати комунікативні навички в аудіюванні, говорінні, читанні. Окрім того, використання комунікативних ігор дозволяє утримати увагу молодших школярів, для яких типовою є нестійка увага та швидка втомлюваність. Основними вимогами до навчання комунікації учнів початкової школи є використання комунікативних вправ, які містять навчальну проблему. Чітко сформульоване вчителем завдання, надання зразку виконання дозволить ефективно організувати розвиток комунікативних навичок учнів.

Вагомий внесок у розвиток комунікативних навичок учнів роблять вправи зі складання словосполучень або речень. У цих вправах часто використовуються підстановчі таблиці або зразки. Наприклад: Складність словосполучення з наведених словосполучень (Таблиця 2):

Таблиця 2

холодна	вітер
спекотна	погода
сильний	зима
золота	хурделиця
сніжна	осінь

Оволодіння комунікативними навичками учнями початкової школи здійснюється в процесі розв'язування комунікативних завдань, спрямованих на засвоєння лексичного або граматичного матеріалу, фонетичних зразків тощо. У зв'язку з цим, завдання вчителя – підготовка такого навчального матеріалу, який би дозволяв найбільш ефективно організувати здійснення мовленнєвої діяльності учнями. Отже, розвиток комунікативних навичок передбачає безпосередню участь учнів у здійсненні мовленнєвої діяльності.

У початковій школі навчання української мови є основою для подальшого оволодіння предметом загалом та комунікацією як способом самостійного розвитку та самовдосконалення. Відповідно, початкова школа повинна забезпечити таку підготовку учнів, щоб сформувати базові комунікативні навички та вміння, до яких належать вміння розуміти та використовувати лексичний та граматичний матеріал у певній ситуації спілкування тощо. Основним фактором комунікативного спілкування є ситуативність як засіб створення природного спілкування.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, у початковій школі створюються умови для формування комунікативних навичок молодших школярів. У цей період в учнів формуються елементарні основи спілкування, мотивація в навчанні мови, розвиваються уміння в різних видах мовленнєвої діяльності тощо.

Відповідно, можна зазначити, що ефективний розвиток комунікативних навичок у початковій школі відбувається за допомогою наочних засобів. Окрім роботи з окремими словами, учні вчаться використовувати лексичні та граматичні засоби української мови не ізольовано, а в словосполученнях та реченнях. Формування та розвиток комунікативних навичок учнів у початковій школі потребує відбору вправ відповідно до психологічних та вікових особливостей учнів. У початковій школі закладаються психолінгвістичні основи для формування комунікативної компетенції учнів та основи для подальшого комунікативного розвитку. У зв'язку з психологічними та віковими особливостями учнів основним видом діяльності в початковій школі є ігрова. Комунікативні вправи для учнів початкової школи слід будувати з використанням ігрових елементів, наочності, аудіовізуальних засобів та ін.

Подальший інтерес для дослідження становить визначення методики формування комунікативних навичок учнів у початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова Л. В. Формирование коммуникативных умений учащихся при использовании игр-драматизаций [Электронный ресурс] / Л. В. Белова. – Режим доступа : http://genproedu.com/paper/2010-01/full_195-200.pdf
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід : техніко-технологічні засади : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Гладіна Г. І. Комунікативні вправи як засіб закріплення мовного матеріалу [Електронний ресурс] / Г. І. Гладіна. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/176/84>
4. Гляненко К. А. Розвиток комунікативних здібностей на уроках української мови [Електронний ресурс] / К. А. Гляненко. – Режим доступу : http://www.kspu.kr.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1239:2014-05-17-13-25-12&catid=69:-2&Itemid=232&lang=uk
5. Гончаренко М. У. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / М. У. Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 2005. – №1,2. – С. 28-31.
6. Забродський М. М. Основи вікової психології / М. М. Забродський. – Т. 1 : Навчальна книга. – Богдан, 2006. – 112 с.
7. Капарнік Б. В. Конспект уроку з англійської мови 3(4) клас / Б. В. Капарнік. – Режим доступу : http://nvk12.rv.ua/metodika/english/my_work_day.pdf
8. Осипова О. А. Формирование коммуникативных навыков у подростков [Электронный ресурс] / О. А. Осипова. – Режим доступа : <http://www.scienceforum.ru/2013/304/5572>
9. Прислів'я та приказки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://traditions.org.ua/usna-narodna-tvorchist/pryslivia-ta-prykazky>
10. Розвиток зв'язного мовлення. Складання усної розповіді за малюнком і опорними словами «У бібліотеці» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://teacher.at.ua/publ/rozvitok_zvjaznogo_movlennja_skladannja_usnoji_rozpovidi_za_maljukom_i_opornimi_slovami_u_biblioteci/21-1-0-12268
11. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Львів : Каменяр, 1998. – 196 с.
12. Скоромовки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://traditions.org.ua/usna-narodna-tvorchist/skoromovky>
13. Стенд до уроку «Пори року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.stendall.com/images/super/22_3.jpg
14. Фітьо Л. М. Прислів'я як засіб ефективного розвитку комунікативних навичок [Електронний ресурс] / Л. М. Фітьо. – Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua>
15. Урок - проект у 3 класі / під ред. Л. Ю. Жоріна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://webcache.googleusercontent.com/>

REFERENCES

1. Belova L.V. "Formation of the communicative abilities of the students by using games, dramatization" [Online], available at: http://genproedu.com/paper/2010-01/full_195-200.pdf.
2. Beh I.D. (2003) *Vihovannya osobistosti* [Parenting personality]: u 2 kn. – Kn. 1: *Osobystisno-orientovanyj pidkhid: tekhniko-tekhnolohichni zasady* [Student-centered approach: technical and technological bases], Libid, Kyiv, Ukraine.
3. Hladina H.I. "Communicative exercises as a means of consolidating the linguistic material" [Online], available at: <http://vuzlib.com/content/view/176/84>.

4. Hlianenko K.A. "Developing communication skills in the classroom Ukrainian language" [Online], available at: http://www.kspu.kr.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1239:2014-05-17-13-25-12&catid=69:-2&Itemid=232&lang=uk.
5. Honcharenko M.U., Volod'ko V.M. (2005) "Problems individualization of the learning process", *Pedahohika i psykholohiia*, vol. 1-2, pp. 28–31.
6. Zabrods'kyj M.M. (2006) *Osnovy vikovoi psykholohii* [Fundamentals of psychology], Navchal'na knyha, Kyiv, Ukraine.
7. Kaparnik B.V. "Abstract of lessons in English 3 (4) Class" [Online], available at: http://nvk12.rv.ua/metodika/english/my_work_day.pdf.
8. Osypova O.A. "Communication skills in adolescents" [Online], available at: <http://www.scienceforum.ru/2013/304/5572>.
9. "Proverbs and sayings" [Online], available at: <http://traditions.org.ua/usna-narodna-tvorchist/pryslivia-ta-prykazky>.
10. "The development of coherent speech. Compilation of oral story by drawing and bearing the words "The Library"" [Online], available at: http://teacher.at.ua/publ/rozvitok_zvjaznogo_movlennja_skladannja_usnoji_rozpovidi_za_ma_ljunkom_i_opornimi_slovami_u_biblioteci/21-1-0-12268.
11. Sikors'kyj P.I. *Teoretyko-metodolohichni osnovy dyferentsijovanoho navchannia* [Theoretical and methodological foundations of differentiated instruction], / Kameniar, L'viv, Ukraine.
12. "Patter" [Online], available at: <http://traditions.org.ua/usna-narodna-tvorchist/skoromovky>.
13. "Stand to the lesson "Seasons"" [Online], available at: http://www.stendall.com/images/super/22_3.jpg.
14. Fit'o L.M. "Sayings for efficient development of communication skills" [Online], available at: <http://ena.lp.edu.ua>.
15. "Lesson - Project 3 Teachers" pid red. L. Yu. Zhorina [Online], available at: <http://webcache.googleusercontent.com>.

УДК 37.091.12:004

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ясак Т.М.

Нікопольський факультет Запорізького національного університету, вул. Трубників, 18,

м. Нікополь, Україна

yasak.tatiana@ukr.net

У статті висвітлено науково-методичний аспект застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи на заняттях з української мови професійного спрямування. Класифіковано й теоретично узагальнено комп'ютерно зорієнтовані методи і засоби навчання, при цьому зосереджено увагу на оптимальному поєднанні традиційних і комп'ютерно зорієнтованих методів і засобів навчання з огляду на їх використання у процесі вивчення української мови, досліджено організаційні форми роботи із застосуванням інформаційних технологій у вищій школі.

Ключові слова: інформаційні технології, комп'ютерно зорієнтовані методи і засоби навчання, організаційні форми навчання.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ясак Т.Н.

*Никопольский факультет Запорожского национального университета,
ул.Трубников, 18, г. Никополь, Украина*

yasak.tatiana@ukr.net

В статье освещен научно-методический аспект использования информационных технологий в учебном процессе высшей школы на занятиях по украинскому языку профессионального направления. Классифицированы и теоретически обобщены компьютерно ориентированные методы и средства обучения, при этом акцентировано внимание на оптимальном соотношении традиционных и компьютерных методов обучения с учетом их использования в процессе изучения украинского языка, исследованы организационные формы работы с использованием информационных технологий в высшей школе.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерно ориентированные методы и средства обучения, организационные средства обучения.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES DURING STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Yasak T.N.

Nikopol Faculty of Zaporizhzhya National University, Trubnykiv str., 18, Nikopol, Ukraine

yasak.tatiana@ukr.net

The article deals with the scientific and methodological aspect of use information technologies in the educational process at the Ukrainian language classes of professional direction. The attention is focused on teaching conditions of appropriate use of modern technologies and the optimization of interrelation of traditional and computer learning. It considers the peculiarities of class organization with the use of computer technology in higher education. It proposes the effective ways of teaching and learning activities of students in terms of the use of IT.

Computer oriented methods are classified and theoretically generalized. It is given the examples of computer-oriented teaching methods and conditions for their implementation at the lessons in terms of modern educational environment. Much attention is given to the optimal combination of traditional and computer-oriented methods and teaching tools in view of their usage in the process of mastering the Ukrainian language. Among computer-oriented teaching methods there are pointed out visual computer-oriented teaching methods, computer-oriented methods of learning and self-control, problem-research computer-oriented methods of teaching, computer-simulation teaching methods, method of organization of problematic discussions in information-learning environment, computer study of the subject.

It is investigated that the use of modern IT leads to the emergence of new forms of teaching and learning process at the universities, such as visualization lectures, lectures-discussions, lectures-conferences, webinars, video conferences, forums, etc.

It is given the content of the concept of computer-oriented teaching tools and made their classification respectively into reference-information, demonstration and modelling, teaching and training, diagnostic and combined.

The attention is focused on possibilities of Internet use in the educational process of higher educational establishment for implementation of creative, reference and research tasks. The attention is also drawn to the emergence of new methods, techniques and forms of work, such as online discussions, webinars, video conferences, forums, conducting student blogs, the development of educational sites, network project, the creation of creative project groups for preparation of multimedia resources to certain classes, extracurricular activities, noticeboards, etc.

It is concluded that learning with the use of IT should be based on the use of the full range of known techniques and teaching tools with the selection of those, which are the most rational to achieve pedagogical goals in certain educational process.

Key words: information technology, computer-oriented teaching methods, organizational learning, computer-oriented learning tools, e-learning, information-learning environment, Ukrainian professional area.

На сучасному етапі вагому роль у дидактичному забезпеченні навчального процесу у вищій школі відіграють останні досягнення інформаційних технологій. Перехід на комп'ютерні освітні технології створює умови для розширення інформаційних, методичних і технологічних меж традиційного навчання, збільшення його дидактичних можливостей шляхом урахування сучасних досягнень психологічної науки, підсилення впливу на мотиваційну сферу, створення педагогічних програмних засобів. Упровадження інформаційних технологій (ІТ) у процесі навчання у вищому закладі змінює діяльність як

викладача, так і студентів, впливаючи на зміст, структуру, форми й методи, значною мірою перебудовуючи взаємини між учасниками навчальної діяльності, адже йдеться про якісно новий рівень інформаційного й методичного забезпечення, пошук шляхів співвідношення традиційних і комп'ютерних методів (форм) навчання та використання незаперечних переваг інформаційних технологій у навчальному процесі. Відтак проблема вдосконалення методів, засобів і форм навчальної роботи у вищій школі набирає особливої значущості.

Мета статті полягає в дослідженні науково-методичних аспектів застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи, у висвітленні комп'ютерно зорієнтованих методів і засобів навчання, організаційних форм навчання на заняттях з української мови професійного спрямування.

Слушними вважаємо твердження О. М. Моргун і А. І. Підласого, що позитивний результат від використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі можливий лише за умови пріоритету педагогічної ідеї, підкорення техніки педагогіці [4, с.120]. Відтак об'єктивними і раціональними вбачаємо вимоги щодо оптимізації співвідношення традиційних та комп'ютерних форм навчання:

- розроблення комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання і використання ІТ під час вивчення теми, розділу, курсу треба планувати лише в тому випадку, коли апіорі очевидні їх переваги перед традиційним навчанням, коли необхідний (бажаний) педагогічний ефект жодними іншими засобами досягнутий бути не може;
- методика використання, структурна побудова комп'ютерно зорієнтованих засобів мають забезпечувати провідну роль викладача в організації й проведенні занять;
- мультимедійні дидактичні засоби, як і традиційні підручники, повинні забезпечувати різні види робіт з ними. Цим створюється можливість їхнього пристосування до індивідуальних особливостей і потреб педагога, його методичного рівня й стилю роботи, рівня підготовки студентів, мети навчання тощо.

Аналіз публікацій, а також усвідомлення поступово накопичуваного досвіду успішного застосування ІТ у процесі навчання на різних ступенях освіти [1; 2; 3; 5], дає змогу визначити педагогічні умови щодо організації занять із застосуванням комп'ютерної техніки, обґрунтування ефективних способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах застосування ІТ. Йдеться про весь комплекс підходів, пов'язаних із розв'язанням таких завдань, як: побудова раціонального, педагогічно виправданого діалогового спілкування студентів із ІТ на всіх етапах подання і засвоєння відповідної навчальної інформації; поєднання індивідуальних, групових і колективних форм навчання; формування мотивації і пізнавального інтересу; активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвиток їхньої самостійності; організація оперативного контролю і самоконтролю результатів навчально-пізнавальної і творчої діяльності з майбутньою корекцією процесу навчання; виявлення найефективніших шляхів формування творчих здібностей студентів; організація найбільш продуктивної за своїми кінцевими результатами взаємодії всіх учасників навчального процесу в умовах навчання із застосуванням ІТ.

З появою комп'ютерів, мультимедійної проекційної техніки та мережевих засобів зв'язку, методи навчання почали швидко розвиватися, видозмінюватися. В умовах інформатизації освіти з'явилися й набувають усе більшої популярності комп'ютерно зорієнтовані методи навчання. Успішне засвоєння навчального матеріалу, як показали спостереження, залежить не тільки від пізнавальних особливостей і здібностей студентів, але й такої організації викладачем роботи на занятті, коли кожен студент працює з більшим навантаженням для здобуття максимально можливих результатів. Цього можна досягти саме через оптимальне поєднання традиційних і комп'ютерно зорієнтованих методів і засобів навчання.

Комп'ютерно зорієнтовані методи навчання – це способи взаємозв'язку діяльності суб'єктів навчання в інформаційно-комп'ютерному середовищі, що сприяють активізації та

індивідуалізації навчально-пізнавальних дій тих, хто навчається [3, с. 26]. З-поміж комп'ютерно зорієнтованих методів навчання нами вирішено такі:

- наочні комп'ютерно зорієнтовані методи навчання;
- комп'ютерно зорієнтовані методи навчального контролю і самоконтролю;
- проблемно-дослідницькі комп'ютерно зорієнтовані методи навчання;
- комп'ютерно-імітаційні методи навчання;
- методи організації проблемних дискусій у інформаційно-навчальному середовищі;
- комп'ютерне вивчення предмета.

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій *наочні комп'ютерно зорієнтовані методи навчання* базуються на використанні в навчальному процесі засобів мультимедіа, які доповнюються під час вивчення нового матеріалу електронними лекціями („е-лекціями”), тобто лекційним матеріалом, підготовленим з використанням засобів для створення електронних презентацій. Е-лекція тлумачиться нами як метод подання студентам навчально-методичного матеріалу з використанням гіпертекстової, мультимедійної, супутникової технологій і програмних засобів створення презентацій. У навчальному процесі вищої школи доцільно впроваджувати такі види е-лекцій: *мережевні лекції*, що поширюються в комп'ютерних локальних і глобальних мережах; *слайд-лекції*, що передбачають поєднання усного викладу матеріалу з комп'ютерною презентацією.

Суттєвими перевагами е-лекцій є інтеграція в єдине інформаційно-навчальне середовище багатогранних видів інформації (текст, таблиці, ілюстрації, музика, анімація та ін.) з гіпертекстовою технологією подання їх аудиторії; можливість організації лекції з елементами проблемного навчання; швидкий зворотний зв'язок між студентом і викладачем; можливість швидкого виходу до інформації та комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання, розміщених у мережі Інтернет. Організація е-лекцій з використанням мультимедійних технологій вирішує багато проблем візуалізації нової інформації та підвищення активності тих, хто навчається.

На базі технології „електронної дошки” з'явилися методи проведення навчальних електронних симпозіумів, метод мультимедійних презентацій робіт студентів, що передбачають виступ з комп'ютерними презентаціями і захистом вирішення проблеми, що пропонується.

Завдяки появі мережевих засобів зв'язку та всесвітньої мережі Інтернет, нині у навчально-виховному процесі вишів успішно впроваджуються *проблемно-дослідницькі комп'ютерно зорієнтовані методи навчання*, які сприяють реалізації творчого ставлення студентів до проблемно-дослідницької діяльності.

Уведення в процес навчання рідної мови пошукових, евристичних, дослідницьких методів пізнання, без сумніву, активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє засвоєнню осмислених, свідомо застосовуваних базових мовних знань на практиці, створює умови для розвитку пізнавальних інтересів, розвиває творчий підхід до розв'язання навчальних завдань, з-поміж яких чільне місце посідають завдання, спрямовані на розвиток мовних здібностей і мовної інтуїції студентів.

Комп'ютерні комунікації сприяють активному застосуванню таких методів навчання, як дискусії, моделювання, форуми, проектні групи, ділові ігри, відеоконференції, прогресивні семінари та вебінари, дослідницькі й проблемні методи.

Одним із ефективних засобів реалізації активної мисленнєвої діяльності студентів є пошукові дослідницькі завдання випереджувального характеру. Йдеться про стислі за обсягом конкретні домашні завдання, виконані студентами заздалегідь, перед навчальним

заняттям, з метою, яку передбачає викладач. Це можуть бути творчі завдання студентів щодо створення власної бази даних (відповідно до кожної теми), тести до навчальної теми, алгоритми до правила, блок-схеми, приклади до правил із художньої літератури тощо. В основі впровадження пошуково-дослідницьких завдань випереджувального характеру лежать пошуковий і дослідницький методи, які дають змогу студентові не репродуктивно сприймати нове, а спонукають, розвиваючи набуті раніше вміння й навички, самостійно здобувати нові знання, інформацію, творчо все це опрацьовувати. Реалізації пошуково-дослідницьких завдань сприяє застосування електронних словників, енциклопедій, довідників, мережі Інтернет, що містять значний обсяг інформації та можуть використовуватися студентами для підготовки рефератів, повідомлень, науково-дослідних і творчих робіт.

З-поміж проблемно-дослідницьких комп'ютерно зорієнтованих методів навчання доцільно вирізнити *метод проектів*. Дослідники цього методу обґрунтовують проекти за провідною діяльністю, предметно-змістовною сферою знань, характером координації, кількістю учасників та тривалістю виконання. Метод проектів уможливує реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті й сприяє формуванню вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини в інформаційному суспільстві.

Метод проектів тлумачиться як сукупність навчально-пізнавальних засобів, які допомагають вирішувати самостійно чи в колективі певну проблему з обов'язковою презентацією та захистом результатів. Саме інформаційні технології дають змогу повною мірою розкрити його педагогічні й навчальні функції, реалізувати закладені в ньому потенційні можливості. З'явився новий різновид методу проектів — метод телекомунікаційних проектів, спрямований здебільшого на колективну самостійну позааудиторну діяльність в інформаційно-навчальному середовищі. Упровадження цього методу ґрунтується на сучасних мережевих засобах зв'язку та інформаційно-довідкових, навчальних, наукових електронних ресурсах, що знаходяться у всесвітній мережі Інтернет і допомагають студентам швидко знаходити потрібну інформацію під час проектної діяльності. Організація навчальної проектної діяльності студентів може ґрунтуватися на комплексному використанні паперових та електронних носіїв інформації, системних програмних засобах і прикладних інформаційних системах.

До комп'ютерно зорієнтованих методів навчання належать також *комп'ютерно-імітаційні методи навчання*, які застосовуються з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності. Найпопулярнішими з-поміж них є *ділові комп'ютерні ігри*, що сприяють моделюванню студентами різних ситуацій, способів дій в умовах конкретних навчальних моделей, систематизації теоретичних знань під час вивчення певної проблеми. Ділова комп'ютерна гра – це імітація на комп'ютері реальних виробничих ситуацій і процесів (економічних, педагогічних, фінансових тощо), які можуть зустрітися учасникам гри в реальній професійній діяльності. Метою ділової комп'ютерної гри може бути навчання учасників тих чи інших засобів професійної діяльності та оптимальних варіантів дій у різних умовах. Цей метод навчання має високу ефективність у навчальному процесі вишу під час вивчення курсу української мови професійного спрямування.

З появою мережевих засобів швидкої організації міжособистісних комунікацій – електронної пошти, форумів, чатів – навчальна дискусія поступово переміщується з аудиторії в середовище Інтернет. Саме тому входять у практику вищих навчальних закладів *методи організації проблемних дискусій* з використанням мережевих засобів зв'язку, суть яких полягає в обміні поглядами суб'єктів навчання з конкретної проблеми, створення ситуації пізнавальної суперечки. Відтак виникає більший інтерес у студентів як до теми, так і до процесу навчання, створюються умови здобуття нових знань. До таких методів нами віднесено *дебати, дискусійні групи, „мозкові штурми”, комп'ютерні конференції, вебінари, форуми*, організовані в мережевому середовищі. Це методи, для яких характерна активна взаємодія між усіма учасниками навчального процесу.

Значення цих методів та інтенсивність їх застосування істотно зростає з розвитком навчальних телекомунікаційних технологій. Розвиток цих методів пов'язаний з проведенням навчальних колективних дискусій і конференцій, що допомагають студентам учитися відстоювати свої думки та затверджуватися в прийнятих рішеннях.

Методи організації проблемних дискусій в інформаційно-навчальному середовищі мають низку переваг: здійснюється активний взаємозв'язок суб'єктів навчання в обговоренні проблемних питань на відстані з використанням мережевих засобів зв'язку, що розвиває в них комунікативні вміння, формує впевненість у собі та заощаджує час; активне, зацікавлене та емоційне обговорення проблеми сприяє глибокому та усвідомленому засвоєнню нових знань, формуванню рефлексивних умінь і переоцінки своїх можливостей і переконань; організація зворотного зв'язку між суб'єктами навчання забезпечується наявністю великого обсягу інформації в мережі Інтернет, що дає змогу швидко відновити дискусію з проблеми.

Комп'ютерно зорієнтовані методи навчального контролю і самоконтролю дають змогу перевіряти (контролювати) й коригувати якість засвоєння знань, умінь і навичок без безпосереднього втручання педагога, лише під його наглядом. У процесі контролю якості знань найдоречнішим є індивідуальний режим роботи: студент – комп'ютерна навчальна програма – викладач. Такий вид контролю є досить ефективним, оскільки заощаджує час для більшої кількості тренувальних вправ і завдань творчого характеру, є ефективною формою само- і взаємоконтролю. Заняття із використанням комп'ютерних форм контролю створюють умови для перевірки знань студентів, що дає змогу швидко й ефективно з'ясувати рівень знань з теми, об'єктивно оцінити їх глибину, оперативно скоригувати знання.

Кваліфіковане використання комп'ютерно зорієнтованих методів навчального контролю і самоконтролю сприяє об'єктивному контролю та самоконтролю; забезпечує рівні умови студентам; зменшує до мінімуму суб'єктивізм того, хто перевіряє; здійснює „зворотний зв'язок” – одержання інформації про стан засвоєння матеріалу, характер помилок, прогалин у знаннях; уможливує швидко одночасну перевірку знань багатьох учнів; охоплює широку сферу навчального матеріалу, порівнює результати та ефективність навчання з різних методик.

Технологічність і надзвичайна інформативність комп'ютерно зорієнтованих методів навчального контролю і самоконтролю сприяють не тільки контролю за якістю засвоєння навчального матеріалу, а й дозволяють спостерігати динаміку процесу формування знань студента, виявити його індивідуальні особливості, розробити гнучку стратегію його подальшого навчання, прогнозувати його наслідки.

Практичні методи навчання, що передбачають самостійну роботу студентів у інформаційно-навчальному середовищі, кваліфікуються як *комп'ютерне вивчення предмета*. Ці методи базуються на принципі комп'ютерної комунікації, що забезпечує процес передачі знань і реалізацію зворотного зв'язку між суб'єктами педагогічної підготовки та комп'ютерно зорієнтованими засобами навчання.

Поширеним комп'ютерно зорієтованим методом вивчення дисципліни є робота з електронними засобами навчання, що знаходяться безпосередньо на персональному комп'ютері чи в мережі Інтернет, а саме: електронні підручники, комп'ютерні програми навчального призначення, гіпертекстові навчально-методичні матеріали, електронні енциклопедії, довідники, словники, інформаційні системи й бази даних.

Педагогічна діяльність викладача із застосуванням комп'ютерно зорієтованих методів навчання ґрунтується на реалізації різних видів міжособистісного спілкування (інтерактивної взаємодії) – між студентом і електронним навчальним засобом, між студентом і викладачем. Найважливішою характеристикою інтерактивності навчального процесу є здатність інформаційно-навчального середовища забезпечити оперативний зворотний зв'язок як

реакцію на дію суб'єктів навчання (суб'єкт-об'єктний і суб'єкт-суб'єктний види зворотного зв'язку).

Ураховуючи критерії оптимального добору методів навчання, розроблених сучасними лінгводидактами, відбір викладачем комп'ютерно зорієнтованих методів навчання доцільно здійснювати з урахуванням:

- особливостей цілей навчання та змісту предмета;
- спрямованості на інноваційний, інтегрований і професійно-діяльнісний принципи організації навчання;
- психологічних особливостей студентів, їхніх прагнень до самонавчання;
- інформаційної інфраструктури навчального закладу, що уможливить запровадження комп'ютерно зорієнтованих методів навчання;
- особливостей продуктивної й творчої діяльності студентів, проблемного й евристичного навчання в інформаційно-навчальному середовищі.

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів визначається не лише методами навчання, а також і формами його організації. В основі занять із застосуванням ІТ лежить індивідуалізація навчання з одночасно колективно-груповими формами і відповідними цим формам методами навчання. До організаційних форм навчання, які одночасно є способами безперервного управління пізнавальною діяльністю студентів, відносять: лекції, семінари, просемінари, спецсемінари, колоквиуми, лабораторні роботи, практикуми і спецпрактикуми, самостійну роботу, науково-дослідну роботу студентів та ін. З-поміж перерахованих форм роботи у вищій школі найважливіша роль відводиться лекціям, які за способом викладу матеріалу бувають: лекції-консультації, лекції-візуалізації (з посиленням елементом наочності), бінарні чи лекції-дискусії (діалог двох викладачів, що захищають різні позиції), проблемні, лекції-конференції.

Завдяки запровадженню ІТ у навчальний процес вищої школи можливим стають такі види і форми робіт зі студентами:

- організація спільних або індивідуальних дослідницьких проектів з використанням різноманітних форм і методів самостійної, пізнавальної, творчої і практичної діяльності;
- науково-дослідна та пізнавально-пошукова діяльність завдяки творчим майстерням і лабораторіям (можливі групові або індивідуальні форми роботи);
- індивідуальна форма роботи, коли студенти працюють самостійно в системі комп'ютерної програми дидактичного призначення з негайним зворотним зв'язком;
- фронтальна форма роботи – студенти працюють в аудиторії, викладач визначає завдання із використанням елементів комп'ютерної програми для колективного і самостійного опрацювання;
- парна форма роботи (за принципом „сильний-слабкий”);
- методична і різного роду консультаційна допомога студентам.

У процесі дослідного навчання відмічено, що ефективнішими є, здебільшого, ті заняття, на яких викладач творчо працює над новими формами навчання української мови, продумує цікаві завдання для комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання, доречно застосовує електронну дошку, різні види робіт зі схемами речень, дає блоками об'ємні питання з мови, створює різнотипні тести.

Упровадження ІТ у навчання української мови характеризується не тільки поступовим нарощуванням темпу, збільшенням обсягу інформаційних потоків, зміною технологій викладання, трансформацією систем взаємовідносин „викладач-студент” тощо, а й вимагає

розроблення і практичного використання програмного навчально-методичного забезпечення, ефективного застосування комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання й контролю знань, системної інтеграції запропонованих технологій у навчальний процес. Відповідно до інформаційно-навчальної ознаки класифікацію електронних засобів навчання бажано здійснювати у системі педагогічного ланцюжка „теорія – практика – контроль”:

- *довідково-інформаційні* – електронні тексти лекцій, гіпертекстові навчально-методичні матеріали, інформаційні матеріали мережі Інтернет, інтерактивні бази даних з текстовим, гіпертекстовим або мультимедійним поданням навчального матеріалу, електронні енциклопедії, довідники, словники, журнали, інформаційні матеріали веб-сайтів та інформаційних порталів тощо;
- *демонстраційно-моделюючі* – імітаційні мультимедійні моделі, динамічні таблиці, комп'ютерні ділові ігри;
- *навчально-тренувальні* – призначені для виконання різних видів вправ і завдань, програми-тренажери;
- *діагностичні* (контролюючі) – комплекси вправ для самоконтролю знань, умінь і навичок учнів, автоматизовані тести;
- *комбіновані* – електронні підручники і посібники для вивчення предмета.

Головним завданням створення електронних засобів з української мови стало доповнення й розширення можливостей традиційних засобів навчання, підвищення ефективності і якості навчально-виховного процесу, активізація пізнавальної діяльності студентів під час вивчення курсу української мови за професійним спрямуванням.

Упровадження комп'ютерних технологій також вносить істотні корективи у характер і організацію домашніх завдань з мови, які значною мірою стають комп'ютеризованими, що дає змогу виконувати завдання творчого, довідково-пошукового, дослідницького характеру. Мережа Інтернет сприяє використанню гіпертекстових середовищ для збору та структурування письмових відомостей, упровадженню колективної роботи над формуванням інформаційних ресурсів для блогів і мережних спільнот, забезпечує мережеве накопичення та безпосередній обмін інформаційними ресурсами, створює проектну діяльність (мережеві проекти), яка дає змогу закласти глибоку основу філологічної й загальнокультурної підготовки студентів, широко використовувати їхні індивідуальні особливості, залучаючи їх до творчості через пошук, сприяє усвідомленню накопиченого мовного досвіду. Інтернет-ресурси сприяють застосуванню у викладацькій практиці таких новітніх методів, прийомів й форм роботи, як он-лайн дискусії, вебінари, відеоконференції, форуми, ведення студентських блогів, розроблення навчальних сайтів, мережових проектів, створення творчих проектних груп для підготовки мультимедійних ресурсів до певних занять, позааурочних навчальних заходів, дошки оголошень та ін.

Педагогічний досвід та спеціальні дослідження показують, що засоби ІТ можуть бути використані в процесі реалізації всіх форм, видів і методів навчання. При цьому помічено, що функціональні можливості ІТ впливають на діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу, в якому ці технології активно використовуються. Власне, навчання із застосуванням ІТ має спиратися на використання всього діапазону відомих методик і засобів навчання з відбором тих, що є найбільш раціональними для досягнення педагогічних цілей у конкретному навчально-виховному процесі.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження ми вбачаємо у розробленні й застосуванні комп'ютерно зорієнтованих засобів навчання української мови, які підвищують рівень інформаційної забезпеченості навчального процесу, допомагають уникнути типових помилок у вживанні слів та побудові словосполучень, поширених у системі ділового мовлення, дослідженні нових форм організації навчальної діяльності студентів вишів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання / В.Ю.Биков // Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 2. – Х. : ОВС, 2002. – С.182-199.
2. Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук.праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.
3. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Коваль Т.І., Сисоєва С.О., Сущенко Л.П. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
4. Моргун О. М. Комп'ютерний підручник як новий дидактичний засіб / О. М. Моргун, А.І.Підласий // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 1. – С. 117-124.
5. Шерман М. І. Електронні засоби подання навчального матеріалу як компонент навчально-методичного комплексу / М.І.Шерман // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць – К. : Пед. думка, 2003. — Вип. 4. — С. 42-46.

REFERENCES

1. Bykov V.Yu. Teoretiko-metodologichni zasady stvorennia i rozvytku suchasnikh zasobiv ta e-tekhnologii navchannia / Rozvytok pedagogichnoyi ta psychologichnoyi nauk v Ukrayini 1992-2002, zbirnyk naukovykh prats do 10-richchia APN Ukrainy. KNarkiv, 2002, Part 2, pp.182-199.
2. Informatsiyini tekhnologii i zasoby navchannia: zbirnyk naukovykh prats za red. V. Yu. Bykova, Yu. O. Zhuka. Instytut zasobiv navchannia APN Ukrainy. Kyiv, Atika, 2005, 272 p.
3. Koval T. I. Pidgotovka vykladachiv vyshchoi shkoly : informatsiyini tekhnologii u pedagogichnii diyalnosti : navchalno-metodychnyi posibnyk, Kyiv, 2009, 380p.
4. Morgun O. M. Kompyuternyi pidruchnyk yak novyi dydaktychnyi zasib, Pedagogika i psykhologiia, 1994. №1, pp. 117-124.
5. Sherman M. I. Elektronni zasoby podannia navchalnogo materialy yak component navchalno-metodychnogo kompleksu, Problemy suchasnogo pidruchnyka : zbirnyk naukovykh prats, Kyiv, Pedagogichna dumka, 2003, Volume 4, pp. 42-46.

РОЗДІЛ 3 – ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 378.18

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ІНЖЕНЕРА ЧЕРЕЗ ФОРМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Кузьменко Н.В.

*Дніпродзержинський державний технічний університет, вул.Дніпробудівська, 2,
м. Дніпродзержинськ, Україна*

sincerety@ukr.net

У статті розглядається питання про формування особистості інженера під час навчання у ВНЗ. Визначається роль позааудиторної виховної роботи у формуванні майбутнього інженера. Наводяться приклади форм позааудиторної виховної роботи, що мають позитивний вплив на досліджуване явище.

Ключові слова: вищий технічний навчальний заклад, інженер, позааудиторна виховна робота, форми і методи позааудиторної виховної роботи, особистість.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ИНЖЕНЕРА ЧЕРЕЗ ФОРМЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Кузьменко Н.В.

*Днепродзержинский государственный технический университет,
ул.Днепростроевская, 2, г.Днепродзержинск, Украина*

sincerety@ukr.net

В статье рассматриваются вопросы о формировании личности инженера во время обучения в ВТУЗ. Уделяется внимание уточнению специфики инженерного труда. Определяется роль внеаудиторной воспитательной работы в формировании будущего инженера. Исследуется структура внеаудиторной воспитательной работы, проводится классификация её форм. Приводятся примеры форм внеаудиторной воспитательной работы, имеющие положительное влияние на исследуемое явление.

Ключевые слова: высшее техническое учебное заведение, инженер, внеаудиторная воспитательная работа, формы и методы внеаудиторной воспитательной работы, личность.

FORMATION OF ENGINEER`S PERSONALITY THROUGH THE FORMS OF EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL WORK

Kuzmenko N.V.

Dniprodzerzhinsk state technical university, Dneprostroevskaya st., 2,

Dneprodzerzhinsk, Ukraine

sincerety@ukr.net

Higher educational technical establishments play an important role in determining of country`s future. The activity of higher technical schools should be directed to the formation and development of young generation as a future leader of the activity processes as a driving force of science, economics, technology and manufacture. Taking into account technical progress and the development of modern needs, higher technical school must meet the demand for qualified engineers, providing future professionals with meaningful basis during their training.

The purpose of higher technical educational establishments is to educate highly professional engineer, to affect his personal and professional growth, to enrich life and professional experience. The level of the nation`s professional level is formed by proper planning, organization and quality of educational work in higher educational establishments. The formation of future engineers`s personality is associated with professional outlook and consciousness. On this base future engineer analyzes and forms his main approaches to professional activities, relationships with members of a professional community at a workplace. Self-discipline, self-control, activity, creativity, rationalization in a chosen field of professional competence are the necessary qualities of a modern specialist.

Extracurricular activity of students being a component of educational system in a higher educational establishment has more opportunities for self-expression, self-determination and self-identity, development of creative aptitudes and abilities of each student's individual learning and forming of values, norms, patterns of behavior that are inherent in a particular society, intellectual enrichment, creative and cultural potential of young people.

Having great educational value extracurricular educational work plays an important role in professional development of future specialists. Extracurricular educational work combines theoretical classes and different practices. It helps to form a competent professional by putting students in conditions close to independent professional activity. Such a work stimulates the formation of future professional personality under conditions of professionalization of all educational influences on students and provides foundation and realization of objectives, content, functions, methods and organizational forms of educational extracurricular activities of students aimed at developing their activity, initiative and self-government.

Extracurricular educational work has a great potential in successful development of students personality, in providing professional formation of each participant, in achievement of positive results during formation of necessary professional significant properties and qualities of future engineers that meet the requirements of engineering work due to its diversity.

There are known such forms of extracurricular work as an individual, complex, group and mass. Taking part in them the students check their professional skills, learn to overcome difficulties of professional communication, understand the need for tact, improve professional skills, enrich their cultural experience.

The forms of extracurricular educational work emphasize the main, professionally interesting material, the problems that are now concerned with engineer and educational institutions.

Each pedagogically correct form of organized extracurricular educational work integrates collective, group and individual assignments, encourages the development of professional skills, innovative actions of students, forms their readiness to overcome a stamp, formal and professional approach at solving problems.

It was established that such forms of extracurricular educational work as debates on professional topics, talks at a "round table", evening-meetings, creative weeks, Olympics, discussion clubs, debates, excursions and others have great educational opportunities in formation of future engineers personality.

Key words: higher technical educational establishment, engineer, extracurricular educational work, forms and methods of extracurricular educational work, personality.

Вища технічна школа відіграє важливу роль у визначенні майбутнього країни. Діяльність вищої технічної школи слід спрямовувати на формування і розвиток молодого покоління як майбутнього керівника всіх процесів діяльності, як рушійної сили вдосконалення науки, економіки, техніки і виробництва. Беручи до уваги технічний прогрес і розвиток сучасних потреб, вища технічна школа повинна задовольнити попит на компетентних інженерів, забезпечуючи майбутніх фахівців змістовною базою протягом їх підготовки.

Мета вищих технічних навчальних закладів - виховувати високопрофесійного інженера-інтелектуала, впливати на його особистісне і професійне зростання, збагачувати життєвий і професійний досвід. Рівень професійної культури нації формується завдяки належному плануванню, організації та якості проведення виховної роботи у вищих навчальних закладах. Формування особистості майбутнього інженера пов'язане з професійним світоглядом і свідомістю, на основі яких вона аналізує і формує свої основні підходи до професійної діяльності, стосунки з членами професійного співтовариства у процесі трудової діяльності. Самодисципліна, самоконтроль, активність, креативність, творчість, раціоналізаторство в обраній сфері діяльності, професійна компетентність – необхідні якості сучасного фахівця.

Вищі технічні навчальні заклади вирішують завдання підготовки майбутнього фахівця до виконання повноцінної діяльності в соціальному середовищі й адаптації в ньому згідно з сучасними умовами життя та освітніми інтеграційними процесами. Позитивне ставлення студента до обраної професії, до навчальних дисциплін та до вільного від навчання часу має стати метою навчально-виховної роботи вищої технічної школи. Виховний процес слід організувати так, щоб студент став суб'єктом педагогічної діяльності та її активним учасником. Тоді суб'єкт-суб'єктні стосунки дадуть майбутньому фахівцеві можливість самовдосконалюватися та самостверджуватися. Ці процеси сприятимуть оволодінню студентом секретами сучасної науки та формуванню найкращих рис його характеру.

Сучасні освітні інтеграційні процеси сприяють поєднанню аудиторних і позааудиторних занять у навчально-виховному процесі вищої школи. Хоча перевага надається аудиторним заняттям (лекціям, семінарським, практичним, лабораторним заняттям, консультаціям) і

належна увага не приділяється позааудиторним заняттям, слід акцентувати на важливості виховної ролі останніх.

Позааудиторна діяльність студентів як складова системи виховної роботи у вищому навчальному закладі, на думку Н. Ничкало, має більші можливості для самовираження, самоствердження й самопізнання особистості, розвитку творчих нахилів і здібностей кожного студента, засвоєння та відтворення індивідом системи цінностей, норм, зразків поведінки, притаманних певному соціуму, збагачення інтелектуального, творчого й культурного потенціалу молоді [1].

На думку С. Даньшевої, проблема професійного самовиховання (складник самоствердження) потребує детальнішої розробки і нової реалізації у вищому технічному навчальному закладі [2]. Оскільки ВТНЗ здійснює підготовку всебічно розвинутих, вихованих, освічених фахівців, здатних поєднувати теорію і практику, користуватися надбаннями сучасної техніки, конструювати техніку майбутнього, то можна стверджувати про сформованість високого рівня професіоналізму у майбутніх інженерів.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі широко обговорюються питання інженерно-технічної теорії і практики. І. Мангутов стверджує, що «інженерно-технічна праця – це особливий вид висококваліфікованої, складної діяльності, спрямованої на створення й перетворення за допомогою інженерних методів і засобів технічних, технологічних, екологічних, організаційних та соціальних систем і процесів шляхом вирішення інженерних завдань» [3, с. 26]. Інженерна діяльність чинить величезний вплив на соціальне оточення. Адже, завдяки їй, науково-технічний прогрес не стоїть на місці, він покликаний вирішувати проблеми людства на глобальному рівні.

У технічному університеті вивчаються як профільні технічні науки, так і загальнотехнічні дисципліни. Технічний університет готує інженерів – технічних спеціалістів. Тоді як класичний університет готує спеціалістів у галузі суспільних, природничих і гуманітарних наук. Відповідно, науковий потенціал технічного університету визначається не всією сукупністю його викладачів, а тільки складом спеціалістів-техніків. У такому університеті має панувати особлива атмосфера, пов'язана з повагою й любов'ю до техніки, технічної творчості.

А. Огурцов висловлює думку, що технічний навчальний заклад переважно функціонує в промислових містах, тому він виконує певні функції: навчальну – навчати студентів і бути центром професійної підготовки спеціалістів; дослідницьку – виконувати науково-дослідні роботи за господарськими договорами для промислового міста, України й зарубіжжя при тісному зв'язку дослідження з навчанням і освітою; сервісну – надавати різні послуги своєму місту і регіону, які сприяють науково-технічному прогресу в різних галузях виробництва й піднесенню конкурентоспроможності економіки; культурну – слугувати осередком культури в системі навчальних закладів міста і духовного відродження українського народу; гуманістичну – поширювати викладачами серед студентів та населення міста ідей, що стосуються існування світу, людини, загальнолюдських цінностей у наш напружений час. Особливість технічного університету полягає передусім у тому, що його випускники мають отримати широкий діапазон загальнотехнічних знань, які слугують базою підготовки своєї спеціальності та ряду суміжних [4].

У нових соціальних, економічних, інформаційних умовах за небувалої раніше доступності вітчизняних і зарубіжних джерел інформації особливого значення набуває самостійність будь-якого фахівця, його активність, вміння давати власну оцінку.

Самодисципліна, самоконтроль, активність, креативність, творчість, раціоналізаторство в обраній сфері діяльності, професійна компетентність і сформоване професійне самоствердження – необхідні якості сучасного фахівця. Сьогоднішній професіонал повинен створювати сам себе. Високий рівень культури особистості фахівця допомагає йому

формувати різнобічну самостійність, що змушує співставляти особисті якості з умовами і можливостями сучасного життя. Спеціаліст як особистість характеризується життєвими цінностями, усвідомленими ним потребами, ціннісними орієнтаціями, які враховують соціальні норми та ідеали. Усе це – продукт освоєння ним культури, усвідомлення загальнолюдських цінностей та ідеалів.

Систематизація й узагальнення матеріалу з цього питання дають змогу визначити загальні риси та властивості інженерної діяльності:

– задоволення технічних потреб суспільства в процесі його розвитку, які виникають у вигляді загальних і недостатньо зрозумілих проблем;

– вирішення завдань з метою створення нових технічних об'єктів з використанням наукових досліджень у готовому вигляді (готові формули, методики розрахунку).

Отже, специфіка інженерної діяльності полягає в зміні способу виробництва й техніки. Загальним критерієм рівня інженерної діяльності є створення інженером прогресивної техніки і технології, що відповідають сучасному рівню розвитку суспільства. При цьому соціальна функція інженерної діяльності не вичерпується її активним і безпосереднім впливом на технічний прогрес суспільства. За обсягом та змістом вона дещо складніша й містить у собі:

а) прогресивний вплив на суб'єктивний елемент продуктивних сил, гуманізацію процесу виробництва;

б) економічне забезпечення виробничої діяльності в умовах ринку;

в) удосконалення виробничих відносин, у тому числі міжособистісних стосунків у трудових колективах;

г) турботу про стан навколишнього середовища шляхом створення екологічно безпечних систем і технологій;

г) вплив на розвиток здібностей і вмінь фахівців, участь у їх підготовці й перепідготовці.

Засоби виробництва матеріальних благ формують основу історії людства. Сучасний інженер чинить безпосередній вплив на цю основу через створення нової техніки, побуту, виробництва і суспільної культури та формування нових технологічних відносин і технічних потреб суспільства. Людина, яка є фахівцем у техніці, технології і організації виробництва, економіці; володіє інженерними методами конструювання; здібна до раціоналізаторства; отримала фахову теоретичну і практичну підготовку; виховала в собі професійні й особистісні якості, може називатися інженером.

Великий інтерес для нас мають роботи Л. Кондрашової, яка висловлює думку, що «позааудиторна виховна робота – це сукупність виховних впливів, які забезпечують цілеспрямованість, систематичність, послідовність, поєднання педагогічного керування з ініціативою та самодіяльністю студентів» [5, с. 6].

На її думку, позааудиторна робота, яка має велике виховне значення, відіграє важливу роль у професійному становленні майбутніх фахівців. Позааудиторна виховна робота поєднує в собі теоретичні заняття та різні види практики і, поставивши студента в умови, близькі до самостійної професійної діяльності, допомагає формувати компетентного фахівця. Така робота стимулює формування особистості майбутнього фахівця за умов професіоналізації всіх виховних впливів на студентів, а також передбачає обґрунтування й реалізацію цілей, змісту, функцій, методів і організаційно-педагогічних форм позааудиторної діяльності студентів вищого навчального закладу, спрямованих на розвиток їхньої активності, самодіяльності й самоврядування. «Суттєвим завданням виховання є вплив на вихованців у такому напрямку, щоб вони, засвоївши певний досвід, набули таких рис і властивостей, які необхідні фахівцю та які б проявлялися в різноманітних стосунках студента з оточуючим світом» [5, с. 26].

У дослідницькому плані позааудиторна робота розглядається як сукупність різних форм і методів виховного впливу на студентів з метою становлення їх професійного світогляду, розвитку професійно важливих властивостей і рис характеру, професійних умінь та навичок, потреби й здатності до творчої праці.

Згідно з цим, позааудиторна виховна робота як система містить *мету, завдання, зміст, методи та форми* виховної діяльності. Позааудиторна виховна робота допомагає студентам усвідомити сутність професійного самоствердження на теоретичних засадах, відпрацювати професійні вміння та навички, розвивати професійні здібності та особистість.

Система позааудиторної виховної роботи як цілісне явище складається з компонентів, які взаємно зумовлюють один одного, а їхня взаємодія призводить до створення нових якостей особистості, спрямованих на досягнення суспільно значущого результату. Основними складниками системи позааудиторної роботи вищої школи є конкретні цілі та завдання, основні напрями, виховні функції, зміст, форми організації, методи і прийоми, моніторинг [6].

Аналіз завдань, що стоять перед позааудиторною виховною роботою вищої школи, свідчить про те, що індивідуальність майбутніх фахівців у сфері інженерної праці все ще недооцінюється. Позааудиторна робота як засіб професійного становлення майбутніх інженерів поки не використовується повною мірою.

У процесі позааудиторної роботи необхідно моделювати такі ситуації, у яких студент набуває професійного досвіду, соціального статусу, поступово переходячи від наслідування авторитетів до забезпечення власної значущості та відповідальності за дії й учинки. Позааудиторна діяльність включає в себе засоби для оздоровлення психологічного клімату та створення комфорту, які стимулюють ініціативу, самостійність, творчість учасників виховного процесу, вона слугує процесом формування суспільної людини.

У працях В. Попової наголошується, що професіоналізація позааудиторної роботи в університеті включає свідоме створення ситуацій у порядку зростання їх складності з урахуванням характеру професійної діяльності та поставлених завдань, що вимагають прояву самостійності студентів, вольового напруження, емоційного настрою. Професійні ситуації, що моделюють виховний процес із заздалегідь заданою метою й конкретними завданнями, допомагають майбутньому інженеру передбачити труднощі, що мають місце у професійній діяльності, шукати способи та шляхи їх подолання [7].

Завдяки різноманіттю форм позааудиторна робота має великі можливості в успішному формуванні професійного самоствердження студентів, забезпеченні професійного становлення кожного учасника, досягненні позитивних результатів у формуванні в майбутніх інженерів необхідних професійно значущих властивостей і якостей, що відповідають вимогам інженерної праці. Позааудиторна робота в тій або іншій формі сприяє розгортанню певного виду діяльності студентів, створенню потрібної системи відносин між ними, специфічному розподілу ролей, забезпеченню необхідних умов для професійного зростання майбутніх інженерів [8].

Дослідники А. Киричук [9] та В. Петрович [10] розрізняють такі форми позааудиторної роботи, як індивідуальна, комплексна, групова й масова. Беручи в них участь, студенти перевіряють власні професійні здібності, вчаться долати труднощі професійного спілкування, усвідомлюють необхідність такту, удосконалюють професійні якості, збагачують свій культурний досвід.

Самовиховання й саморозвиток студента під час самостійної діяльності є індивідуальною роботою.

Групова робота охоплює невелику кількість студентів і спрямована на розвиток інтересів і творчих здібностей, збагачення знань, формування професійно значущих умінь і навичок. Вона носить цільовий характер.

Форми масової роботи належать до найбільш поширених у ВТНЗ. Вони дуже різноманітні на відміну від інших форм позааудиторної роботи, можуть охоплювати більшу кількість студентської молоді. Їм властиві яскравість, емоційність, урочистість. Форми масової позааудиторної роботи мають як пізнавальну, так і розважальну спрямованість, сприяють активізації діяльності студентів.

Диференційований підхід до постановки завдань є найбільш оптимальним у використанні різних форм позааудиторної роботи у виробленні спеціальних умінь і навичок майбутніх інженерів, а проведення масових заходів створює умови для участі кожного студента в них, тим самим забезпечуючи виховний вплив на нього. У таких специфічних умовах майбутні інженери можуть застосовувати свої практичні вміння в тій чи іншій сфері професійної діяльності. Поступово потреба студентів у позааудиторній роботі збільшується, у них з'являється постійна готовність до участі в різноманітних заходах. Молоді люди отримують задоволення й емоційний підйом від можливості виявити свої здібності, виконати доручені справи, удосконалити професійні якості: спостережливість, почуття відповідальності, емоційно-вольову стійкість, критичність мислення, самостійність у прийнятті рішень, а також креативність, ініціативність, організованість і тощо.

Останнім часом досить популярні комплекси виховних справ, тобто масштабні заходи позааудиторної роботи, які сприяють подальшому розвитку професійно значущих якостей майбутнього інженера й піднімають його на наступну сходинку в професійному становленні [11]. Це яскраві за своєю громадською й професійною вагою заходи. Ефективність роботи зростає з урізноманітненням видів діяльності та залучає до активних дій кожного студента. Комплекси виховних справ створюють ситуації, у яких майбутні інженери шукають нові взаємозв'язки відомих способів професійної поведінки, видозмінюють їх відповідно до конкретних умов, апробують ті чи інші методи й комбінації прийомів професійної діяльності.

Форми позааудиторної роботи акцентують на головному, цікавому в професійному плані матеріалі, на проблемах, які сьогодні турбують інженера й освітню установу.

Ефективність позааудиторної роботи з формування професійного самоствердження залежить від зосередженості студентів на певній інформації. За твердженням психологів, неможливо привернути увагу до об'єктів, якщо людина психічно не готова до їх сприйняття. Тому цільова установка різних форм позааудиторної роботи полягає не стільки в узгодженості тих чи інших досягнень педагогічної практики, скільки в організації колективного обговорення психолого-педагогічних проблем, виявленні особистого ставлення до них, формуванні професійної позиції в оцінці розглянутих педагогічних явищ і фактів [11]. Це вимагає поєднання традиційних форм з нетрадиційними й упровадження активних методів проведення позааудиторної роботи.

Кожна педагогічно правильно організована форма позааудиторної виховної роботи об'єднує колективні, групові й індивідуальні завдання, стимулює розвиток професійних здібностей, нестандартні дії студентів, формує їх готовність до подолання штампа, трафаретності та формального підходу до розв'язання професійних завдань, тобто надає прояву критеріям професійного самоствердження.

Великі виховні можливості у формуванні професійного самоствердження майбутніх інженерів мають такі форми позааудиторної виховної роботи: диспути на професійні теми, бесіди за «круглим столом», вечори-зустрічі, творчі тижні, олімпіади, дискусійні клуби, дебати, екскурсії та ін. Слід зазначити, що всі вони при дотриманні педагогічних вимог і

умов, позитивно впливають на особистість студента, забезпечують позитивну динаміку рівня його професіоналізму.

Одним із дієвих способів формування професійного самоствердження є диспут. Диспут (від латинського слова *disputare*, яке означає «міркувати, сперечатися») припускає суперечку, зіткнення різних, іноді протилежних точок зору. Це обговорення якогось питання з метою пошуку правильного рішення. У процесі диспутів удосконалюються професійне мислення, доказовість, здатність відстоювати власні погляди, вимогливість, оперативність, об'єктивність, здатність до співпереживання, самоконтроль, самокритичність, професійний такт. Прикладом може слугувати диспут «Кого можна назвати освіченою людиною?», метою якого є розвиток здатності аргументовано відстоювати свої погляди та переконання, уміння сперечатися та доводити істинність власних поглядів. Серед питань для обговорення пропонуються : 1. Чи потрібні високоосвічені фахівці в різних галузях під час соціальних, економічних і політичних перетворень у суспільстві? 2. Чи тільки вища освіта може дати право називати людину освіченою? 3. Сучасне суспільство потребує конкурентоспроможних людей? Під час обговорення учасники пояснювали актуальність проблеми тим, що: – після отримання середньої освіти не можна зупинитися, треба рухатися далі; – у наш час розвитку комп'ютеризації неможливо знайти професію, базуючись лише на знаннях середньої школи; – учитися потрібно для того, щоб не деградувало суспільство та ін.

Бесіда за «круглим столом» розглядається в університетській практиці як форма професійної освіти майбутніх інженерів. Вона дає змогу студентам не тільки познайомитися з певною професійною інформацією, а й осмислити досвід провідних фахівців, порівняти його з власною професійною підготовкою, замислитися над перспективами свого професійного зростання. На відміну від лекцій та доповідей, бесіда «за круглим столом» має діалогічний характер і тому забезпечує активність кожного з її учасників. Як приклад можна навести бесіду «за круглим столом» на тему «Чим відрізняється професія інженера від інших професій». Метою бесіди є просвітити студентів, у чому полягає відмінність професії інженера від інших професій. У переліку питань для обговорення є : 1. Інженер. Що це за професія? (Студенти за власним бажанням поділені на групи, їм пропонують інсценізації ситуацій, з яких можна виокремити ті характеристики, що стосуються професії інженер.) 2. Місце професії інженера серед інших професій. «Я говорю, ми говоримо». (Учасники намагаються визначити піраміду професій з урахуванням загальноприйнятих вимог.) 3. Вправи, спрямовані на формування стійкого поняття про професію інженера за допомогою її професіограми. (Студентам пропонується інсценувати ситуації, де треба порівняти професіограму інженера з іншими професіограмами та обговорити це.) 4. Просвітницько-профорієнтаційне заняття. (Студентів знайомлять зі складниками психологічного портрету інженера, допомагають з'ясувати, які психологічні риси сприяють молодій людині стати майстром своєї справи і які риси ще потрібно вдосконалювати.)

Широко використовуються в позааудиторній роботі дебати як форма створення проблемних ситуацій і пошуку шляхів виходу з них. Після вибору професійної проблеми й вивчення відповідної літератури студентам пропонується обмінятися різними поглядами на обговорювану тему. Тут викладач може використовувати заздалегідь підготовлені тези для дебатів. Теза – це положення, яке коротко викладає якусь ідею, а також одну з основних думок лекції, виступу [5]. Вона формулюється в позитивній формі, що передбачає антитезу. Тезу можуть запропонувати й самі студенти. Для цього вони діляться на кілька груп, а потім голосуванням обирають одну з тез. Як приклад, можуть бути дебати на тему «Професійне самоствердження. Чи потрібне воно майбутньому інженеру?» У дебатах беруть участь дві команди по 8–10 осіб.

Попередньо обидві команди знайомляться з правилами дебатів, домовляються про тему дебатів (вона повинна бути актуальною і цікавою студентам). Спільно команди вибирають

або розробляють тезу, яка буде лежати в основі суперечки. Сенс суперечки полягає в маленькій частці заперечення «не», яка і провокує команди на пошук аргументів і контраргументів. При цьому команди готують матеріали для обох позицій, оскільки питання про ігрову роль вирішується тільки в день зустрічі шляхом жеребкування. Під час зустрічі одна з команд подає систему доказів (кейс) на захист висунутої тези і намагається переконати учасників і Раду справедливих у правильності своєї позиції – це команда «Ствердження» («С»). Друга команда критикує позицію опонентів і прагне обґрунтувати аргументами свою позицію – антитезу. Відповідно, ця команда – «Заперечення» («З»). Остаточне рішення приймає Рада справедливих, до якої, крім організаторів заходу, входять запрошені фахівці з теми дебатів, а також по одному представнику від команд.

Оскільки висока активність студентів виявляється тільки в діяльності, то потрібно знаходити такі форми роботи, які допомогли б студентам побачити фахову теорію в дії, використати її для розв'язання практичних завдань, впевнитись у необхідності систематичної роботи над собою. Такою формою є конкурси. У конкурсах перевіряється широта фахової обізнаності студентів, виявляється рівень формування вмінь творчо виконувати завдання, розвитку таких якостей, як спостережливість, кмітливість, творчість, організаторські здібності, вміння прогнозувати результати обраних засобів і методів досягнення поставленої мети.

Отже, підготовка й проведення різних позааудиторних виховних заходів сприяють удосконаленню професійних умінь і виробленню професійної поведінки студентів. Майбутні інженери вчаться правильно оцінювати виховні можливості кожного заходу, прогнозувати його результати, знаходити виходи з нестандартних ситуацій. Під час отримання інформації про його результативність студенти розвивають і психологічні здібності. Однак процес виховання цих здібностей стає більш продуктивним у тому випадку, якщо студенти чітко знають, що дає їм проведена позааудиторна виховна робота в плані вдосконалення їхньої професійної техніки і майстерності.

За результатами кожного заняття викладачі спільно зі студентами підводять підсумки колективної діяльності, формулюють висновки. Готуючи будь-який захід, студентів слід орієнтувати на можливість розвитку і удосконалення конкретних професійних вмінь та якостей. З першого курсу студенти мають знати, що навички, необхідні для майбутнього інженера, неможливо отримати тільки на лекціях, семінарських чи лабораторно-практичних заняттях. Потрібна ще й спеціальна діяльність, у процесі якої можна побачити теорію в дії, використовувати її для вирішення практичних завдань, переконатися в необхідності систематичного самовдосконалення.

Використання різноманітних форм позааудиторної роботи допомагає:

- прищепити кожному студенту повагу до своєї особистості, до розвитку можливостей і здібностей, бажання реалізувати наявний творчий потенціал;
- зняти психологічні бар'єри в самовираженні;
- оволодіти прийомами самоствердження в різноманітних формах позааудиторної діяльності;
- розвинути потребу у вихованні професійної культури, у співробітництві і співтворчості.

Поєднання різних форм позааудиторної роботи, спрямованих на формування професійного самоствердження майбутніх інженерів, передбачає набір педагогічних засобів, які стимулюють пізнавальну активність і інтерес студентів до обраного виду діяльності. Зміст і характер форм позааудиторної роботи повинні відповідати атмосфері професійної діяльності, допомагати вирішувати професійні проблеми [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури визначив основні активні методи підготовки фахівців, які можливо реалізувати в позааудиторній виховній роботі ВТНЗ з формування

професійного самоствердження студентів: тренінги, метод моделювання професійних ситуацій, метод програвання рольових ситуацій.

Метод моделювання професійних ситуацій припускає використання завдань, в основі яких лежить моделювання ситуації й пошук оптимального вирішення наявної професійної проблеми. Цей метод поєднує ситуації-ілюстрації, ситуації-вправи, ситуації-оцінки, ситуації-проблеми.

Метод моделювання професійних ситуацій, що використовується в позааудиторний час, дає змогу забезпечити тісний зв'язок теорії та практики, показати майбутнім фахівцям типові труднощі, з якими вони можуть стикнутися в повсякденній діяльності, та шляхи їх подолання.

Метою методу рольових ситуацій є визначення характеру професійних дій студентів при виконанні ними різноманітних завдань-вправ. В основі рольових ситуацій лежить принцип рольової перспективи, що дає можливість кожному проявити себе в новій складній і відповідальній ролі.

Під час проведення різних форм і методів позааудиторної роботи створюються умови для моделювання й вирішення нестандартних ситуацій, становлення особистості майбутнього фахівця, оволодіння студентами методами та прийомами, спрямованими на формування професійного самоствердження. Беручи активну участь у програванні професійних ситуацій, студенти впливають на формування власного професійного самоствердження.

Позааудиторна виховна робота має значні можливості й у плані активізації життєвої позиції молодих фахівців. У процесі позааудиторних заходів студенти включаються в широке коло соціальних відносин, отримують нову інформацію та реальний досвід, розвивають і закріплюють вміння й навички, вчаться творчо підходити до розв'язання професійних проблем. Потрібно всіма способами заохочувати прагнення студентів до пошуку нових форм роботи, до творчого початку в їхній діяльності, що, безсумнівно, позитивно позначається на формуванні професійного самоствердження в процесі виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ничкало Н. Г. Воспитание рабочей смены / Нелля Григорьевна Ничкало. – К. : Политиздат Украины, 1982. – 199 с.
2. Даньшева С. О. Професійне самовиховання студентів технічних вузів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Даньшева Світлана Олегівна. – Харків, 2000. – 180 с.
3. Мангутов И. С. Инженер: социолого-экономический очерк / Иван Степанович Мангутов. – М. : Сов. Россия, 1980. – 288 с.
4. Огурцов А. П. Підготовка інженера: вчора, сьогодні, завтра / А. П. Огурцов, В. В. Заліщук. – Дніпродзержинськ : Видавництво ДДТУ, 2006. – 572 с.
5. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Лидия Валентиновна Кондрашова. – К. ; Одесса : Вища школа, 1988. – 160 с.
6. Кузьменко Н. В. Позааудиторна робота як виховний засіб професійної освіти / Н. В. Кузьменко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – № 20. – С. 147–153.
7. Попова В. И. Развитие профессионально-педагогической направленности студентов во внеаудиторной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попова Валентина Ивановна. – Оренбург, 1997. – 192 с.
8. Кузьменко Н. В. Вплив позааудиторної виховної роботи на психологічну готовність студентів до професійної діяльності / Н. В. Кузьменко // Актуальні проблеми

державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць ХНТУ. – Вип. 1(6). – Херсон, 2012. – С. 302–305.

9. Киричук Е. И. Организация свободного времени учащихся профтехучилищ / Елена Ивановна Киричук, Валентина Ивановна Стахневич. – К. : Вища школа, 1983. – 96 с.
10. Петрович В. С. Організація позаурочної виховної діяльності учнів вищих професійних училищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Петрович Валерій Степанович. – К., 1997. – 219 с.
11. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гаврилюк Оксана Олександрівна. – Кривий Ріг, 2007. – 229 с.

REFERENCES

1. Nichkalo, N.G. (1982), *Vospitanie rabochey smeny* [Education of operating crew], Politizdat, Kiev, Ukraine.
2. Dansheva, S.O. (2000), “Professional self-education of students of technical higher educational establishments”, Thesis for Cand. Sc. (Pedagogy.), 13.00.04, Kharkiv Grygoriy Skovoroda State Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.
3. Mangutov, I.S. (1980), *Inzhener: Sotsiologo-ekonomicheskii Oчерk* [Engineer: Social-economical outline], Sov.Rossia, Moscow, Russia.
4. Ogurtsov, A.A. (2006), *Pidgotovka inzhenera: vchora, sodayny, zavtra* [Engineers` Training: yesterday, today, tomorrow], Vydavnytstvo DSTU, Dniprodzerzhinsk, Ukraine.
5. Kondrashova, L.V. (1988), *Vneauditornaya rabota po pedagogike v pedagogicheskom institute* [Extracurricular work at pedagogy at pedagogical institute], Vyscha shkola, Odessa.
6. Kuzmenko, N.V. (2008), “Extracurricular work as an educational mean of professional education”, *Pedagogika vyschoyi ta serednyoyi shkoly: Zbirnyk naukovykh prac*, vol. 20, pp. 147–153.
7. Popova, V.I. (1997), “The development of professional pedagogical direction of students at extracurricular work”, Thesis for Cand. Sc. (Pedagogy.), 13.00.01, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia.
8. Kuzmenko, N.V. (2012), “The influence of extracurricular educational work on psychological readiness of students to a professional activity”, *Aktualni problem derzhavnogo upravlinnya, pedagogiky ta psykhologii: zbirnyk nsukovykh prac HNTU*, vol. 6, pp. 302-305.
9. Kirichuk, E.I. (1983), *Organizatsiya svobodnogo vremeni uchaschihsya proftehuchilisch* [The organization of students free time at professional technical colleges], Vyscha shkola, Kiev, Ukraine.
10. Petrovuch, V.S. (1997), “The organization of extracurricular educational activity of students of higher professional colleges”, Thesis for Cand. Sc. (Pedagogy.), 13.00.04, Institute Of Pedagogy And Psychology Of Professional Education Of Academy Of Pedagogical Sciences Of Ukraine, Kiev, Ukraine.
11. Gavrylyuk, O.O. (2007), “Formation of communicative culture of future teachers by means of extracurricular work”, Thesis for Cand. Sc. (Pedagogy.), 13.00.04, Kryvyi Rig State Technical University, Kryvyi Rig, Ukraine.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ В СТРУКТУРЕ 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@rur.by

Художественные образы не наполняют сознание человека автоматически. Личностное «присвоение» содержания музыки предполагает повышенную активность воспринимающего, завершающей стадией которой становится переживание интонационно-образного преломления жизни, с одной стороны, и обогащение дополнительным эмоциональным опытом жизни, с другой. Эстетические переживания приобретают для слушателя характер сопричастности, чего-то ей принадлежащего, сугубо субъективного, выступают важным психологическим механизмом самопознания личностных смыслов в искусстве.

Механизмы музыкального восприятия обусловлены эстетическими переживаниями, затрагивающими наиболее глубокие пласты эмоциональной сферы человека. Категория переживания является аналогом понимания, важным психолого-педагогическим фактором формирования духовности личности.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, эстетическое переживание, сопереживание, художественный образ.

ЕСТЕТИЧНІ ПЕРЕЖИВАННЯ В СТРУКТУРІ МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ

Рева В.П.

*Могилевський державний університет ім. А.А.Кулешова,
вул. Космонавтів, 1, м. Могилев, Республіка Білорусь*

val.r@rur.by

Художні образи не наповнюють свідомість людини автоматично. Особистісне «привласнення» змісту музики передбачає підвищену активність людини, яка сприймає цю музику. Завершальною стадією цієї активності стає переживання інтонаційно-образного зламужиття, з одного боку, і збагачення додатковим емоційним досвідом життя, з іншого. Естетичні переживання набувають для слухача характеру причетності до того, що відбувається, приналежності до світу музики, суто суб'єктивного, що є надважливим психологічним механізмом самопізнання особистісних сенсів у мистецтві.

Механізми музичного сприйняття зумовлені естетичними переживаннями, які торкають найбільш глибокі прошарки емоційної сфери людини. Категорія переживання є аналогом усвідомлення, важливим психолого-педагогічним фактором формування духовності особистості.

Ключові слова: музичне сприйняття, естетичні переживання, співпереживання, художній образ.

THE AESTHETIC EXPERIENCE IN THE STRUCTURE OF THE MUSICAL PERCEPTION

Reva V.P.

Mogilev state university by A. A. Kuleshov, st. Astronauts, 1, Mogilev, Republic Belarus

val.r@rur.by

Mechanisms of musical perception are stipulated by aesthetic feelings, which touch the deepest layers of emotional spheres of a person. The category of emotional experience is an analogue of perception, the important psycho-pedagogical factor of formation of spirituality of personality.

The artistic character don't fill automatically the musical man sense. The personal appropriation of the musical maintenance proposes high perceptive activity, the finishing stage of it is the experience of intonation figurative refraction of life ontogeny hand and the enrichment of additional emotional experiment on the other hand.

The aesthetic experience acquires contact with the listener's character, something belongs to especially subjective, comes out of the important psychological mechanism of the personal cognition the senses of art.

Key words: musical perception, aesthetic feeling, empathy, artistic image.

Повышение интереса к музыке, расширение форм ее потребления требует уточнения механизмов развития музыкального восприятия, постижения художественных смыслов, творческого общения с искусством. Психолого-педагогический аспект проблемы состоит в

исследовании процесса восприятия музыки как эстетического переживания, мышления художественными образами. Интенсивностью и насыщенностью эмоциональных откликов определяется значимость искусства для человека, а на более высоком уровне – эффективность созидательного воздействия на духовный мир в целом. В этом смысле развитие музыкального восприятия становится весьма актуальным для практики эстетического воспитания, является одной из его важнейших задач, решение которых обусловлено механизмами переживаний, связанных с глубинными пластами эмоциональной сферы человека. Искусство невозможно понять, не пережив содержания на личностном уровне. Категория переживания в освоении музыки служит аналогом понимания, ориентиром в формировании духовных составляющих личности, выступает стержневым психологическим фактором музыкального восприятия, который необходимо учитывать в педагогике. Анализ эстетического переживания как структурной психологической составляющей музыкального восприятия явился **целью** статьи.

Как психический процесс, эстетическое переживание возникает под воздействием привлекательных объектов действительности и искусства, приобретающих для субъекта личностную значимость. В частности музыка, концентрируя в себе опыт эмоциональной жизни, биоэнергетику выражения чувств и эмоций, изящества художественной мысли, ориентирована на переживание как особый способ коммуникации человека. Своеобразие музыкального переживания состоит в многовекторности проявлений, сочетании нескольких эмоциональных наклонений одновременно. В процессе восприятия музыки преобладающее значение приобретают только те из них, которые отвечают эмоциональному состоянию слушателя, локальным установкам и настроениям, владеющих им в определенной ситуации восприятия. «Соотношение различных по направленности, так и по оттенкам эмоций, возникающих при восприятии искусства, - пишет Г.Х. Шингаров, - определяется как содержанием художественного произведения, так и особенностями воспринимающего субъекта» [1, с. 149]. По наблюдениям психологов, эстетическое переживание состоит из совокупности различных по направленности эмоций, допускает определенные количественные характеристики по продолжительности, интенсивности, глубине протекания, степени эмоциональной окрашенности, то есть поддается фиксации. В педагогических целях это позволяет выделять отдельные фазы переживания музыки, отличающиеся друг от друга разным уровнем участия в нем эмоциональных и рациональных составляющих мышления. По ним могут быть дифференцированы такие формы эстетического переживания, как эмоциональное состояние, настроение, реакция, эстетическое чувство. Их градация предоставляет возможность конкретизации процесса слухового восприятия, управления ими, формирования педагогических стратегий развития у слушателей. Эстетическое переживание является той стадией, на которой субъект начинает осознавать «тождество» своих внутренних установок и намерений с содержанием воспринимаемого музыкального произведения. Его дальнейшее осмысление осуществляется через механизмы ассоциативного мышления, творческого воображения, обеспечивающим необходимую для эстетического наслаждения глубину чувствования и осознания.

Конечный результат переживания выражается в перестройке внутреннего мира человека, духовных ориентиров, повышения уровня музыкальной культуры. Эстетическому переживанию присущ динамичный характер, обусловленный такими факторами, как источник возникновения, степень соотношения разных по модальности чувств, эмоциональной отзывчивости, что может рассматриваться в качестве одного из основных показателей музыкальной культуры слушателя. «Возникновение эстетических переживаний – первая форма, в которой личность осознает тождество своих внутренних определений, установок, намерений с содержанием воспринимаемого произведения искусства. При этом «тождественное» и в личности, и в произведении искусства еще не отделено от субъекта, он воспринимает это «тождественное» как нечто ему присущее. Только после того, как произошло «слияние» личности и произведения (то есть, когда произведение искусства «открылось» человеку, «заговорило» с ним) – можно говорить о воздействии искусства на человека. Художественное переживание и есть та деятельность, в рамках которой

существует, разворачиваясь во времени, интимная связь искусства и человека» [2, с. 34-35]. То есть, происходит взаимодействие двух ценностно-смысловых миров – мира личности и мира художественного произведения, результатом которого является эстетическое наслаждение, как необходимое условие актуализации всех социально значимых функций искусства, включая эстетическое воспитание. Нельзя воспитывать человека тем, что ему не нравится, к чему не предрасположена душа, нельзя влюбиться в то, что не произвело впечатления. Эта важная психологическая закономерность восприятия не учитывается, к сожалению, в современной педагогике музыкального образования.

Слияние эмоционального мира слушателя и художественных эмоций, выраженных в музыке, обеспечивается механизмами сопереживания. В теории эстетического воспитания их принято рассматривать как всеобщий и обязательный компонент восприятия искусства. Сопереживание тесно соприкасается с такими феноменами эстетического сознания, как «вчувствование» и «эмпатия», характеризующими способность уподобляться эмоциональным состояниям других людей, мысленно перевоплощаться в художественные образы. Сопереживая, слушатель отождествляет себя с художественными образами, как бы принимая их в свой внутренний мир, обретая тем самым возможность не только представить ситуацию, но и пережить ее смысл, осознать радость общения с искусством. Типичными признаками сопереживания, связанного с восприятием искусства, является позитивность действий, активность фантазии и воображения. Вместе с тем процессы сопереживания носят условный характер, не выражаются в конкретных поступках. «Как бы глубоко не охватывало оно в театре чувства зрителя, он не бросается на выручку к герою, страдающему на сцене, и даже не спешит к нему с советом, тем более странной была бы подобная активность реципиента других искусств» [3, с.31].

Сопереживание является мощным психологическим фактором духовной зрелости личности – одним из показателей культуры его музыкального восприятия. Распознать эмоцию, выраженную в музыкальном произведении, не значит еще до конца понять содержание. Важно установить с музыкой духовно-личностный контакт, перевести его на индивидуальный код, суметь посмотреть на мир изнутри самого музыкального произведения глазами его лирических героев, окружить восприятие жизненным и художественным контекстом, ощутить мышцами тела, дыханием. Этот антропоморфизированный уровень восприятия, служит базовой основой воспитания, предпосылкой эстетического развития личности.

Действуя катартически, музыка может вызывать сопереживание через отождествление чувств и эмоций человека с художественными образами и тем самым побудить к воспоминанию и анализу событий из собственной жизни. Переживая, мы, как бы проигрываем, ощущаем и осознаем свои поступки, глубже познаем свое «Я», поднимаемся на новую ступень осознания собственной духовной сущности. Происходит познание самого себя, преобразование внутреннего мира, корректировка ценностных ориентаций, взглядов и идеалов с качественно новых позиций. Такие преобразования обусловлены во многом запасом эстетических впечатлений, полученных в детстве. Воздействие музыкального искусства объясняется тем, что в его содержание включено выражение опыта эмоционально-ценностного отношения к жизни – от преходящего локального настроения до глубоких нравственно-эстетических потрясений, благодаря которым возникает эффект сопереживания самому себе, общения с самим собой. Это позволяет испытывать такие состояния души, на которые в своей повседневной жизни человек подняться бы не смог никогда.

Выражая эмоциональное отношение к содержанию искусства, сопереживание обусловлено субъективными факторами, индивидуальными особенностями субъекта. Так, глубина сопереживания свидетельствует как об эффективности художественного воздействия музыки, так и об уровне эстетической культуры личности, потребности в переживании на таком уровне. Без решения субъекта, без чувственного стремления навстречу сопереживанию, никакие музыкальные воздействия не смогут увлечь его музыкой. Только при условии соответствия содержания музыки потребностям человека оно может

способствовать переплавке эстетических переживаний в глубоко личностные, становится собственным духовным достоянием. Большое значение в данной связи приобретают внутренние установки на общение с художественными образами как с другими людьми, предпосылками чего служат творческое воображение и внутренняя активность самого слушателя. В таком общении осуществляется «сокровенный процесс взаимодействия, взаимовлияния целостного «Я» воспринимающего субъекта с создаваемым этим же «Я» художественным образом» [4, с.127]. Музыкальное восприятие в этом смысле приближается к внутреннему диалогу «Я» личности с ее вторым «Я». На соотношении этих двух «Я» основано эстетическое отношение человека к искусству. В процессе восприятия музыки он как бы вбирает в себя опыт другого человека и, благодаря этому, становится духовно богаче.

Безусловно, субъективный музыкальный образ, возникающий у слушателя, не может совпадать с образом, задуманным автором. Это объясняется рядом объективных причин, таких, как уровень жизненного опыта воспринимающего и тезауруса композитора, развитость эстетического сознания и пр. Не существует одинаковых сопереживаний, так же, как и двух людей с идеальным складом ума, психического развития, эмоциональной культурой, на что, в свое время, обращал внимание Б.В. Асафьев, указывая на сложность механизмов воздействия музыки. Несмотря на то, что характер переживаний определяется самим содержанием искусства, которое заставляет подчиниться определенному настроению, ни о каком точном переводе чувств, узнавании того, что именно хотел выразить композитор, его переживании не может быть и речи.

Восприятие музыки, как и любой другой вид художественной коммуникации, опосредовано жизненным опытом субъекта, представляет процесс взаимодействия автора, с одной стороны, и слушателя, с другой. Не случайно одной из важнейших атрибутивных функций искусства считается удвоение реальной жизни человека, дополнение его жизненного опыта подобной, но другой, условной жизни. Воплощением этой вторичной жизни служит содержание художественного произведения. Адекватно замыслу композитора оно будет воспринято лишь в том случае, если в жизненном опыте слушателя отыщутся интонационные прообразы, эмоционально близкие авторским, запечатленным в музыке. Субъективный образ слушателя и объективный образ, переданный в произведении, не могут совпадать во многих деталях. Вместе с тем, в процессе анализа содержания музыки он может приближаться к нему. Близкими оказываются ассоциации, понимание общего эмоционального тона музыки. Если и на этом уровне взаимодействие слушателя и композитора не устанавливается, то процесс художественной коммуникации практически не осуществляется и даже не начинается, музыкальное восприятие переходит в слушание музыки.

Сферы жизненного опыта композитора и слушателя, тем более ребенка, в целом несопоставимы. Ответственным этапом восприятия становится наблюдение, нахождение общих точек соприкосновения. Ими чаще всего оказываются яркие интонационно выраженные чувства и эмоции человека, раньше других попадающие в зону активного внимания, что, в целом, неудивительно. В жизненном опыте человека эмоционально-чувственные компоненты занимают преобладающее место. На основе закрепленных в памяти ассоциативных связей, они обнаруживают себя при восприятии в виде эмоциональных, телесных (двигательных, пластических, жестовых, мимических), интонационно-речевых и многочисленных других форм проявления. Особенно заметно это у детей и в скрытой форме присутствует у взрослых. Позднее к восприятию подключаются другие стороны жизненного опыта, мировоззрение, рефлексия, эстетическое сознание (оценки, потребности, вкусы, идеалы). С их участием в этой основе и при соответствующих установках слушатель приходит к целостному постижению музыкального образа в единстве всех его составляющих.

Выделенные закономерности характеризуют музыкальное восприятие как творческий процесс, особую значимость в котором приобретают ассоциации, важнейший строительный материал восприятия искусства. Учитывая скрытый от внешних проявлений характер

музыкального восприятия, ассоциативные представления выступают в качестве одного из немногих внешних показателей, позволяющих судить о содержательной направленности восприятия, каналах связи, по которым оно осуществляется. Данное обстоятельство приобретает большое значение в педагогической работе, допускает возможность внесения коррективов в организацию процесса восприятия, руководить им.

Сфера ассоциативных представлений включает в себя ассоциации предметно-зрительного, эмоционально-чувственного, телесно-моторного, пространственного, звукоречевого, жанрового, стилистического и иного характера. По-разному они бывают представлены в каждом отдельном акте восприятия, у каждого конкретного человека. В целом можно выделить две основные группы ассоциаций, обуславливающих восприятие музыки – ассоциации художественного и не художественного типа. К первым относятся эмоционально-чувственные, звукоречевые, интонационные и многочисленные разновидности телесно-моторных ассоциаций (жестовых, пластических, пантомимических, танцевальных). Образные аналогии, возникающие с их участием, облегчают обнаружение присутствия сознания человека в интонационном поле музыки, в значительной степени, проникновение в образный мир произведения. Проецирование ассоциативных представлений художественного типа обусловлено самим музыкальным материалом. Не случайно Б.В. Асафьев, рассматривая музыкальную интонацию как выразительно-смысловой элемент произведения, видел в ней включатель особых ассоциаций, связывающих музыкальные структуры с жизнью человека.

Другая группа ассоциаций соотносится со сферой представлений предметно-зрительного типа. Их завершающей функцией становится информация о предмете, материально ощущаемой вещи, зрительном образе. Такие ассоциации преобладают обычно у неопытных слушателей и у детей, что естественно. Важнейшим источником информации об окружающей действительности является зрение. Любые незнакомые явления человек пытается представить зрительно, перевести их в видимый образ. Этот механизм восприятия непроизвольно переносится на восприятие музыки. Однако в силу своей специфики как вида искусства, она обращена к иным анализаторам, прежде всего, к слуху. Попытки перевести содержание на язык предметно-зрительных представлений приводит к упрощению, искажению и вульгаризации музыкального содержания, к неизбежному снижению эффективности музыкального воспитания. Ассоциации художественного типа являются мощным психологическим фактором эстетического переживания содержания искусства. Источником их возникновения служат непосредственно музыкальные образы. Напротив, предметные ассоциации парализуют становление субъективных слуховых образов, уводят от сущности музыки как интонационного явления, духовного откровения, красоты самовыражения человека в звуках. По отношению к музыкальному содержанию, предметные ассоциации не оказывают должного суггестивного эффекта. Вместе с тем, выполняют функцию подкрепляющего эстетического воздействия, благодаря которому музыкальные образы обретают пространственную осязаемость, например, при восприятии музыки изобразительного характера, различного рода звукоподражаний. Такие пласты музыкального содержания достаточно широко представлены в музыке в образах животных, птиц, явлений природы, механизмов и пр. Однако они обретают характер эстетического воздействия только в сочетании с соответствующим эмоциональным наполнением, как явления, находившиеся рядом с человеком, и о которых он поведал в музыке с тех или иных мировоззренческих и социокультурных позиций.

Взаимодействие композитора и слушателя осуществляется в процессе сотворчества, активной созидательной деятельности по воссозданию художественных образов. В сотворчестве проясняется содержание воспринятого, логика использования выразительных средств, формы, жанровых проявлений, прогнозирование интонационного развития, осмысливаются принципы организации музыкального материала. Конструирование художественных образов предполагает не только огромное напряжение мыслей и чувств композитора, но и требует не менее адекватных затрат духовной энергии слушателя.

Выводы. Художественные образы не наполняют сознание человека автоматически. Их личностное «присвоение» предполагает повышенную активность воспринимающего, завершающей стадией которой становится переживание интонационно-образного преломления жизни в искусстве, с одной стороны, и наслаждение художественным опытом других людей, с другой. Эстетические переживания всегда имеют для осознающей личности характер чего-то лишь ей принадлежащего, сугубо субъективного, что позволяет рассматривать их как индикатор познания личностных смыслов в искусстве, музыкальной культуры личности. Находя отражение их в музыке, слушатель включается во внутреннюю работу по самовоспитанию, самосозиданию собственной духовной сферы [5].

Воссоздание художественных образов является творческим актом, наполняющим человека ощущениями радости, духовного пробуждения, вдохновения, открытия новых жизненных перспектив, предоставляет возможность установления связи с жизнью через художественные образы, делает сопричастным к внутреннему миру других людей. Вытекающий отсюда психолого-педагогический аспект проблемы развития музыкального восприятия состоит в формировании идеалов нравственно-эстетического освоения образного пространства искусства через переживание художественных образов. Эталоны эстетического восприятия музыки, приобретенные в детстве, оказывают влияние на мировосприятие, способствуют воспитанию личности с широким гуманистическим видением жизни, дальнейшие продуктивные самостоятельные поиски личностных смыслов в искусстве на протяжении всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блок В.Б. Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) / В.Б.Блок // Художественное творчество и психология. – М. : Наука, 1991. – С. 31-35.
2. Рева В.П. Интонационно-телесные контексты музыкального восприятия (педагогический аспект) : монография / В. П. Рева. – Могилев : МГУ им. А.А.Кулешова, 2013. – 180 с.
3. Шингаров Г.Х. Физиологические основы и психологическое состояние человеческих переживаний / Г.Х. Шингаров // Эстетика и жизнь. – Вып. 2. – М. : Искусство, 1972. – С. 137-154.
4. Шор Ю.М. Художественное переживание как процесс / Ю.М. Шор // Методологические проблемы современного музыкознания. – Вып.3. – Л., 1980. – С. 32-38.
5. Щербакова А.А. Восприятие музыкального произведения как форма общения / А.А. Щербакова // Искусство и общение. – Л. : ИГИТМ, 1984. – С. 127-135.

REFERENCES

1. Blok V.B. Soperezhivanie i sotvorchestvo (dialektika i vzaimoobuslovlennost') / V.B.Blok // Hudozhestvennoe tvorchestvo i psihologija. – M. : Nauka, 1991. – P. 31-35.
2. Reva V.P. Intonacionno-telesnye konteksty muzykal'nogo vosprijatija (pedagogicheskij aspekt) : monografija / V. P. Reva. – Mogilev : MGU im. A.A.Kuleshova, 2013. – 180 p.
3. Shingarov G.H. Fiziologicheskie osnovy i psihologicheskoe sostojanie chelovecheskih perezhivanij / G.H. Shingarov // Jestetika i zhizn'. – Vyp. 2. – M. : Iskusstvo, 1972. – P. 137-154.
4. Shor Ju.M. Hudozhestvennoe perezhivanie kak process / Ju.M. Shor // Metodologicheskie problemy sovremennogo muzykoznanija. – Vyp.3. – L., 1980. – P. 32-38.
5. Shherbakova A.A. Vosprijatie muzykal'nogo proizvedenija kak forma obshhenija / A.A. Shherbakova // Iskusstvo i obshhenie. – L. : IGITM, 1984. – P. 127-135.

УДК 37.01:23

УКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ЗМІСТУ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Стрілько В.В., к. пед. н.

*Міжнародний благодійний фонд імені Ярослава Мудрого,
бульвар Марії Приймаченко, 6А, Київ, Україна*

fond_@ukr.net

У статті аналізуються навчальні програми та підручники для учнів початкових класів на предмет наповнення їх українознавчим змістом та «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», затверджені наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1243 від 31.10.2011 року. Подається бачення українського виховання класиками української педагогіки, зокрема, Софією Русовою, йде посилання на філософів античного світу, які висвітлювали проблеми виховання.

Автор акцентує увагу на тому, що головною метою «Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» є виховання лише на основі громадських та загальнолюдських цінностей. У них повністю відсутній українознавчий компонент, не ставиться за мету виховання любові до України та обов'язок її захищати. У програмах та підручниках для початкових класів також відсутній українознавчий компонент.

Автор доводить необхідність кардинальних змін у змісті освіти та системі виховання в загальноосвітніх школах.

Ключові слова: основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України, зміст навчальних програм у початковій школі, українське національно-патріотичне виховання учнів молодших класів.

УКРАИНОВЕДЕЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Стрілько В.В.

*Международный благотворительный фонд Ярослава Мудрого,
бульвар Марии Приймаченко, 6А, Киев, Украина*

fond_@ukr.net

В статье анализируются учебные программы и учебники для учеников начальных классов на предмет наполнения их украиноведческим содержанием и «Основные ориентиры воспитания учащихся 1-11 классов общеобразовательных учебных заведений Украины», утвержденные приказом Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины № 1243 от 31.10.2011 года. Подается видение украинского воспитания классиками украинской педагогики, в частности, Софией Русовой, идет ссылка на философов античного мира, которые освещали проблемы воспитания.

Автор акцентирует внимание на том, что главной целью «Основных ориентиров воспитания учащихся 1-11 классов общеобразовательных учебных заведений Украины» является воспитание лишь на основе общественных и общечеловеческих ценностей. В них полностью отсутствует украиноведческий компонент, не ставится цель воспитания любви к Украине и обязанность ее защищать. В программах и учебниках для начальных классов также отсутствует украиноведческий компонент.

Автор доказывает необходимость кардинальных изменений в содержании образования и системе воспитания в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: основные ориентиры воспитания учащихся 1-11 классов общеобразовательных учебных заведений Украины, содержание учебных программ в начальной школе, украинское национально-патриотическое воспитание учащихся младших классов.

UKRAINIAN ASPECT OF THE EDUCATION CONTENT AND TRAINING IN THE MODERN SCHOOL

Stril'ko V.

International Charitable Fund Yaroslava Mudrogo, boulevard M. Priymachenko, 6A, Kiev, Ukraine

fond_@ukr.net

The author studies the curricula and textbooks for primary school pupils in terms of their filling with Ukrainian studies content and Content of «Basic orientations education students 1-11 grade secondary schools of Ukraine», approved by the Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine № 1243 from 31.10.2011 year. The author studies the Ukrainian classics of pedagogy viewpoint of Ukrainian education, such as *Sophia* Rusova, mentions the ancient philosophers who described the problems of education.

The author focuses on the fact that the main goal of «Basic orientations education students 1-11 grade secondary schools of Ukraine» is the education based only on social and human values. There is lack of Ukrainian studies constituent part in the curricula and textbooks for primary school.

The author proves the necessity of fundamental changes in the content of education and the educational system in schools.

Key words: basic orientations education students 1-11 grade secondary schools of Ukraine, Educational guidance in the elementary grades, main point of curriculums in elementary school, the Ukrainian national-patriotic education of primary school students.

Головна мета - привернення уваги широких кол освітян, громадських і політичних діячів до обговорення «Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», затверджених наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1243 від 31.10.2011 року та необхідність оновлення їх змісту.

Проголошена в 1991 році незалежність української держави з великими труднощами втілюється в життя. Одна справа проголосити, інша справа зробити Україну справді незалежною і демократичною європейською державою.

Виросло нове покоління, вільне від комуністичної великодержавної ідеології. Але ідеології української незалежної держави молодь так і не відчула. Як наслідок, рівень українського патріотизму підростаючого покоління є низьким, у віці від 18-29 років показник готовності до еміграції становить 50, 4 %, а у віковій групі 30-39 років – 42,4 % [1]. Окрім того, за соціологічними даними міжнародних організацій Україна займає:

- 1-е місце у світі за рівнем дитячого алкоголізму;
- 1-е місце в Європі за захворюваннями на туберкульоз та СНІД;
- 5-е місце у світі серед країн з найбільшою кількістю емігрантів;
- 10-е місце у світі за кількістю в'язнів на 100 тисяч населення – 334 (при нормі 70-80 осіб для розвинутих країн)[2].

Підвалини українського патріотизму, безперечно, закладає початкова школа. Без належно організованої системи українського національно-патріотичного виховання в дитячих садках, у молодших класах загальноосвітніх шкіл важко сподіватися, що учні старших класів стануть патріотами України і буде сформована повнокровна українська нація.

Любов до рідної України, її історії, культури, українського слова самі собою не з'являються. Дітей треба цьому наполегливо вчити з найменшого віку.

Ще Цицерон влучно сказав: «Основа держави складається з правильного виховання молоді».

На початку ХХ століття С.Русова писала: «Велике слово – школа! Се скарб найкращий кожного народу, се ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, се шлях до волі, до науки, до добробуту. У вселюдським житті тільки той народ і бере перемогу, який має найкращу школу» [3, с. 207], «Щаслива та нація, яка має змогу утворити в своїй державі національну школу для всієї людності», бо тільки справжня національна школа дає нації «змогу посилити свої економічні можливості і широко розвинути культурні творчі сили» [4, с. 85].

Про архіважливість значення виховання молоді для розвитку держави зазначали великі філософи античного світу, над цією проблемою працювали К. Гельвецій, Ж.Ж. Руссо, Й. Песталоцці, І.Кант, Ф.Рейн, Й. Гербарт, А. Герцен, М. Чернишевський, К.Ушинський, С.Русова, І.Франко, Б.Грінченко, М.Драгоманов, І.Огієнко та ін.

Яке ж місце посідає виховна робота в початкових класах у сучасній українській школі? Питання виховання українського патріотизму, відчуття приналежності до української нації, виховання любові до України, української мови, української культури повинно б бути

головним у самому змісті підручників для початкових класів та в Навчальних програмах для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою [5].

Навчальні програми для 1-4 класів рекомендують вчителю початкових класів «особливу увагу приділяти збереженню та зміцненню здоров'я учнів, їх моральному та громадянському вихованню» [5]. Результатом такої роботи є «здійснення особистісно орієнтованого навчання та виховання» [5].

Це найголовніша теза з виховання учнів початкових класів на уроках.

Вражає те, що в цьому документі ніде немає поняття українського, національно-патріотичного виховання, у коментарях до кожного навчального предмету є що завгодно з проблем виховання, але тільки не ці поняття.

У курсі вивчення української мови для 1 класу ставиться за мету реалізація «загальнокультурного виховання» [5]. Невже ми хочемо в Україні виховувати космополітів, а не українських патріотів?

Ніде не ставиться за мету виховання любові і поваги до української мови, української культури. Такої мети не стоїть і в навчальних предметах, які б здавалось би покликані формувати ці поняття: «образотворче мистецтво», «музичне мистецтво» та інші, хоч сама тематика уроків вимагає такого завдання.

Метою навчального предмета «російська мова у загальноосвітніх закладах (класах) з українською мовою навчання» є «забезпечення позитивної мотивації до вивчення російської мови» [5].

Проте в курсі вивчення російської мови завдання виховання поваги і любові до української мови як державної мови не стоїть. Це далеко не глибокий аналіз мети і завдань, які вчителю початкових класів необхідно реалізувати під час навчальних дисциплін. Серед усього цього «розмаїття» виховних і навчальних завдань відсутнє головне – наскрізне прищеплення маленьким школярам любові до України і всього українського. Загальновідомо, що не можна навчитись любити чужу матір, коли не любиш свою. Виховання любові до України і приналежності до Великої нації українців як головної складової мети виховання, на жаль, відсутнє в Навчальних програмах для 1-4 класів. Наскільки ж воно присутнє в підручниках для початкових класів?

Проаналізувавши зміст підручників з рідної мови для 1-3 класів (це вісім підручників (кожен клас – дві частини) із загальною кількістю 743 сторінки), можна побачити, що на всіх 743 сторінках всього 27 тез або речень, де згадуються слова, пов'язані з Україною. Лише двічі у вправах вживається термін українська мова. Ось вони: «Українська мова – державна мова України» [6], «Ми – українці. Мова наша – українська» [7].

Алогічно, що в підручниках з Рідної мови немає вправ про красу рідної мови, її багатостраждальну історію, про її мелодійність в українських піснях тощо.

І це на фоні того, що лише 34,4 відсотки дітей вдома спілкуються українською мовою, в школі українською мовою спілкуються лише 46,2 відсотки. То які в нас школи: українські чи російські? [13].

Статистика говорить про те, що більшість - російські, бо говорить більшість дітей у школі російською мовою, вдома - також.

Вчителі, науковці, всі, хто причетний до виховання школярів, особливо в початковій школі, мають усвідомити, що заміна рідної мови іншою означає денаціоналізацію і веде до заміни однієї культури, духовності, нації іншою.

Софія Русова писала, що рідна мова для українських дітей є «найважливішим засобом виховання патріотизму», «найголовнішим засобом для розвитку розуму» [8].

У «Читанках» для початкових класів прекрасно підібраний матеріал про українську мову, про книжку, до програмного матеріалу ввійшли кращі зразки усної народної творчості, кращі твори українських письменників і поетів. Але оповідань з історії України немає! За винятком оповідання про Велику Вітчизняну війну [9,10,11,12,13,14].

А як же виховувати любов і повагу до незалежності України, державності, які виборювалися століттями?

Сьогодні є багато дитячих літературних творів з історії України. У них змальовані ті легендарні українці, про яких із великим задоволенням прочитали б учні початкових класів, і вчилися у них любити і боронити свою Батьківщину. Але в жодній з читанок таких оповідань немає.

А це та основа, без якої виховати українських патріотів і сформувати повноцінну українську націю неможливо. Чому цієї життєдайної підвалини формування справжніх патріотів України в підручниках для початкових класів немає? Відповідей дві: або ці важливі теми не вносяться у зміст свідомо, або ті, хто пишуть чи упорядковують підручники, дуже далекі від елементарних складових виховання українського патріотизму та цілеспрямованого формування української нації.

Очевидно, що зміст початкової освіти треба негайно вдосконалювати в напрямку наповнення його українським змістом, українською історією, українською культурою, українськими традиціями і звичаями, українськими героями. Адже одне з головних завдань початкової школи – формувати дитину-українця на своїй національній основі, народній педагогіці, пам'ятаючи при цьому слова Тараса Шевченка: «І чужому научайтесь, і свого не цурайтесь».

Велике значення в українському національно-патріотичному вихованні мають народні обряди. Досить поверхово, епізодично ці теми даються в підручниках для початкових класів. Невичерпним джерелом виховання в молодших школярів любові до українських народних звичаїв і обрядів є збірник народних ігор для дітей Володимира Верховинця «Весняночка» [13]. У цій збірці на кожен пору року дається підбірка дитячих ігор з їх описом, словами, музичною грамотою.

Цей посібник можна широко використовувати на уроках фізкультури, музики, читання, рідної мови, у позакласній роботі. Необхідність у його перевиданні великим тиражем та передачу до українських шкіл назріла вже давно.

Стан початкової освіти в Україні слід привести у відповідність з педагогічними поглядами видатного педагога, громадського діяча, талановитої доньки України, Софії Русової, яка ввійшла в історію педагогіки як визначний теоретик дошкільної і початкової освіти. Внесені корективи в зміст і систему початкової освіти, які базуватимуться на її педагогічному доробку, обов'язково принесуть бажаний результат.

С. Русова звертала увагу на те, що «найдорожчий скарб кожного народу – його діти, його молодь, й що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя» [12].

У сучасних умовах незалежність України потребує зміцнення і розвитку. Допомогти забезпечити поступальний рух нашої держави може нове покоління, виховане в любові до України, одухотворене розумінням важливості виконання цієї місії на своїй Батьківщині. Закласти основи зростання Великої Української нації – основне завдання початкової школи.

Є ще один важливий документ, затверджений наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, № 1243 від 31.10.2011 року «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів

загальноосвітніх навчальних закладів України», де сформульовані загальні напрямки виховної роботи в школах.

«Метою основних орієнтирів виховання є створення цілісної моделі виховної системи на основі громадянських та загальнолюдських цінностей як орієнтовної для проектування моделей виховних систем у загальноосвітніх навчальних закладах України» [17]. Яке відношення має ця мета до українського національно-патріотичного виховання?

Сформульована і основна мета виховання, наводжу повний текст: «Метою виховання є формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал. Виховна мета є спільною для всіх ланок системи виховання та є критерієм ефективності виховного процесу [17].

У процесі привласнення особистістю вироблених людством морально-духовних цінностей коригується її потребнісна, когнітивна та діяльнісна сфери. Сучасна психолого-педагогічна наука вважає джерелом мотивації вчинків людини, її поведінки систему та ієрархію внутрішніх цінностей. У психічно здорової людини ця система має три рівні: на нижчому рівні – особисті та матеріальні цінності (власні потреби, задоволення); на середньому – культурні цінності (мистецтво, наука, загальноприродні надбання, правопорядок); на вищому – духовні цінності (ідеали, ціннісні настанови, обов'язок перед суспільством). Загальній меті виховання підпорядковується спеціально спроектована система супірядних, поетапно конкретизованих цілей за напрямками виховання, сконцентрованих на вихованні цінностей природи, культури, соціальних цінностей та особистісних цінностей» [17]. Коментарі, як кажуть, зайві, українського духу «орієнтири виховання» зовсім не закладають!

У V розділі цього документа (Зміст виховної діяльності. Ціннісне ставлення до себе. Для початкової школи.) рекомендують такі виховні досягнення: «Сформованість основ духовно-морального та фізичного розвитку особистості:

- усвідомлення цінності власного життя і збереження здоров'я (фізичного, психічного, соціального, духовного, культурного) свого і кожної людини;
- адаптація до змін навколишнього середовища, пізнання прекрасного в собі, основ самооцінювання, самоконтролю, саморегуляції, самоповаги, почуття гідності, безпеки власної життєдіяльності;
- знання та навички ведення здорового способу життя (дотримання правил гігієни, рухового режиму)» [14].

Отже, головною метою виховної роботи в початкових класах загальноосвітніх закладів, зокрема, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, не ставить виховання українського патріотизму, національної самосвідомості та любові до України.

У цьому головна причина того, що в школах не закладається належний фундамент формування української нації і українського патріотизму.

Правда, автори «Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» внесли в VI розділ (Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави) виховні досягнення, які передбачають «сформованість основних понять про народ, націю, суспільство, державу:

- Почуття поваги та гордості до рідного краю, народу, мови;
- Відчуття себе громадянином України, шанування державних символів, Конституції України;
- Любові до культури свого народу, його традицій, звичаїв і обрядів;

- Розуміння правил взаємодії людей у колективі, суспільстві та безконфліктність їх спілкування, толерантного ставлення до представників інших національностей, шанобливого ставлення до їх культури, релігії, традицій» [14].

Чому ж ці вкрай важливі для української держави виховні досягнення не є головними в «Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України»? І чому автори бояться в тексті вживати словосполучення «українська мова», «український народ», «українська культура», «українські традиції» тощо?

Сьогодні це риторичне запитання, на яке все-таки треба дати відповідь. Без аналізу ситуації зі змістом державних орієнтирів виховання в загальноосвітніх закладах, затверджених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, та формування чітких орієнтирів українського національно-патріотичного виховання збудувати міцну Українську державу неможливо. Така ситуація з проблемами українського національно-патріотичного виховання є реальною загрозою національній безпеці України.

Просто не буде кому свідомо будувати Українську державу. І початкова школа одна з головних ланок у цьому великому будівництві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про проект Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/kollegiy/21.doc>
2. Русова С. Нова школа / Біля джерел української педагогічної думки / Софія Русова // Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – С.207-219.
3. Русова С. Національна школа / Софія Русова // Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн.І. / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – С. 16-104.
4. Рідна мова : Підруч. для 3 кл. / М. С. Вакуленко, О.І. Мельничатко. – К. : Освіта. – Ч.1. , 2003. – 128 с.
5. Рідна мова : Підруч. для 4 кл. / М. С. Вакуленко, О.І. Мельничатко. – К. : Освіта. – Ч.1. , 2003. – 159 с.
6. Савченко О.Я. Читанка : Підруч. для 2 кл. / О.Я Савченко. – К. : Освіта. – Ч.1. , 2004. – 126 с.
7. Савченко О.Я. Читанка : Підруч. для 2 кл. / О.Я Савченко. – К. : Освіта. – Ч.2. , 2002. – 144 с.
8. Савченко О.Я. Читанка : Підруч. для 3 кл. / О.Я Савченко. – К. : Освіта. – Ч.1. , 2003. – 142 с.
9. Савченко О.Я. Читанка : Підруч. для 3 кл. / О.Я Савченко. – К. : Освіта. – Ч.2. , 2003. – 144 с.
10. Савченко О.Я. Читанка : Підруч. для 4 кл. / О.Я Савченко. – К. : Освіта. – Ч.1. , 2004. – 160 с.
11. Савченко О.Я. Читанка : Підруч. для 4 кл. / О.Я Савченко. – К. : Освіта. – Ч.2. , 2004. – 176 с.
12. Верховинець В. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів. Видання четверте, перероблене і доповнене / В. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1979. - 339 с.

13. Грисюк О.М. Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті аналізу програм сучасного дошкільного виховання / О.М. Грисюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Шевченка – № 93. – Чернігів, 2011– С. 169-175.
14. Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України. Указ Президента України від 31 жовтня 2011 року №1243/2011 [Електроний ресурс] – Режим доступу : mon.gov.ua/images/files/pozashkilna/1243.doc.

REFERENCES

1. Pro proekt Koncepicii' Zagal'noderzhavnoi' cil'ovoi' social'noi' programy patriotychnogo vyhovannja gromadjan na 2013-2017 roky [Elektronyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.mon.gov.ua/images/files/kollegiy/21.doc>
2. Rusova S. Nova shkola / Bilja dzherel ukrai'ns'koi' pedagogichnoi' dumky/ Sofija Rusova // Vybrani pedagogichni tvory. – K. : Osvita, 1996. – P.207-219.
3. Rusova S. Nacional'na shkola / Sofija Rusova // Vybrani pedagogichni tvory: U 2 kn. Kn.I. / za red. Je. I. Kovalenko; uporjad., peredm., prym. Je.I.Kovalenko, I.M.Pinchuk. – K. : Lybid', 1997. – P. 16-104.
4. Ridna mova : Pidruch. dlja 3 kl. / M. S. Vakulenko, O.I. Mel'nychatko. – K. : Osvita. – Ch.1. , 2003. – 128 p.
5. Ridna mova : Pidruch. dlja 4 kl. / M. S. Vakulenko, O.I. Mel'nychatko. – K. : Osvita. – Ch.1. , 2003. – 159 p.
6. Savchenko O.Ja. Chytanka : Pidruch. dlja 2 kl. / O.Ja Savchenko. – K. : Osvita. – Ch.1. , 2004. – 126 p.
7. Savchenko O.Ja. Chytanka : Pidruch. dlja 2 kl. / O.Ja Savchenko. – K. : Osvita. – Ch.2. , 2002. – 144 p.
8. Savchenko O.Ja. Chytanka : Pidruch. dlja 3 kl. / O.Ja Savchenko. – K. : Osvita. – Ch.1. , 2003. – 142 p.
9. Savchenko O.Ja. Chytanka : Pidruch. dlja 3 kl. / O.Ja Savchenko. – K. : Osvita. – Ch.2. , 2003. – 144 p.
10. Savchenko O.Ja. Chytanka : Pidruch. dlja 4 kl. / O.Ja Savchenko. – K. : Osvita. – Ch.1. , 2004. – 160 p.
11. Savchenko O.Ja. Chytanka : Pidruch. dlja 4 kl. / O.Ja Savchenko. – K. : Osvita. – Ch.2. , 2004. – 176 p.
12. Verhovynec' V. Vesnjanochka. Iгры z pisnjamy dlja ditej doshkil'nogo viku ta molodshyh shkoljariv. Vydannja chetverte, pereroblene i dopovnene / V. Verhovynec' – K. : Muzychna Ukrai'na, 1979. - 339 p.
13. Grysjuk O.M. Pedagogichni ideji' Sofii' Rusovoi' u konteksti analizu program suchasnogo doshkil'nogo vyhovannja / O.M. Grysjuk // Visnyk Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu im. T.Shevchenka – № 93. – Chernigiv, 2011– P. 169-175.
14. Pro Osnovni orijentyry vyhovannja uchniv 1-11 klasiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv Ukrai'ny. Ukaz Prezydenta Ukrai'ny vid 31 zhovtnja 2011 roku №1243/2011 [Elektronyj resurs] – Rezhym dostupu : mon.gov.ua/images/files/pozashkilna/1243.doc.

УДК 159.945 : 316.613 - 053.5

ГЕНЕЗИС ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Чумакова А.А., здобувач

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

aa-chumakva@mail.ru

У статті розглянуто генезис емоційної культури особистості молодших школярів з часів Стародавньої Греції до сьогодні. Визначено, що протягом цього періоду проблема емоцій людини привертала увагу науковців. Могутніми засобами формування та виховання емоційної культури індивідуума є мистецтво, музика. Педагогічними умовами ефективної реалізації завдань емоційного виховання молодших школярів засобами музики (музикотерапії) є емоційне стимулювання навчальної діяльності, врахування особистісних якостей розвитку дитини, створення сприятливої емоційної атмосфери для розвитку особистості молодшого школяра, вміння вчителя регулювати емоційні реакції учнів, позитивний приклад дорослих.

Ключові слова: емоційна культура, особистість, молодші школярі, виховання, мистецтво, музика.

ГЕНЕЗИС ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чумакова А. А.

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

aa-chumakva@mail.ru

В статье рассмотрен генезис эмоциональной культуры личности младших школьников на временном отрезке от Древней Греции до современности. Показано, что на протяжении этого периода проблема эмоций человека была в центре внимания ученых. Сильнейшими средствами формирования и воспитания эмоциональной культуры индивидуума являются искусство, музыка. Педагогическими условиями эффективной реализации эмоционального воспитания младших школьников средствами музыки (музикотерапии) является эмоциональное стимулирование учебной деятельности, учет индивидуальных качеств ребенка, создание благоприятной эмоциональной атмосферы для развития личности младшего школьника, умение учителя регулировать эмоциональные реакции учеников, позитивный пример взрослых.

Ключевые слова: эмоциональная культура, личность, младшие школьники, воспитание, искусство, музыка.

GENESIS OF EMOTIONAL CULTURE OF PERSONAL YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S

Chumakova A. A.

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

aa-chumakva@mail.ru

The article describes the genesis of emotional culture of the person of younger students in a time warp from ancient Greece up to the present. It is shown that during this period the problem of human emotions was the focus of scientists. The most powerful means of formation and education emotional culture of the individual are art, music. Pedagogical conditions of the effective implementation of emotional education younger students by means of music (music therapy) is emotional stimulation of educational activity, taking into account individual as a child.

Considered the emotional education of cultural identity in the genesis we can conclude that at all times the problem of human emotions has been recognized to date. Music is a powerful tool for development and education of emotional culture of the individual. Aesthetic experience associated with empathy for the characters of music, and through them - to real people and can occur only in cases where a product internally near a given person. Teaching for the effective implementation tasks emotional education of primary school children by means of music (music therapy) is emotional stimulation training activities, taking into account personal qualities of the child, creating a favorable atmosphere for the emotional development of the individual primary school children, teachers ability to regulate emotional responses of students, positive example of adults.

To work with the education and formation of emotional culture of primary school children important is to determine the functional content and methodologies.

Key words: emotional culture, personality, younger schoolchildren, education, art, music.

Одним з актуальних питань сучасної педагогіки є культура емоційного життя особистості. Вагомого значення вона набуває, коли під впливом науково-технічного прогресу різко змінюються соціально-психологічна ситуація життєдіяльності людини, соціальні функції суспільства, відбувається реорганізація освіти. Зокрема, систематизації знань емоційної сфери особистості вимагають певні галузі соціальної практики. Можна стверджувати, що культурною, морально і естетично вихованою людиною є не той, хто знає норми і правила соціального життя, а той, у кого ці знання поєднуються із проявом почуттів та поєдінкою. Саме тому емоції як суб'єктивні переживання являють собою один із найважливіших і найзначніших феноменів внутрішнього життя людини, що і актуалізує виховання емоційної культури як важливого компонента формування розвинутої, духовно багатой особистості.

Протягом тривалого періоду науковці, займаючись проблемами загальної культури людини, її складовими, зокрема духовної та емоційної культури, намагалися вирішувати питання виховання та розвитку емоцій особистості. Так, психологічні аспекти культури емоцій і почуттів знайшли своє відображення в працях В. Ананьєва, Л. Божович, В. Вілюнаса, Л. Виготського, І. Джидар'ян, Б. Додонова, А. Дусавицького, К. Ізарда, О. Лука, Я. Рейковського, Б. Теплова, П. Якобсона та ін.

Педагогічний аспект культури почуттів розглянуто і зарубіжними педагогами-класиками (Я. Каменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Гербарт та ін.), і вітчизняними науковцями і діячами культури (Г. Ващенко, І. Вишенський, А. Духнович, Я. Козельський, О. Кулеба, М. Коровіцин, М. Кряхунова, С. Русова, М. Саутенкова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Значення емоцій у професійній діяльності вчителя, емоційну гучність, експресивність, стійкість досліджено у роботах Л. Буранбаєвої, Ф. Гоновліна, Б. Додонова, Н. Кузьміної, Н. Левітова, Л. Мітіної, Г. Шингарова та ін. Значення емоційної культури фахівців різних галузей щодо їхньої успішної професійної діяльності вивчено Л. Нікіфоровою, І. Сілютіною та ін. Процес формування емоційної культури студентів вищих навчальних закладів є об'єктом досліджень І. Алексашиної, С. Вершловського, В. Воронцової, Н. Зотової, Ю. Кричевського, І. Могілей, І. Сілютіної та ін. Одним із важливих напрямів наукових пошуків сьогодення є емоційна культура особистості дитячого віку, зокрема молодших школярів, що і обумовлює актуальність нашої роботи.

Мета статті – розглянути генезис емоційної культури особистості молодших школярів з часів Стародавньої Греції до сьогодення та визначити найбільш дієві засоби її виховання.

В античній філософії висловлюється думка про емоції як важливу умову поведінки людини. Стародавні філософи (Платон, Демокрит) не виділяли емоції та почуття в окрему галузь, а об'єднували їх з пізнавальними процесами. Аристотель у своїй праці «Про душу» писав, що поведінка особистості, яка здатна давати чуттєві оцінки речей як добрих чи поганих, значною мірою залежить від того, які емоції (задоволення чи незадоволення) викликають ці оцінки. Автор особливо підкреслював, що не можна допускати, щоб людиною керували тільки її емоції [1]. Концепція катарсиса, сформульована Аристотелем, пов'язувала афективні переживання із здоров'ям людини. Одним із найсильніших засобів гармонізації та виховання індивідуума, на думку філософів, було мистецтво, зокрема музика.

В епоху Відродження створюються умови для більш глибокого вивчення природи людини, її внутрішнього світу. Засновник емпіричного методу наукових досліджень, видатний італійський художник Леонардо да Вінчі зазначав, що пізнання світу відбувається за допомогою почуттів, які збагачуються розумом. Педагогіка тих часів, яка характеризується інтересом до людини, її духовного світу, переживань, думок тощо, відстоює ідею розвитку гуманістичних, естетичних почуттів, ідею створення позитивних емоцій у процесі навчання, цінності та неповторності особистості, зокрема індивідуальності дитини. Розвиток та місце мистецтва в соціальному житті створює підґрунтя щодо необхідності естетичного виховання як соціального замовлення. У цей час представники класичної західноєвропейської філософської думки Р. Декарт, Б. Паскаль, Б. Спіноза, І. Кант, Л. Фейєрбах, Ж.Ж. Руссо,

розглядаючи проблеми цілісності людської особистості, її духовності, вплив мистецтва на внутрішній світ особистості, робили спроби впорядкування емпіричного матеріалу щодо проявів емоцій індивідуума, та переведення емоцій та почуттів людини на мову символів та категорій. Ф. Шиллер дійшов висновку, що два аспекти людської природи – розсудливість та почуттєвість, зокрема їх єдність, визначають внутрішню гармонію людини. Він вважав, що мистецтво допомагає досягнути внутрішньої гармонії, а естетичне виховання є засобом формування гармонійної людини. На думку автора, саме за допомогою різних, і в першу чергу, естетичних емоцій, здійснюється процес поступового духовного збагачення людини.

Для подальшого розвитку теорії емоцій людини (у тому числі педагогічного аспекту) важливими стали роботи психологів (Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), які критично використавши досвід, накопичений у світовій науці, а також спираючись на результати власних теоретичних та експериментальних досліджень, обґрунтували принципи та механізми функціонування й розвитку емоцій. За висновками фахівців, емоції – це психологічні стани, різновид переживань, які обумовлені не грою внутрішніх інстинктивних сил, а стосунками людини з навколишнім світом. В онтогенезі, під впливом навколишнього світу емоції проходять шлях прогресивного розвитку і для оптимізації цього процесу велике значення має період дитинства та умови виховання в цей час. Так, Л. Виготський наполягав на тому, що «емоції розвиваються», при цьому головним джерелом цього розвитку є соціальне середовище, яке науковець визначав терміном «соціальна ситуація розвитку». На думку класика, на кожному етапі розвитку дитини важливого значення набувають «своєрідні, специфічні для цього віку, виключні, одиничні і неповторні відносини між дитиною та оточуючою її дійсністю, насамперед соціальною» [2, с. 280]. С. Рубінштейн, відзначаючи провідну роль почуттів в емоційному житті людини як соціальної істоти, писав, що «в почуттях у формі безпосереднього переживання виражаються всі її установки, включаючи і світоглядні, ідеологічні, всі її ставлення до світу та передусім до інших людей» [3, с. 207]. Науковець визначав почуття і емоційні реакції людини продуктом її культурно-історичного розвитку.

Досліджуючи психологічний аспект взаємозв'язку емоцій і когнітивних процесів, фахівці (О. Баєнська, Л. Виготський, Н. Грота, А. Зпорожець, А. Леонтьєв, Я. Неверович, С. Нікольська, П. Сімонов, Д. Ельконін та ін.) дійшли висновку, що емоція є знанням у поєднанні із відношенням. З цього приводу Л. Виготський вказував на необхідність «розглядати» зв'язок «між інтелектом і афектом ... як процес» і визначати їх у поєднанні. На думку науковця, саме емоційна і когнітивна системи забезпечують можливість орієнтуватися в навколишньому середовищі (матеріальному, соціальному, віртуальному – А. Ч.). Зокрема, при всій важливості інтелектуального осягнення та освоєння світу, у тому числі розкриття об'єктивної сутності добра і зла, саме емоції та почуття визначають головну лінію людської поведінки. Тому виховання емоційності, емоційної культури особистості є важливим фактором в управлінні становленням високо культурної та освіченої людини, тобто виховання емоційної культури та виховання загальної культури особистості взаємопов'язані.

У педагогіці на необхідність виховання емоційної культури особистості звертав увагу К. Ушинський, який вважав, що саме у своїх почуттях людина проявляється найбільш повно, оскільки саме в них відображається її душа. Педагог-класик підкреслював, що виключно в добрих почуттях, культурі емоцій концентрується людяність, гуманність особистості. Науковець звертав увагу на те, що почуття дитини можуть бути сильними, але не можуть бути глибокими. Він пояснював, що маленька людина повністю віддається своїм переживанням, не відчуваючи жодних зовнішніх і внутрішніх перепон для прояву своїх емоцій. На думку К. Ушинського, глибокими почуття дитини не можуть бути тому, що вони відображають не цілісну її особистість, яка в ці роки ще не сформувалася, а тільки її окремі аспекти [4, с. 227]. Великого значення в процесі виховання емоційної культури дитини автор надає вихователю, який має бути висококваліфікованим, компетентним у проблемі

формування емоційної сфери особистості, керуватися такими рекомендаціями педагога-класика:

- 1) під час організації будь-якої діяльності вихователю важливо стимулювати позитивний внутрішній стан дитини, тобто відчуття нею радості, щастя, життєрадісності, впевненості в собі, захищеності тощо, адже тільки в такому випадку організована діяльність сприяє особистісному розвитку маленької людини;
- 2) неприпустимо докоряти дитині за щирий прояв почуттів, а тим паче карати її за це, краще ці емоційні реакції уважно проаналізувати та на основі отриманих висновків внести необхідні зміни в подальшу педагогічну взаємодію;
- 3) у процесі виховання важливо системно забезпечувати розвиток у дітей інтересів «душевної діяльності» [5].

Свого часу про необхідність емоційного виховання зазначав В. Сухомлинський, який пов'язував зміст емоційної культури з наявністю в учнів здатності відчувати відтінки думок і почуттів людей. На переконання науковця, ця чуттєвість формується тоді, коли школяр відчуває гру слів, їхнє внутрішнє змістовне багатство, емоційне забарвлення. Виховання чутливості до слова – одна з передумов гармонійного розвитку особистості. “Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і мольних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності” [6, с. 215]. Обґрунтовуючи важливість розвитку емоційної сфери учнів як необхідної передумови для забезпечення їхнього всебічного розвитку, видатний педагог підкреслював, що людина, “крім розуміння і логічного аналізу добра і зла”, має оволодіти “почуттям добра чи зла”. Адже тільки гармонійне поєднання в особистості обізнаності й емоційного багатства дозволить їй досягти справжньої мудрості. Продовжуючи свою думку, В. Сухомлинський зазначав, що виховання культури почуттів як особливої галузі духовного життя дитини відбувається ефективно тільки в тому випадку, коли розвиток емоційної сфери тісно пов'язаний з іншими сферами життєдіяльності людини (громадською діяльністю, особистим життям тощо). Основні шляхи виховання емоційної сфери особистості педагог вбачав у залученні її до суспільно значущої діяльності, стимулюванні розвитку в неї значущих потреб та інтересів, організації взаємовідносин між членами класного колективу відповідно до основних норм моралі тощо.

Сучасні науковці (Н. Гаранян, М. Яновська, А. Колмогорова та інші) зазначають, що емоційне стимулювання навчально-виховного процесу з метою активізації формування емоційної сфери учнів, є актуальною потребою сьогодення. Педагог має організовувати педагогічну взаємодію та створювати виховні ситуації, які викликають у дітей запланований емоційний відгук, бажану емоційну реакцію на певні факти, події, вчинки. Це забезпечує розвиток соціально значущих мотивів діяльності, прагнення робити корисні для оточуючих людей справи. Найбільш ефективними “емоційними стимулами” для дитини визначені: емоційний відгук, співпереживання, а головне – формування суспільно значущого мотиву поведінки. Вищевказані науковці також роблять висновок про те, що розвиток особистості, зокрема формування і виховання емоційної культури, оптимізується в діалогічному контакті з іншими членами соціуму.

На сьогодні доведено, що емоції розвиваються в діяльності, залежать від змісту та структури діяльності, а також впливають на діяльність. Саме в процесі діяльності в дітей виникають нові емоційні переживання. Надалі, на основі зовнішньої практичної діяльності, починає складатися внутрішня діяльність – емоційна уява, яка являє собою поєднання афективних та когнітивних процесів, єдність інтелекту та афекту. Можна стверджувати, що емоційна культура дитячої особистості – це складне динамічне утворення, якість, що виявляється в здатності особистості емоційно відгукуватися на інтелектуальні, морально-естетичні прояви життєдіяльності, у потребі творення та перетворення навколишньої дійсності, зокрема за допомогою мистецтва. Це контролююча і коригуюча система управління внутрішнім світом, поведінкою, вчинками особистості, багатоплановим ставленням до природи, людей,

мистецтва тощо, в основі якої лежать емоційний відгук, сенсорна культура, емоційно-естетичні переживання, потреба у творчості. Зміни емоційної культури дитини відбуваються в залежності від інтересів та установок пов'язаних із віком, умовами навчання та виховання.

Емоційна культура, яка відбиває загальнокультурну спрямованість особистості, є одним із найважливіших компонентів світогляду, своєрідним підсумком рівня емоційної вихованості дітей, показниками якої є багата емотивність, оволодіння власною емоційною поведінкою, здібністю розуміти почуття інших людей і нести відповідальність за власні почуття, відбиває здатність особистості знайти міру гармонійної взаємодії раціонального і почуттєвого. Безперечним є факт, що емоції розвиваються і виховуються. Мистецтво, зокрема музичне мистецтво, визнається одним із найбільш ефективних засобів впливу на розвиток емоційної культури особистості. Естетичні емоції відбивають рівень та характер духовного життя людини, впливають на поведінку та формування світогляду особистості. А. Леонтьєв розглядав твори мистецтва як ідеальні продукти людської діяльності, які пов'язані з пізнанням світу в почуттєвих образах. Б. Теплов був упевнений у тому, що музичне переживання за своєю сутністю є емоційним переживанням, що в музиці емоції є вираженням думок, тому саме в музичній творчості емоції і розум гармонізуються. "... в музиці смислове начало завжди несе в собі емоційний підтекст, а емоція завжди осмислена", – відмічав Є.В. Назайкінський [7, с. 293]. "Значення музики в школі далеко виходить за межі мистецтва, – вказував Д. Кабалевський. – Так само, як література і образотворче мистецтво, музика рішуче втручається в усі сфери виховання й освіти наших школярів, будучи могутнім і нічим не замінним засобом формування їхнього духовного світу" [8, с. 195]. Фахівці зазначають, що музика – це мистецтво, яке відображає дійсність, всі складнощі і суперечності світу. Важливу роль у ній відіграють почуття, емоційна сфера. Музичний образ настільки багатозначний, наскільки багатозначні й складні почуття людини. Велика сила музики – в її активному характері: вона ніби змушує себе слухати, проникаючи у свідомість, збуджуючи емоції, викликаючи почуття, стаючи духовним стимулом поведінки особистості.

Отже, розглянувши виховання емоційної культури особистості в генезисі, ми можемо зробити висновок, що за усіх часів проблема емоцій людини була визнана актуальною. Музика є могутнім засобом формування та виховання емоційної культури індивідуума. Естетичне переживання пов'язане зі співчуттям до героїв музичних творів, а через них – до реальних людей і може виникнути лише у тих випадках, коли певний твір внутрішньо близький тій чи іншій людині. Педагогічними умовами ефективної реалізації завдань емоційного виховання молодших школярів засобами музики (музикотерапії) є емоційне стимулювання навчальної діяльності, врахування особистісних якостей розвитку дитини, створення сприятливої емоційної атмосфери для розвитку особистості молодшого школяра, вміння вчителя регулювати емоційні реакції учнів, позитивний приклад дорослих.

Для роботи з формування та виховання емоційної культури молодших школярів важливим є визначення функціонального наповнення та методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. О душе / Аристотель // Сочинения: – 4 т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1976. – С. 371 - 448.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. - Т. 6. / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – с. 363.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. - Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 776 с.
5. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. - 414 с.

6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О.Сухомлинський. – К. : Рад. школа , 1970. – 289 с.
7. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Назайкинский Е. В. – М. : Музыка, 1972. – 333 с.
8. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Кабалевский Д. Б. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

REFERENCES

1. Aristotel'. O dushe / Aristotel' // Sochinenija. – 4 t. – T. 1. – М. : Mysl', 1976. – P. 371 - 448.
2. Vygotskij L.S. Sobr. soch. : v 6 t. - T. 6. / Lev Semenovich Vygotskij. – М. : Pedagogika, 1984. – p. 363.
3. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / Sergej Leonidovich Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 2000. – 712 p.
4. Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitanija. Opyt pedagogicheskoy antropologii / K. D. Ushinskij. – М. - L. : Izd-vo APN RSFSR, 1950. – 776 p.
5. Ushinskij K. D. Pedagogicheskie sochinenija : v 6 t. / K. D. Ushinskij. – М. : Pedagogika, 1988. – Т. 1. - 414 p.
6. Suhomlinskij V. O. Narodzhennja gromadjanina / V. O.Suhomlins'kij. – К. : Rad. shkola. , 1970. – 289 p.
7. Nazajkinskij E. V. O psihologii muzykal'nogo vosprijatija / Nazajkinskij E. V. – М. : Muzyka, 1972. – 333 p.
8. Kabalevskij D. B. Vospitanie uma i serdca / Kabalevskij D. B. – М. : Prosveshhenie, 1984. – 206 p.

РОЗДІЛ 4 – ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК: 378.124:316.445.5

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

Козич І.В., к. пед. н., доцент

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

kozich@yandex.ru

У статті розглянуто поняття професійної мобільності викладача вищого навчального закладу, визначено її сутність та окреслено структуру. Було виявлено сутнісний зміст понять «мобільність», «професійна мобільність». Практика останніх років свідчить, що в умовах нових соціально-економічних відносин педагогічна наука не може не порушувати питання професійної мобільності спеціалістів. Професійна мобільність викладача вищого навчального закладу – це його готовність та здатність до: швидкої зміни завдань і видів професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна мобільність, професійно-педагогічна діяльність, викладач ВНЗ, професійне мислення, професійна підготовка.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

Козич И.В.

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

kozich@yandex.ru

В статье рассматривается понятие профессиональной мобильности преподавателя, определено сущность и структуру. Определено содержание понятия «мобильность», «профессиональная мобильность». Практика последних лет говорит о том, что в новых социально – экономических условиях педагогическая наука не может не касаться вопроса профессиональной мобильности специалистов. Профессиональная мобильность преподавателя высшей школы – это его готовность и способность к быстрой смене заданий и видов профессионально – педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессионально-педагогическая деятельность, преподаватель вуза, профессиональное мышление, профессиональная подготовка.

PROFESSIONAL MOBILITY OF UNIVERSITY PROFESSOR: THE NATURE AND THE STRUCTURE

Kozich I.V.

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

kozich@yandex.ru

The article deals with the concept of professional mobility of a teacher of a high school, defined the nature and structure. Defined the concept of "mobility" and "professional mobility". The experience of recent years suggests that in the new socio - economic conditions of pedagogical science can not address the issue of professional mobility specialists. Professional mobility of a high school teacher - is his willingness and ability to quickly change jobs and types of professional - pedagogical activities.

Formation of professional mobility is a process of gradual initiation subject's activity of situational motivation, to understand the meaning of personal mobility, the target determination of needs and motives of self-realization in the new environment and the active manifestation of volitional effort in achieving values of professional self-motion. Exploring the scientific basis of professional mobility of university professors, we proceed from the understanding of the mobility of integrated education, which assumes ownership of a broad scientific worldview, the system of professional and pedagogical knowledge of high-level synthesis and effectively apply their skills, the ability to relatively easy transition from one activity to another to perform any tasks and rapid development of changes in their profession and related professional fields, build and implement its path of further professional growth.

Key words: professional mobility, vocational and educational activities, high school teacher, professional thinking, professional training.

Постановка проблеми. Суттєві зміни, які відбуваються останніми роками в соціокультурному та економічному житті незалежної України, пов'язані зі збільшенням можливостей і потреб особистісного розвитку людини, поглибленням її професійної мобільності в інноваційному суспільстві, необхідністю оволодіння новими професіями, які з'являються на ринку праці. У сучасному динамічному світі нові сфери діяльності виникають дуже часто, а технічний прогрес змінює уявлення про умови праці в старих галузях. Як наслідок, навіть протягом життя одного покоління можуть відбуватися значні структурні перебудови соціально-економічної системи держави. З огляду на це, необхідно бути готовим до того, що людині буде недостатньо здобутої освіти й упродовж життя необхідно постійно підвищувати її рівень або змінювати галузь діяльності. Ті країни, у яких професійна мобільність дипломованих фахівців та працівників висока, можуть швидко розвиватися без тривалих економічних катаклізмів. У країнах, де цього немає, можливі значні затримки та відставання розвитку в разі недостатньої мобільності трудових ресурсів.

Ціла низка документів, ухвалених українським урядом (Концепція професійної освіти України, Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, Національна Доктрина розвитку освіти тощо), акцентують на необхідності формування професійно мобільного фахівця, конкурентоздатного на ринку праці. Підвищення рівня професійної мобільності має забезпечити нашій державі не тільки подолання негативного ефекту від реструктуризації економіки, але й нормальний розвиток у майбутньому.

Практика останніх років свідчить, що в умовах нових соціально-економічних відносин педагогічна наука не може не порушувати питання професійної мобільності спеціалістів, бо ринок праці зумовлює підвищені вимоги до якості підготовки фахівців. Отже, одним із найважливіших завдань є необхідність реформувати навчальний процес у вищому навчальному закладі та збагатити їх рекомендованими наукою педагогічними технологіями, щоб забезпечити високу ефективність підготовки фахівців [1, с. 220].

Ми є свідками й учасниками того, що в системі освіти нашої держави сьогодні також відбувається процес переходу до нових парадигмальних засад, насамперед до фундаментальності та гуманістичного світобачення. Провідним напрямом освітньої політики стає особистісно-розвивальний. На порядку денному стоїть питання про докорінне удосконалення процесу підготовки фахівців у контексті всіх позитивних надбань вітчизняної системи вищої освіти та Болонського процесу. Зважаючи на ці та інші обставини, актуальною стає наукова проблема, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні системи формування професійної мобільності викладача в педагогічній освіті.

Отже, **метою статті** є теоретичний розгляд поняття професійної мобільності викладача вищого навчального закладу, обґрунтування її сутності та структури.

Виклад основного матеріалу. В умовах реформування системи освіти України від викладача вищого навчального закладу потрібні мобілізація всіх внутрішніх ресурсів, готовність до інновацій, бажання вдосконалюватися, розширювати межі своєї компетентності, перебудовувати звичну структуру діяльності. У той же час, як відзначають багато фахівців, освіта – це величезна інерційна система, у якій розробка і впровадження нових методик займає роки і десятиліття [2].

Причини, які зумовлюють необхідність формування професійно мобільного викладача вищого навчального закладу, можуть бути зовнішніми та внутрішніми. Зовнішні спричинені об'єктивною необхідністю зміни педагогічної спеціальності, спеціалізації, статусу особистості внаслідок розвитку та реформування освітньої галузі. Внутрішні причини зумовлені суб'єктивними (індивідуальними) особливостями, пов'язаними з мотивацією успіху, спрямованістю особистості на вдосконалення професійних навичок, саморозвиток (що можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, яке базується на відповідних цінностях і потребах), кар'єрне зростання. Внутрішні причини можуть бути пов'язані також зі схильністю людини до зміни предметної діяльності, пізнім професійним самовизначенням, різноманітними особистими проблемами, наприклад, можливістю зміни місця проживання, погіршення стану здоров'я тощо [3, с. 244].

Головною метою професійної підготовки викладача вищого навчального закладу є діяльність, здатність до її варіативності, особистісні якості фахівця, що визначають рівень його загальної і професійної культури, інтелектуальний розвиток і професійне мислення.

Існує думка, що виховати мобільну особистість може тільки мобільна особистість. Уявлення, що склалося про професійну мобільності людини як здатності змінювати професію чи рід діяльності в умовах високої динамічності суспільних відносин і зв'язків не цілком прийнятно для системи освіти, де завжди цінувалися стабільність і відданість професії. Очевидно, що стосовно означеної проблеми більш релевантний підхід, згідно з яким професійна мобільність визначається як інтегративна, цілісна характеристика суб'єкта діяльності, що забезпечує гнучку орієнтацію в динамічних професійних умовах (як внутрішніх, так і зовнішніх) [4, с. 57].

Розв'язання цієї проблеми започатковано в теорії особистісного розвитку людини в процесі діяльності (Б. Ананьєв, Л. Буєва, Л. Виготський, О. Киричук, Є. Климов, О. Леонтєв, Б. Ломов, А. Маркова, С. Рубінштейн).

Загальні основи та окремі аспекти феномену професійної мобільності розроблено в працях В. Безрукової, В. Береги, В. Воронкової, С. Гончаренка, І. Дичківської, Є. Іванченко, З. Курлянд, О. Савченко, Л. Уманського, Л. Шевченко, М. Яценко та ін. Зокрема, на думку О. Савченко, високий динамізм виробництва, використання нових видів енергії і матеріалів, автоматизація і комп'ютеризація потребують від людей універсальної освіти, яка готує до професійної мобільності, вміння швидко переучуватися, бути фізично і психічно витривалими.

За визначенням С. Гончаренка, зміст професійної освіти охоплює поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок та вмінь; формування психічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [5, с. 275].

Сутність професійної мобільності викладача вищого навчального закладу виражається в готовності особистості до саморозвитку, здійснюючи при цьому самоосвіту і перетворення себе, побудова конструкта свого професійного «Я», готовність у процесі професійної діяльності успішно адаптуватися до мінливих умов професійно-педагогічного середовища.

Однією зі складних проблем у розвитку психолого-педагогічної готовності викладача вищого навчального закладу до професійної мобільності є його нездатність оцінити свої можливості й спрогнозувати особистісний розвиток, знайти власне рішення в ситуації вибору, відстояти свою індивідуальність, забезпечуючи перспективи кар'єрного зростання. Це породжує стереотипність професійного мислення й поведінкових штампів, невпевненість у собі і, як результат, – професійна приреченість (нецікава робота і, водночас, страх змінити її). Така незрілість професіонала (не тільки в педагогічній діяльності), нездатність відповідати за себе й за результати своєї праці, невміння самокритично оцінити свою корисність на цьому поприщі стає причиною невдоволення собою, а іноді і психічної деформації особистості.

Професійна мобільність викладачів вищих навчальних закладів охоплює різноманітні зміни змісту, характеру та умов праці педагогів, що торкаються змін їх статутних характеристик (внутрішньо професійних, категоріальних) і більш широких (соціальних).

Вона виражається у зміні: професії (спеціальності, спеціалізації); кваліфікації; посади; місця роботи.

Суб'єктом мобільності може виступати як окремих викладач, так і педагогічний колектив загалом [4, с. 32].

М. Д'яченко та Л. Кандибович професійну мобільність викладача розглядають як готовність і здатність фахівця до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії, успішного «переключення» на іншу діяльність або зміни видів діяльності. Професійна мобільність, на їхню думку, передбачає також володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх використовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях. В умовах швидких

змін техніки і технології виробництва професійна мобільність є важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста [1, с. 195-196].

Дослідження як вітчизняних (С. Кугель, Р. Ривкіна, Л. Хахуліна та ін.), так і зарубіжних (Ю. Веніге, Е. Йожа, Т. Орден та ін.) науковців показують, що мобільність у педагогічній сфері має ряд особливостей, що випливають зі специфіки професійної діяльності. Перш за все, в освіті співвіднесеність стабільності і мобільності кадрів інша, ніж у матеріальному виробництві: забезпечення гнучкості і багатофункціональності професійної освіти відповідно до потреб суспільства збільшує «питому вагу» значення мобільності. По-друге, детермінована об'єктивними чинниками, як і в матеріальному виробництві, мобільність у педагогічній сфері, її спрямованість, інтенсивність більше залежать від особистісних, суб'єктивних чинників. Суспільство зацікавлене в такому фахівцеві, який уміє думати самостійно і вирішувати різноманітні проблеми, застосовувати знання, одержані в процесі навчання; володіє критичним і творчим мисленням, що сформоване в процесі освіти; вміє здобувати нові знання, здібний до самонавчання, самоосвіти.

Спираючись на науковий метод синтезу психолого-педагогічних підходів до поняття «професійна мобільність», визначимо професійну мобільність викладача вищого навчального закладу як здатність швидко адаптуватися у різних сферах соціально-педагогічної діяльності, що базується на прагненні до самореалізації, самовдосконалення та сформованих ключових компетентностях.

Розглянемо компоненти професійної мобільності викладача вищого навчального закладу. Ми погоджуємося і з твердженням Л. Сушенцевої про те, що основою професійної мобільності педагогічного працівника є динамізм його мотиваційних, інтелектуальних і вольових процесів, завдяки чому створюється індивідуальне поле готовності до професійної мобільності [3, с. 5].

Базуючись на вищеозначеному та працях вітчизняних та зарубіжних науковців, виокремимо такі компоненти професійної мобільності викладача вищого навчального закладу (див. табл. 1.).

Показники цих компонентів засвідчують, що в процесі фахової підготовки викладачів ВНЗ низка окремих особистісних та інструментальних показників у окремих студентів проходить стадію подальшого розвитку, а в інших може перебувати на стадії формування. Показники ж діяльнісного компоненту мають цілеспрямовано формуватися у студентів, починаючи з першого року навчання.

Таблиця 1 – Компоненти професійної мобільності викладача вищого навчального закладу

Компоненти мобільності	Показники
Особистісний	гнучкість розуму комунікабельність емоційна стабільність неупередженість позитивне мислення вольовий потенціал пластичність наполегливість висока працездатність креативність
Інструментальний	педагогічна активність професійна ініціативність готовність до ризику прагнення до саморозвитку
Діяльнісний	визначати цілі діяльності та стратегії їх реалізації контактувати з представниками різних вікових груп приймати рішення в нестандартних педагогічних ситуаціях самостійно вирішувати професійні проблеми адекватно оцінювати свої професійні здобутки

Розглянемо структуру професійної мобільності викладача вищого навчального закладу. Аналіз соціологічних і психолого-педагогічних досліджень показав, що існують різні підходи до розкриття структури професійно-педагогічної мобільності.

Так, Л. Амірова і З. Багишаєв структуру професійної мобільності фахівця в педагогічному просторі вищого навчального закладу представляють як систему, що складається з таких компонентів: професійно-педагогічна діловитість, що має у своїй основі особистісну активність; професійно-педагогічна компетентність, основу якої становить готовність як інтегративна якість особистості; професійно-педагогічна гнучкість, що базується на адаптивності як особистісній властивості; професійно-педагогічне новаторство, психологічним фундаментом якого є здатність до творчої діяльності [2, с. 84].

Б. Ігошев як структурні характеристики професійної мобільності викладача виділяє: відкритість, яка зумовлює схильності до всього нового, невідомого, незвичного, несподіваного, здатність відмовлятися від стереотипів та шаблонів у сприйнятті дійсності і діяльності; активність, що забезпечує постійну готовність до діяльності, зовнішнього прояву намірів, освоєння нових форм і видів діяльності і перетворення зовнішнього (професійного і соціального) середовища тощо; адаптивність як здатність ефективно пристосовуватися до мінливих умов професійної та педагогічної діяльності; комунікативність як здатність і готовність встановлювати необхідні зв'язки і контакти з суб'єктами освітньої діяльності; креативність, яка забезпечує творче ставлення до зовнішнього середовища і організації власної діяльності, готовність до їх цілеспрямованого і доцільного перетворення [2, с. 12].

Нам імпонує думка С. Нужної про те, що професійна мобільність як якість особистості має складну структуру: сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності, здатності і знанняву основу професійної мобільності, а також самоусвідомлення особистістю своєї професійної мобільності, сформоване на основі рефлексії готовності до професійної мобільності. Кожна з цих складових включає в себе підструктури, розвиток яких і призводить у результаті до її формування. Так, в основі формування потреби в професійній мобільності лежать: розвиток мотивації самоосвіти, розвиток мотивації досягнення, формування установки на самоактуалізацію, установки на оптимістичне сприйняття дійсності, зміни професії. Здатності до професійної мобільності включають в себе розвинені когнітивні здібності, креативність, дивергентність, критичність мислення. Знаннева основа професійної мобільності складається із загальноосвітніх, загально-професійних і професійних знань, ключових кваліфікацій і компетенцій, здатності до швидкого переносу знань [3, с. 33].

На нашу думку, до структури професійної мобільності викладача вищого навчального закладу слід віднести три компоненти: професійно-педагогічний, соціально-психологічний та науково-дослідний, які складаються з умінь, необхідних для професійно мобільного викладача.

Отже, можна відзначити, що в структурі професійної мобільності викладача вищого навчального закладу найбільш часто виділяються такі складові: активність, яка розуміється як готовність до викладацької діяльності, освоєння нових форм і видів діяльності, як основа професійно-педагогічної діяльності (Л. Амірова, З. Багишаєв, Л. Горюнова, Б. Ігошев); адаптивність, як здатність пристосовуватися до мінливих умов педагогічної діяльності; готовність змінити своє життя і діяльність; основа професійно-педагогічної гнучкості (Л. Амірова, З. Багишаєв, Б. Ігошев); відкритість – схильність до нового, невідомого, відмова від стереотипів (Б. Ігошев, Н. Мерзлякова); комунікативність – здатність і готовність встановлювати нові зв'язки та контакти з суб'єктами освітньої діяльності (Б. Ігошев, С. Капліна, Л. Меркулова, В. Міщенко); креативність – творче ставлення до середовища і власної педагогічної діяльності, готовність до їх перетворення; фундамент професійно-педагогічного новаторства (Л. Амірова, З. Багишаєв, Б. Ігошев, В. Міщенко); компетентність – здатність гнучко орієнтуватися в професії, готовність до продовження навчання, самонавчання, саморозвитку, самоосвіти (Л. Амірова, З. Багишаєв, Л. Горюнова).

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що майже всі перелічені вчені акцентують на необхідності підготовки професійно мобільного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці.

Отже, сучасний викладач вищого навчального закладу у сфері освіти має бути не тільки професійним педагогом, а й особистістю, що володіє засобами пізнання себе та навколишнього світу й здатна до повноцінного професійного й особистісного самовираження й самореалізації.

Зазначимо, що проблема формування професійної мобільності викладача вищого навчального закладу ще не стала предметом окремого фундаментального наукового дослідження.

На нашу думку, професійна мобільність викладача вищого навчального закладу – це його готовність та здатність до: швидкої зміни завдань і видів професійно-педагогічної діяльності, інтеграції змісту суміжних навчальних дисциплін, його відповідного дидактичного опрацювання та майстерного викладу студентам; продуктивного опанування суміжними навчальними курсами, посадами науково-педагогічних працівників і спеціалізаціями в межах спеціальності, галузі науки; опанування новими спеціальностями науково-педагогічних працівників та змінами у своїй та суміжних галузях науки; творчої зміни стилю та змісту своєї діяльності відповідно до нових підходів у галузі своєї професії та суміжних професійних галузях; планування та здійснення саморозвитку, попередження професійних деформацій.

Отже, домінантними напрямками формування професійно мобільного викладача в навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу визначаємо: опору на науково обґрунтовані концептуальні ідеї та рекомендації щодо раціональної системи планування і розвитку моделей, систем освіти; орієнтацію на концептуальні ідеї інтеграції, професіоналізації, універсалізації, уніфікації в галузі освіти на європейському континенті; поєднання практичної професійної підготовки вчителя з теоретичною (традиція академічної підготовки), не абсолютизуючи теоретичні наукові знання; посилення професіоналізації підготовки вчителя з передбаченням наукового обґрунтування і практичного вдосконалення змісту педагогічної освіти з вектором на збалансованість її складників: загального, спеціального та професійного; збереження національних традицій і звичаїв фахової підготовки вчителів.

Висновки. Отже, формування професійної мобільності - це процес поетапного ініціювання діяльності суб'єкта від ситуаційного спонукання, до розуміння особистісного сенсу мобільності, до цільової детермінації потреб і мотивів самореалізації в нових умовах і активного прояву вольових зусиль при досягненні цінностей професійного саморуку. Досліджуючи наукові засади професійної мобільності викладача вищого навчального закладу, ми виходимо з розуміння цієї мобільності як інтегрованого утворення, яке передбачає володіння широким науковим світоглядом, системою професійно-педагогічних знань високого рівня узагальнення та уміннями їх ефективно застосовувати, здатність порівняно легкого переходу від одного виду діяльності до іншого для виконання будь-яких завдань та швидкого опанування змінами в галузі своєї професії та суміжних професійних галузях, вибудовувати та реалізовувати траєкторію свого подальшого професійного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Т.Л. Науково-дослідницька компонента університетської освіти в світлі Болонського процесу / Т.Л. Голуб // Вища освіта України: тематич. випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2010. – Т. 1 (19). – С. 218-226.
2. Проектування педагогічного простору для стимулювання внутрішньої і зовнішньої мобільності учасників навчально-виховного процесу : методичні рекомендації / [укл. Т.А. Кузьміч, К.М. Товстуха]. – Херсон : Вид-во ХДПУ, 2012. – 87 с.

3. Хорев І. Теоретичні проблеми дослідження наукових засад професійної мобільності викладача вищої школи [Електронний ресурс] / І. Хорев // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 25. – С. 242-249. – Режим доступу : http://lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_3/29_khorev.pdf.
4. Кормильцева М.В. Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кормильцева Мария Владимировна. – Екатеринбург, 2009. – 190 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [Електронний ресурс] / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с. – Режим доступу : <http://edu-lib.net/drugoe-2/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogich>.

REFERENCES

1. Golub T.L. Naukovo-doslidnych'ka komponenta universytets'koi' osvity v svitli Bolons'kogo procesu / T.L. Golub // Vyshha osvita Ukrai'ny: tematychny vupusk «Vyshha osvita Ukrai'ny u konteksti integracii' do jevropejs'kogo osvith'ogo prostoru». – K. : Gnozys, 2010. – T. 1 (19). – P. 218-226.
2. Proektuvannja pedagogichnogo prostoru dlja stymuljuvannja vnutrishn'oi' i zovnishn'oi' mobil'nosti uchasnykiv navchal'no-vyhovnogo procesu : metodychni rekomendacii' / [ukl. T.A. Kuz'mich, K.M. Tovstuha]. – Herson: Vyd-vo HDPU, 2012. – 87 p.
3. Horjev I. Teoretychni problemy doslidzhennja naukovykh zasad profesijnoi' mobil'nosti vykladacha vyshhoi' shkoly [Elektronnyj resurs] / I. Horjev // Visnyk L'vivs'kogo universytetu. – 2009. – Vyp. 25. – P. 242-249. – Rezhym dostupu : http://lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_3/29_khorev.pdf.
4. Kormil'ceva M.V. Social'no-lichnostnye kompetencii studentov kak faktor razvitija ih professional'noj mobil'nosti : dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Kormil'ceva Marija Vladimirovna. – Ekaterinburg, 2009. – 190 p.
5. Goncharenko S. U. Ukrai'ns'kyj pedagogichnyj slovnyk [Elektronnyj resurs] / S. U. Goncharenko. – K. : Lybid', 1997. – 375 p. – Rezhym dostupu : <http://edu-lib.net/drugoe-2/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogich>.

УДК 378.15/25

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Лещенко О.П.

*Дніпродзержинський державний технічний університет, вул. Дніпробудівська, 2,
м. Дніпродзержинськ, Україна*

lescha_helen@meta.ua

У статті аналізується роль і місце гуманітарної підготовки студентів у системі вищої технічної освіти, надається визначення концептів «гуманізація» і «гуманітаризація». Акцентується увага на необхідності поєднання фундаментальності, ступінчастості пізнання, формування творчого мислення та філософських основ світоглядних позицій майбутнього фахівця. Піднімається проблема положення та стану гуманітарних предметів і гуманітарної науки в технічних університетах.

Ключові слова: гуманізація, гуманітаризація, вища технічна освіта, професійна підготовка, гуманітарна освіта.

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕМ ТЕХНИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лещенко Е.П.

*Днепродзержинский государственный технический университет, ул. Днепростроевская, 2,
г. Днепродзержинск, Украина*

lescha_helen@meta.ua

В статье анализируется роль и место гуманитарной подготовки студентов в системе высшего технического образования, дается определение концептов «гуманизация» и «гуманитаризация». Акцентируется внимание на необходимости объединения фундаментальности, ступенчатости познания, формирования творческого мышления и философских основ мировоззренческих позиций будущего специалиста. Поднимается проблема положения и состояния гуманитарных дисциплин и гуманитарной науки в технических университетах.

Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, высшее техническое образование, профессиональная подготовка, гуманитарное образование.

HUMANITARIAN EDUCATION IN TECHNICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION: CURRENT STATE OF PROBLEM IN THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Leschenko O.P.

Dniprodzerzhinsk State Technical University, Dnipobudiska Str. 2, Dniprodzerzhinsk, Ukraine

lescha_helen@meta.ua

State national program "Education" defines the strategic objectives of educational reform in the Ukrainian state, its priority areas, the basic principles and ways of implementation. Higher education is designed to promote the intellectual potential of the nation, all-round development of the individual as the highest value of society. The task of higher school consists in a complete and harmoniously developed personality formation during studying. Today's education suffers the isolation of humanitarian cycle subjects (history, philosophy, political science, psychology, cultural studies, foreign language, Ukrainian, etc.) from professionally directed subjects that adversely affects the professional identity formation that has no skills of advances extrapolation in other sciences to the scope of its activities.

It is necessary to take into account socio-economic order with education on specialty and in this sense constantly compare their steps with the development of society, evaluate its effectiveness, especially on the competitiveness of its graduates. On the other hand, universities were permitted to determine its objectives, contribute to the improvement of higher education in general.

The intellectual and creative potential of the individual largely depends on humanization of education. Humanitarian training should be directed to the education of the individual as an active and volitional person capable to make independent efforts in education. Education and training is the basis that creates the trends of society humanization, its main qualitative characteristics, the level of civilization.

Formulated goals and objectives of the study specify the place of humanitarian training in higher technical humanitarian education - a combination of fundamental nature, knowledge gradation, the formation of creative thinking and philosophical foundations of future specialists vision.

Humanization and humanitarization are interconnected, multifaceted and characterize two different directions of higher education reforming. However, the focus on humanization is not fully studied in terms of its enormous potential to create educational content, methods and determination of its forms.

Thus, humanization and humanitarization of education, the priority of human values, creating conditions for the full realization of all-round development of each person are the main areas of education in Ukraine.

According to the upgrading of educational content general objectives of higher technical vocational education are: skilled worker training of appropriate level, competitive in labor market, competent, responsible, who are not only good at their profession, but also focuses on related fields of activity, able to work effectively on specialty at international standards, ready for continuous professional development, social and professional mobility.

Key words :humanization, humanitarization, higher technical education, vocational training, humanitarian education.

Характерною особливістю сучасного українського суспільства є поступова втрата духовно-моральних, історичних та культурно-гуманітарних пріоритетів і цінностей. Перехід до ринкових методів господарювання, вирішення складних економічних, технічних і політичних проблем – усе це важливі завдання сучасності. Вирішуючи їх, ми закладаємо фундамент майбутнього розвитку суспільства. Але прогрес сучасної цивілізації багато в чому обмежив можливості всебічного розвитку людини. На перший план виступила

підготовка «вузького» фахівця, який ефективно виконує призначені йому функції, що деформує загальнокультурну підготовку людини, призводить до стандартизації особистості. Саме такі радикальні напрямки призводять до того, що в житті не впроваджуються нові підходи до освіти і культури, не враховується соціальна і моральна ситуація і, як наслідок, немає відчутних економічних зрушень у суспільстві. Загальновизнаним є той факт, що для сталого розвитку економіки необхідно готувати управлінську та науково-технічну еліти. Україна поряд з природними багатствами має розвинену систему вищої інженерної освіти. Постає питання про те, як у повному обсязі використати її можливості для підйому економіки, для технічного переозброєння промисловості? А для цього, на нашу думку, ми повинні звернутися до нашої історії.

Історичні умови розвитку нашої незалежної країни супроводжуються не тільки кардинальними змінами в її соціально-економічній системі і у впровадженні ринкових принципів функціонування національної економіки, а й докорінного перегляду основ суспільного життя і відносин у соціумі. Необхідність остаточного подолання соціально-економічної кризи, у якій продовжує перебувати Україна, створення умов для забезпечення її сталого розвитку з тенденціями інтеграції у світовий та, насамперед, європейський економічний, правовий і культурний простір, вимагає комплексного вирішення сукупності складних завдань. У таких умовах зростає роль формування відповідної парадигми сучасного керівника в процесі професійної підготовки фахівців, здатних реалізувати себе у сфері управлінської діяльності.

Державна національна програма «Освіта» [1] визначає стратегічні завдання реформування освіти в Українській державі, їх пріоритетні напрями, основні шляхи та принципи реалізації. Вища освіта визначається в документі як така, що покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Глобальні зміни суспільно-політичних та економічних відносин, несформованість ринку праці потребують подальшого розвитку системи вищої освіти на нових законодавчих і методологічних принципах, досягнення принципово нового рівня якості підготовки фахівців. Вищій школі, з одного боку, необхідно враховувати соціально-економічне замовлення на спеціаліста з вищою освітою і в цьому сенсі постійно звіряти свої кроки з розвитком суспільства, оцінювати ефективність своєї роботи, насамперед, з конкурентоспроможності своїх випускників. З іншого боку, вищі навчальні заклади отримали можливість самостійно визначати свої завдання, сприяти вдосконаленню системи вищої освіти загалом.

Розглянемо ситуацію, що склалася сьогодні у сфері вищої технічної освіти в українському суспільстві. Безумовно, основна увага в навчальному процесі приділяється вивченню спеціальних технічних дисциплін, базові знання за якими будуть міцним фундаментом для формування майбутнього висококваліфікованого інженера. Але не слід забувати, що основною характерною ознакою людини, що відрізняє її від інших живих істот, - це здатність до індивідуального мислення та формування унікального світогляду. Завдання вищої школи полягає в тому, щоб формувати протягом навчання повноцінну, гармонійно розвинену особистість.

У наш час людині, яка отримує вищу технічну освіту, мало бути просто хорошим інженером, який розбирається виключно у своїй спеціалізації. Вища освіта повинна бути всебічно розвиненою. Тому й постає питання про необхідність гуманізації системи вищої технічної освіти, у результаті якої студент з об'єкта навчання перетворюється на суб'єкт творчої, розвиваючої навчально-пізнавальної діяльності.

Деякі вчені розглядають гуманізацію дещо спрощено, зводячи її до гуманітаризації, тобто механічного збільшення кількості годин на викладання гуманітарних наук. Однак, на нашу

думку, механічне зникнення природних і спеціальних дисциплін і, як наслідок, заміна їх гуманітарними, не призведе до глибинної гуманізації.

Тлумачний словник [2, с.32] визначає поняття «гуманітарне знання» як таке, яке найтісніше чином пов'язане з новоєвропейською гуманістичною парадигмою освіти. «Гуманітарним» (на відміну від природничо-наукового) називають комплекс наук, що мають ті чи інші прояви людської духовності.

Термін «гуманістичний» тлумачний словник [2, с.34] трактує як характеристику системи цінностей, які підносять людину; тобто про гуманізм, гуманне, гуманістичне можна говорити лише тоді, коли йдеться про діяльність, навчання, соціальний інститут, вчинки, які підносять людину, сприяють її щастю, свободі, справедливості. Відповідно, термін "гуманітарний" співвідноситься з певними професійними заняттями, спрямованими на вивчення гуманітарних предметів.

Щоб досягти єдності у вихідних концептах розглянутої проблеми, ми розглядаємо гуманізм і світогляд, який найкраще сприяє формуванню людського в людині, а гуманітаризацію визначаємо через гуманітарні предмети як спосіб формування таких фахівців.

Сьогодні гуманітарна сфера і гуманітарні знання домінують у різних областях, що обумовлено специфікою гуманітарної освіти, з якою взаємопов'язані патріотичне, моральне виховання, формування людини, духовне відродження країни, прищеплення толерантності тощо. У законах України «Про освіту» [3], «Про вищу освіту» [4], у багатьох наукових роботах зазначається: гуманітаризація освіти як психолого-педагогічний механізм втілення гуманістичних ідей у педагогічному процесі у вищій школі сприяє подоланню однобічності і фрагментарності підготовки фахівців, розширенню культурного кругозору, становленню та розвитку громадянської позиції та професійно-творчої діяльності після закінчення вузу. Як вважає С.І.Уляєв [5, с.53], попереднє розмежування освіти на змістовну і процесуальну компоненти недоцільно, оскільки в структуру змісту входить і навчальна діяльність, яка також стає змістовною основою освіти.

Проблема гуманітаризації освіти вирішувалася в різних сферах – суспільствознавчого і філософського знання - у педагогіці, психології, соціології, соціальній філософії (О. Анісімов, Дж. Браун, Ш. Бюлер, Л. Виготський, Т. Грінгінг, М. Евтух, І. Кон, В. Лісовський, А. Маслоу, Ф. Михайлов, Ж. Пиаже, К. Роджерс, Т. Слепова, О. Степанова, Л. Токмакова, В. Ханенків та ін.). У роботах К. Абульханової-Славської, А. Асмолова, Г. Батіщева, А. Бодальова, А. Петровського, В. Рубцова, О. Тихомирова, І. Фролова та ін. виділені і обґрунтовані різні рівні структури проблеми гуманітаризації та гуманізації освіти (філософсько-культурологічний, науково-гностичний тощо). У теоретико-педагогічному відношенні це питання розглядалося у працях Е. Бондаревської, Б. Гершунського, В. Давидова, І. Колесникова, В. Серікова, Е. Шиянова, І. Якіманської та ін.

Аналіз наукової літератури дозволяє виявити різні підходи до організації підготовки фахівця у вищій школі: нормативно-педагогічний (С. Архангельський, О. Вербицький, О. Долженко, В. Раєвський, Р. Нізамов, Н. Нікандров, Ю. Татур, В. Шандріков та ін.), комунікативно-технічний (М. Кантенік, О. Кузьменко, К. Кудрявцев та ін.), структурно-логічний (П. Гальперін, М. Дмитрієва, А. Матюшкін, А. Раєв, В. Якунін та ін.)

Сьогоднішня освіта страждає ізольованістю загальногуманітарного циклу дисциплін (історія, філософія, політологія, психологія, культурологія, іноземна мова, українська мова та ін.) від професійно спрямованого, що згубно впливає на становлення особистості фахівця, що не має навичок екстраполяції досягнень у галузі інших наук на сферу своєї діяльності.

Від гуманізації освіти багато в чому залежить інтелектуально-творчий потенціал особистості. Гуманітарна підготовка повинна спрямовуватися на виховання індивіда як активного і вольового суб'єкта, здатного до самостійних зусиль у навчанні. Як зазначає О.Олійник

[6, с.123], сучасні методи викладання гуманітарних дисциплін частіше затемнюють зміст, ніж розкривають його. Це добре відчувається на прикладі студентів, які здатні переказати все те, що їм викладали, але не в змозі використати отримані знання в новій ситуації, їх знання швидше визначаються величиною обсягу, ніж глибиною розуміння.

О.Олійник також підкреслює, що потреба в самоосвіті, у духовній самостійності, критична спрямованість мислення, її продуктивність у засвоєнні знань і людської культури – це риси, яких не вистачає нинішньому студенту. Це складові гуманітарної культури, яка формується на всіх рівнях педагогічного процесу в навчальній, науковій і культурній діяльності студентів, і є однією зі складових загальної культури фахівців. При цьому освіта і виховання є основою, яка формує тенденції гуманізації суспільства, його основні якісні характеристики, рівень цивілізованості.

Багато дослідників у сучасній науковій літературі акцентують увагу на тому, що концепти «гуманітаризація освіти» та «гуманізація освіти» характеризують різні вектори реформування вищої школи. Якщо «гуманізація освіти» в широкому сенсі означає створення в суспільстві гуманної системи освіти, що відповідає гуманістичним ідеалам (насамперед, особистісної свободи, соціальної справедливості, людської гідності), то «гуманітаризація освіти» пов'язана з навчально-методичним змістом викладання у вузі. Мається на увазі, що гуманітаризація не зводиться до завдання розширення інформаційного змісту гуманітарних дисциплін порівняно з професійним блоком. Вона повинна відповідати більш високим цілям – залучати молодь до гуманістичних цінностей. Гуманізацію освіти можна кваліфікувати як соціальне конструювання системи освіти, що відповідає гуманістичним нормам та ідеалам. Практично це означає, що держава повинна гарантувати своїм громадянам реалізацію гуманістичних прав і свобод в отриманні освіти та гідний спосіб життя на основі отриманої професії. Завдання гуманітарної освіти – долучити особистість до багатства гуманітарної культури в рамках навчального процесу та позанавчальних форм студентської активності.

Такої думки дотримуються О.С.Воробйов, П.Г. Давидов [7, с.135], які вважають, що освіта є гуманістичною не тоді, коли викладаються переважно гуманітарні курси, а коли в центрі її стоїть студент як суб'єкт, як особистість, коли в достатньому обсязі відбувається його виховання, яке, як відомо, є процесом систематичного і цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток особистості з метою підготовки його до виробничої, суспільної та культурної діяльності. У широкому сенсі – це передача від покоління до покоління життєвого досвіду, культури, моральних цінностей, створених суспільством. Основним його завданням є формування всебічно розвиненої особистості студента, передача студентській молоді не тільки певних знань, професійного досвіду, а й формування професійної культури, створення умов для духовного розвитку, саморозкриття молодій людині в загалом.

Виходячи з вищесказаного, *гуманізація освіти* – це створення такої освітньої соціальної системи, яка відповідає гуманістичним цінностям і ідеалам, а *гуманітаризація освіти* – наповнення або доповнення освітньої програми гуманітарних змістом, тобто включення в навчальний процес циклу гуманітарних дисциплін.

Як зазначає В.А. Устинова [8, с.235], досить довго у вітчизняній науці і практиці домінувала точка зору, згідно з якою головним завданням вищої освіти було підготувати фахівця певного профілю відповідно до його професійної орієнтованості, при цьому іноді безпідставно ігнорувалася гуманітарна компонента освіти. Як відзначає А.Б. Касаєва, гуманітаризація освіти може стати «способом подолання розриву між природно-науковим, технічним та гуманітарними знаннями, тобто механізмом і способом переходу від технократичної моделі освіти до освіти культурно навантаженої, культурно детермінованої» [9, с.98]. Отже, *гуманітаризація* як додаткова і необхідна компонента професійної освіти передбачає залучення молоді до гуманітарної культури людства і має на меті

прищеплення основ гуманістичного світогляду, тобто духовних цінностей цивілізованого світу.

На думку Н.В.Шеверун, головним завданням гуманітарної підготовки в системі технічної освіти визнається вивчення законів гармонійної взаємодії природи і суспільства. У процесі навчання вона виконує таку тактичну і стратегічну мету:

- розкриває сутність явищ взаємодії природи, людини і суспільства і пізнає ці закони гармонійної взаємодії (тактична мета);
- з'ясовує і обґрунтовує можливість на практиці використовувати пізнані закони (стратегічна мета) [10, с.30].

Сформульовані цілі і завдання вказують на місце гуманітарної підготовки в системі вищої технічної гуманітарної освіти – поєднання фундаментальності, ступінчатості пізнання, формування творчого мислення та філософських основ світоглядних позицій майбутнього фахівця. Орієнтація на ці пріоритети, на думку вчених, сприяє становленню сучасної філософії технічної освіти як міждисциплінарної галузі, яка включає в себе ціннісні, гуманітарні та етичні параметри, що об'єднують природничі, загально-технічні, спеціально-технічні та гуманітарні знання, широко використовує традиції світової та вітчизняної культури.

Згідно з положеннями Національної доктрини розвитку освіти [11, с.5] і виходячи з ролі і функцій фундаментальної підготовки в сучасному суспільстві, у формуванні її змісту, в систему вищої університетської освіти мають бути покладені ідеї фундаменталізації і гуманізації. У зв'язку з цим, до найважливіших завдань оновлення змісту фундаментальної підготовки університетської освіти належить подолання історично сформованого поділу його на два компоненти - природний і гуманітарний.

Як зазначає Н.В. Шеверун [10, с. 34], положення і стан гуманітарних предметів та гуманітарної науки в технічних університетах наразі є досить спірним і парадоксальним. Це стосується, насамперед, визначення реального статусу гуманітарних дисциплін у системі всіх інших навчальних дисциплін (технічних, інженерних та загальноосвітніх) технічного вищого навчального закладу та оцінки специфічного ставлення до цих дисциплін професорсько-викладацького складу вузів, а також студентства. Часто гуманітарна сфера освіти багатьма вченими вважається як щось допоміжне, другорядне щодо профілюючих технічних предметів. Гуманітарні знання вважаються абстрактними і такими, які відволікають студентство від серйозних справ процесу конкретного пізнання суті речей. Однак, уряд України, Міністерство освіти проводять активну політику, спрямовану на гуманізацію та гуманітаризацію всієї вищої школи з метою підняти рейтинг гуманітарних дисциплін, показати наочно природність гуманітарного знання як викладачам, так і студентам технічних вузів [1, с. 4].

Провідним напрямком гуманізації освіти стало розширення спектра соціально-гуманітарних дисциплін (гуманізація через гуманітаризацію). У навчальні плани і програми все частіше включаються літературознавчі дисципліни, збільшується кількість годин для вивчення іноземних мов, філософії, історії України тощо. Причому, особлива роль у підготовці фахівців приділяється виробленню умінь професійного спілкування, категорія якого зводиться до соціокультурного рангу.

Гуманізація і гуманітаризація взаємопов'язані, багатоаспектні і характеризують два різних напрямки реформування вищої освіти. Однак, орієнтація на гуманізацію не є остаточно вивченою в аспекті її величезного потенціалу для формування змісту освіти, визначення її методів і форм.

Отже, *гуманізація і гуманітаризація освіти*, пріоритетність загальнолюдських цінностей, створення умов для повної реалізації всебічного розвитку кожної людини є основними напрямками розвитку освіти в Україні. Відповідно, з модернізацією змісту освіти загалом, *завданнями вищої технічної професійної освіти* є: підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який не тільки добре володіє своєю професією, але й орієнтується в суміжних сферах діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробьев О.С. К проблеме формирования национальной технической интеллигенции / О.С. Воробьев, П.Г. Давыдов // – Материалы IX МНПК «Гуманизм и образование – 2008», Вінницький національний технічний університет. – КІВЦ ВНТУ, 2007-2008. – 234 с.
2. Державна національна програма «Освіта» / Україна XXI ст. / – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» / Верховна Рада України. Інститут законодавства. – К. - № 2984 – III, із змінами від 19 січня 2010 р – С. 96.
4. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР) / Верховна Рада України. Інститут законодавства. – К. , – 1991. - №34. – С. 451.
5. Касаева А.Б. Гуманитаризация образования как фактор формирования социальных отношений в современном обществе: дисс... канд..филос.наук : 09.00.11 / Алла Болаевна Касаева. – Нальчик, 2004. – 143 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – 24 червня.
7. Олійник О. Особливості гуманітарної підготовки та професійної компетентності студентів у технічних ВНЗ. / О. Олійник // Донецький вісник наукового товариства ім. Т.Г.Шевченка. Мовознавство, т.26. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2009. – 252 с.
8. Уляев С. И. Гуманитаризация образования как фактор формирования профессиональной культуры будущего специалиста : дис...канд. пед. наук : 13.00.08 / Сергей Иванович Уляев. – Ставрополь , 2002. – 187 с.
9. Устинова В.О. Методологічні засади структурування змісту предметів гуманітарного циклу в процесі фахової підготовки студентів педагогічних ВНЗ. / В.О. Устинова // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. вип.31. – С. 282 – 287.
10. Шеверун Н.В. Підготовка майбутніх фахівців технічних університетів у галузі управління до професійного іншомовного спілкування / Н.В. Шеверун // Матеріали VIII МНПК «Гуманізм та освіта – 2006». Вінницький національний технічний університет. КІВЦ ВНТУ, 2006. – 240 с.

REFERENCES

1. Vorob'ev O.S. K probleme formirovaniya nacional'noj tehnicheskoj intelligencii. / P.G. Davydov, O.S. Vorob'ev //– Materialy IH MNPK «Gumanizm i obrazovanie – 2008», Vinnick'ij nacional'nij tehničnij universitet.KIVC VNTU, 2007-2008. – 234 p.
2. Derzhavna nacional'na programa «Osvita» / Ukrai'na XXI st./ – K. : Rajduga, 1994. – 61 p.
3. Zakon Ukrai'ny «Pro osvitu». Vidomosti Verhovnoi' Rady (VVR) / Verhovna Rada Ukrai'ny. Instytut zakonodavstva. – K. , – 1991. - №34. – P. 451.

4. Zakon Ukrai'ny «Pro vyshhu osvitu» / Verhovna Rada Ukrai'ny. Instytut zakonodavstva. – K. - № 2984 – III, iz zminamy vid 19 sichnja 2010 r – P. 96.
5. Kasaeva A.B. Gumanitarizacija obrazovanija kak faktor formirovanija social'nyh otnoshenij v sovremennom obshhestve: diss... kand..filos.nauk : 09.00.11 / Alla Bolaevna Kasaeva. – Nal'chik, 2004. – 143 p.
6. Nacional'na doktryna rozvytku osvity Ukrai'ny u HHI stolitti // Osvita. – 2002. – 24 chervnja.
7. Olijnyk O. Osoblyvosti gumanitarnoi' pidgotovky ta profesijnoi' kompetentnosti studentiv u tehnicnyh VNZ. / O. Olijnyk // Donec'kyj visnyk naukovogo tovarystva im. T.G.Shevchenka. Movoznavstvo, t.26.- Donec'k: Shidnyj vydavnychyj dim, 2009. – 252 p.
8. Uljaev S. I. Gumanitarizacija obrazovanija kak faktor formirovanija professional'noj kul'tury budushhego specialista: dis...kand. ped. nauk : 13.00.08 / Sergej Ivanovich Uljaev. – Stavropol', 2002. – 187 p.
9. Ustynova V.O. Metodologichni zasady strukturuvannja zmistu predmetiv gumanitarnogo cyklu v procesi fahovoi' pidgotovky studentiv pedagogichnyh VNZ. / V.O. Ustynova // Pedagogika vyshhoi' ta seredn'oi' shkoly. – zb. nauk.prac', - Kryvyj Rig, KDPU, 2011. vyp.31. – P. 282 – 287.
10. Sheverun N.V. Pidgotovka majbutnih fahivciv tehnicnyh uniersytetiv u galuzi upravlinnja do profesijnogo inshomovного spilkuvannja / N.V. Sheverun // – Materialy VIII MNPК «Gumanizm ta osvita – 2006». Vinnyc'kyj nacional'nyj tehnicnyj universytet.KIVC VNTU, 2006. – 240 p.

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Малихіна В. М., декан факультету дошкільної та корекційної освіти

Комунальний заклад „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна

kharkivska_hgpa@ukr.net

У статті проаналізовано моніторинг якості освіти у вищому навчальному закладі. Охарактеризовано сутність поняття „моніторинг”. Розглянуто цілі та завдання моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі. Проаналізовано різновиди моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі. Розглянуто систему показників моніторингу компетенцій випускників ВНЗ.

Ключові слова: моніторинг, якість, вищий навчальний заклад, студенти, освіта.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Малыхина В.М.

Коммунальное учреждение „Харьковская гуманитарно-педагогическая академия” Харьковского областного совета, переулок Руставели, 7, г. Харьков, Украина

kharkivska_hgpa@ukr.net

В статье проанализирован мониторинг качества образования в высшем учебном заведении. Охарактеризована сущность понятия „мониторинг”. Рассмотрены цели и задачи мониторинга качества образования в высшем учебном заведении. Проанализированы разновидности мониторинга качества образования в высшем учебном заведении. Рассмотрена система показателей мониторинга компетенций выпускников вузов.

Ключевые слова: мониторинг, качество, высшее учебное заведение, студенты, образование.

THEORETICAL ANALYSIS MONITORING EDUCATIONAL QUALITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Malykhina V.M.

*Public Institution „Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” Kharkiv regional council,
Rustaveli Lane, 7, Kharkov, Ukraine*

kharkivska_hgpa@ukr.net

The article analyzes the monitoring of the quality of education in higher education. Author determined the essence of the concept of "monitoring". Tool for identifying and assessing the quality of education advocates education monitoring. The term "monitoring" of interest in terms of its theoretical analysis because it does not have a unique interpretation, as studied and used in various fields of research and practice. Difficulty determining appointed formulation concept is also linked to its belonging to the field of science as well as the scope of practice. We consider the goals and objectives of monitoring the quality of education in higher education. Analyzed the types of monitoring the quality of education in higher education. Management of education in the school based on knowledge of how the learning process takes place. For this is the educational system monitoring - continuous tracking progress of the educational process to identify and evaluate its interim results, factors and decisions on regulation and correction of the educational process. To control the educational process must have a system to obtain information about its performance in order to see variations or dynamics in the process. The system of indicators for monitoring competencies of graduates. Monitoring is a quite complex and ambiguous phenomenon. It is used in different areas and with different objectives, but it has common characteristics, properties, characteristics, although there is growing quite isolated within a particular science or management. It may be noted that the degree of scrutiny and intensity of its use in different fields are not equivalent.

Key words: monitoring, quality institution of higher education, students and education

Постановка проблеми. У всьому світі освіта розглядається як ключовий фактор стабільного розвитку держави. Якість вищої освіти відіграє ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору, тому вона стає центральною в освітній політиці України. Якість освіти визначається не тільки обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, при цьому проблема якості освітнього процесу розглядається з позицій загальнолюдської і соціальної цінності освіти. Саме ці чинники актуалізують проблему управління якістю освіти у вищому навчальному закладі. Моніторинг є складовою управління якістю освіти. Сьогодні вища освіта є одним з визначальних факторів соціального, економічного, інтелектуального розвитку країни. У Законі України „Про освіту” сказано, що „метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, ... формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі потенціалу народу, ... забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [3]. Отримання якісної освіти залежить від якості ресурсної бази, якості освітньої діяльності, якості вимог, цілей та стандартів освіти. Для управління цим процесом необхідно мати об’єктивну інформацію щодо певного суб’єкта освітньої діяльності чи освітньої системи загалом. Таку інформацію може дати система моніторингу професійних компетенцій випускників вищих навчальних закладів. Отже, проблема теоретичного аналізу моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом моніторинг якості освіти, освітніх послуг є дієвим інструментом в управлінні освітою. Теоретичним і методологічним питанням моніторингу присвячені праці багатьох учених, зокрема, І. Анненкової, П. Анісімова, І. Герасимова, А. Галаган, Г. Єльнікової, О. Майорова, Г. Пономарьової, А. Харківської та ін. Застосування моніторингу в різних сферах діяльності аналізується в працях Д. Алферової, В. Бездухова, Є. Березняка, Л. Большакової, Ю. Варданяна, Ю. Васильєва, Р. Гільмєєвої, І. Гришиної, Т. Десятова, Г. Єльнікової, О. Касьянової, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Кричевського, Н. Кузьміної, Т. Лукіної, В. Маслова, Л. Мітіної, А. Маркової, Н. Остапенко, В. Панасюка, М. Поташника, О. Савченко, Е. Соф’янц, В. Стрельникова, А. Субетто, Т. Шамової, Л. Шевчук, В. Шпак та ін. Методологічні й теоретичні проблеми моніторингу розглядаються в працях Вакарчука, Л. Гриневич, Г. Єльнікової, Ф. Жерара, А. Забульоніса, Г. Ковальової, Л. Кондрашової, Е. Красновського, Л. Краснокутської, К. Краснянської, В. Лугового, А. Майорова,

Є. Михайличева, Ю. Нейман та ін. Моніторинг усе ширше використовується в освітніх системах. У теорії й практиці освіти існують різні підходи до моніторингу. Одні вчені й практики (П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров, Л. Шибасєва) розглядають моніторинг як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення управління освітою, інші (А. Галаган, В. Качерманьян, А. Савельєв, Л. Семушина) – підвищення ефективності стратегічного планування розвитку середньої й вищої професійної освіти. А. Орлов розглядає моніторинг у контексті підвищення якості управлінських рішень і при здійсненні педагогічних інновацій. В. Кальней, Н. Михайлова, Н. Селезнєва використовують моніторинг як засіб оцінки якості освіти. М. Гузаїров, І. Єлісеєв, А. Сапронов розглядають моніторинг як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні, а І. Вавілова, Л. Виноградова, С. Горбатков, В. Лукманов, Т. Макарова, Е. Мухортова, Н. Нікітін, Г. Скок – на рівні навчального закладу, педагога, студента, учня.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Необхідність розгляду системи показників моніторингу компетенцій випускників ВНЗ.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати моніторинг якості освіти у вищому навчальному закладі. Розглянути цілі та завдання моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі. Проаналізувати різновиди моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Для освітнього середовища України, за твердженням Т. Лукіної поняття моніторингу є абсолютно новим явищем, яке потребує всебічного освоєння: ґрунтовного вивчення на теоретичному рівні; законодавчої і нормативної підтримки в юридичній сфері; запровадження в практику роботи науково-дослідних установ та державного управління вищою освітою [1].

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 загальної середньої 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. Саме 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 означеного поняття пов'язана також з його належністю як до сфери науки, так і до сфери практики. Моніторинг можна визначити як постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або вихідним пропозиціям – спостереження, оцінка і прогноз стану навколишнього середовища у зв'язку з діяльністю людини. Отже, моніторинг – це достатньо складне й неоднозначне явище. Він застосовується в різних сферах і з різноманітними цілями, але при цьому має загальні характеристики, властивості, риси, хоч існує і розвивається досить ізольовано в межах тієї чи іншої науки або галузі управління. Можна зазначити, що ступінь вивченості й інтенсивність використання його в різних сферах діяльності не рівнозначні.

У світовій практиці накопичено достатній досвід проведення моніторингу якості вищої освіти, але слід зазначити, що ці системи моніторингу не охоплюють усю систему освіти загалом, а спрямовані на окремі її частини. Для визначення особливостей національних систем освіти, для забезпечення ринку праці країни необхідними фахівцями, інтеграції потреб бізнесу та вищої школи в кожній окремій країні створюються свої національні системи моніторингу освітніх послуг.

У теорії та практиці діяльності ВНЗ, моніторингу відводиться різна роль: від збору інформації про певні характеристики освітнього процесу, відстеження результативності освіти, контролю успішності навчання до вивчення певних параметрів системи освіти, тобто

моніторинг освіти розглядається як дослідження, за результатами якого органи управління приймають певні рішення щодо розвитку освітніх послуг

Отже, моніторинг у системі освіти – це процедура, яка складається з двох великих частин: моніторинг якості підготовки фахівців у ВНЗ та моніторинг відповідності компетенцій фахівців потребам ринку [4].

Отже, моніторинг може розглядатися як: 1) спосіб дослідження реальності, що використовується в різних науках; 2) спосіб забезпечення сфери управління різноманітними видами діяльності через надання своєчасної і якісної інформації.

Моніторинг може охоплювати сукупність, групу й окремі фактори, що визначають ефективність процесу навчання. Моніторинг дає можливість здійснювати аналіз, діагностику, прогнозування й проектування дидактичних процесів, взаємодію його суб'єктів.

Відповідно до вищезазначених складових, існують різні види моніторингу. Розглянемо їх докладніше.

Професіографічний моніторинг – процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планового спостереження за станом і розвитком педагогічного процесу підготовки фахівця з метою найбільш оптимального вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання [5].

Сфера його застосування – професійні навчальні заклади. Професіографічний моніторинг покликаний усунути професійну некомпетентність педагогічних кадрів вищих навчальних закладів у питаннях діагностики, прогнозування й аналізу педагогічного процесу становлення фахівців не тільки на початковій і кінцевій стадії, але й у проміжній фазі розвитку досліджуваного явища, його коректування в необхідному руслі.

Об'єктом професіографічного моніторингу є процес професійної підготовки фахівця у вузі. Професіографічний моніторинг дозволяє визначити стан навчально-виховного процесу на кожному етапі, наскільки раціонально використані педагогічні засоби, якою мірою вони відповідають заданим цілям, наскільки ефективні реалізовані педагогічні технології. Тривалість спостереження за станом педагогічних явищ дозволяє виявляти тенденції їх зміни, установлювати залежність їх від певних умов.

Отже, професіографічний моніторинг – це певна система постійного дослідження якості підготовки. Він є одним з найважливіших елементів системи інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ й сприяє прийняттю адекватних управлінських і педагогічних рішень.

Освітній моніторинг – це організація збору, збереження, обробки й поширення інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування її розвитку [2].

Управління процесом освіти в навчальному закладі ґрунтується на знанні того, як протікає освітній процес. Для цього слугує система освітнього моніторингу – постійного відстеження перебігу освітнього процесу з метою виявлення й оцінювання його проміжних результатів, факторів, а також прийняття рішень щодо регулювання й корекції освітнього процесу.

Для управління освітнім процесом необхідно мати систему отримання інформації про його результативність, щоб бачити відхилення або динаміку в цьому процесі. Моніторинг не обмежується виявленням відхилень від певних норм (стандартів). Освітній моніторинг припускає оцінювання самих норм. А це означає, що моніторинг може розглядатися як механізм корекції освітніх і управлінських цілей і шляхів їх досягнення [6].

Розглянемо цілі та завдання освітнього моніторингу. Цілі освітнього моніторингу у ВНЗ полягають у:

- визначенні конкурентоспроможності національних систем освіти через визначення конкурентоспроможності відповідного ВНЗ;

- формуванні освітньої політики держави;
- прогнозуванні та плануванні розвитку освітньої галузі певного регіону, міста;
- визначенні ефективності використання коштів і ресурсів;
- порівнянні навчальних закладів, встановленні рейтингу;
- вдосконаленні педагогічних засобів.

Завдання моніторингу якості ВНЗ полягають у:

- визначенні якості навчальних досягнень студентів, рівня їх соціалізації;
- встановленні зв'язків між успішністю студентів і соціальними умовами їх життя, результатами роботи педагогів, рівнем їх соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо;
- оцінці впливу на навчальний процес державних освітніх стандартів, навчальних програм, методичного та технічного обладнання та інших факторів;
- виявленні факторів, які впливають на перебіг та результати освітніх реформ з метою зменшення негативного їх впливу;
- порівнянні результатів функціонування споріднених ВНЗ, систем освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку;
- оцінці ефективності політики держави в галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості.

Отже, спираючись на все вищезазначене, можна сказати, що моніторинг як процедура збирання, опрацювання, аналізу та поширення інформації, передбачає певну послідовність етапів, одним з яких є формування комплексу моніторингових показників, здатних забезпечити цілісне уявлення про стан системи, яка аналізується, якісні й кількісні зміни в ній [7].

До системи показників моніторингу професійних компетенцій випускників вищих навчальних закладів та їх відповідності потребам ринку, можна віднести такі групи показників:

- показники кар'єрного росту (рівень заробітної плати, займана посада);
- показники затребуваності випускників цього ВНЗ у роботодавця (кількість працевлаштованих випускників, співвідношення рівня їх заробітної плати із середньою по галузі, відсоток випускників, які працюють за спеціальністю через 1, 2, 3, 4, 5 років після закінчення ВНЗ, кількість замовлень фахівців з боку підприємств);
- показники оцінки результатів підготовки випускників (середній бал успішності за профільючими дисциплінами, рівень оволодіння тими чи іншими професійними компетенціями, оцінка готовності випускників до професійної діяльності керівника, самооцінка готовності до професійної діяльності);
- показники роботи ВНЗ із забезпечення якості підготовки фахівців (кількість філій, де проходять реальну практику студенти, якість професорсько-викладацького складу ВНЗ, кількість наукових публікацій викладачів та студентів цього ВНЗ, матеріально-технічна оснащеність ВНЗ, рейтинг ВНЗ).

Отже, після виявлення необхідних роботодавцю компетенцій фахівця, проведення моніторингу якості освіти в цьому ВНЗ, відбувається порівняння очікувань і фактичних даних. Результати дослідження слугують базою для розробки коригувальних та попереджувальних заходів, у результаті чого досягається відповідність змісту освітніх програм вимогам замовників і освітніх стандартів та задоволеність зацікавлених сторін (роботодавців, студентів, викладачів, держави). Моніторинг реалізується за допомогою комплексу методів і чітко розроблених процедур. На відміну від контролю, який щороку

спрямований на нові об'єкти, моніторинг спрямований на ті самі об'єкти й періодично повторюється.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Орієнтація вищого навчального закладу на досягнення якісно нових освітніх результатів призводить до необхідності перейти від традиційного способу внутрішнього контролю до управління якістю освіти, де контроль є тільки однією з функцій. Інформаційною основою управління якістю освіти є моніторинг якості освіти, спрямований на отримання оперативної та достовірної інформації про якість освітніх результатів, умов досягнення освітніх результатів і ціни досягнення якісно нових освітніх результатів. Отже, моніторинг є цілісним управлінським інструментом, що дозволяє зібрати, проаналізувати та поширити інформацію про рівень якості освітньої діяльності у ВНЗ та спрогнозувати його розвиток відповідно до потреб бізнес-структур. Напрямами подальших розробок у цьому контексті є формування сучасної системи моніторингу якості освіти у ВНЗ, яка відповідає стандартам ІСО 9000-2001 та виробка конкретних рекомендацій щодо підвищення якості підготовки фахівців. Отже, теоретичний аналіз моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі є необхідною складовою підвищення якості вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія та практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикеева – К. : Пляди, 2005. – 112 с.
2. Майоров А.Н. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / А.Н. Майоров, Л.Б. Сахарчук, А.В. Сотов. – СПб : Изд-во СПГУПМ, 1992. - 79 с.
3. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – 428 с.
4. Реймерс Н.Ф. Природопользование. Словарь справочник / Н.Ф.Реймерс - М. : Мысль,1990. - С.637.
5. Силина С.П. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С.П. Силина // Педагогика. - 2001. - № 7. - С. 47-53.
6. Харківська А. А. Порівняльний аналіз освітніх стандартів деяких країн Європи / А. А. Харківська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С.С. – Х. : ХДАДМ (ХХІІІ), 2008. – №12. – С.129 – 134.
7. Хриков Є. М. Моніторинг задоволеності студентів діяльністю вищого навчального закладу / Є. М. Хриков // Науково-методичний альманах. – №3, 2008 р. – Луганськ-Стаханов : Альма-матер, 2008. – 304 с. – С.41 – 44.

REFERENCES

1. Lukina T. O. Monitopyng jakosti ocvity: teopija ta ppraktyka / T. O. Lukina, O. O. Patpykjeejeva – K. : Plejady, 2005. – 112 p.
2. Majorov A.N. Jelementy pedagogicheskogo monitoringa i regional'nyh standartov v upravlenii / A.N. Majorov, L.B. Saharchuk, A.V. Sotov. – SPb : Izd-vo SPGUPM, 1992. - 79 p.
3. Osvita Ukrai'ny. Normatyvno-pravovi dokumenty. – K. : Milenium, 2001. – 428 p.
4. Rejmerns N.F. Prirodopol'zovanie. Slovar' spravochnik / N.F.Rejmerns - M. : Mysl',1990. - P.637.
5. Silina S.P. Professiograficheskij monitoring v pedagogicheskikh vuzah / S.P. Silina // Pedagogika. - 2001. - № 7. - P. 47-53.
6. Харкivc'ka А. А. Popivnjal'nyj analiz ocvitnix standaptiv dejakyx krai'n Jevropy / А. А. Харкivc'ka // Pedagogika, pcyxologija ta medyko-biologichni pproblemy fizychnogo

вуховання і спорту. Naukova monografiya za redakciyeju ppof. Jermakova C.C. – X. : XDADM (XXPI), 2008. – №12. – P.129 – 134.

7. Хрыков Је. М. Мониторынг задоволеності студентів діял'ністю вышшого навчал'ного закладу / Је. М. Хрыков // Naukovo-metodychnyj al'manax. – №3, 2008 р. – Luganc'k-Staxanov : Al'ma-mater, 2008. – 304 с. – P. 41 – 44.

УДК 378.11

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ВУЗОВ С ВНЕШНЕЙ СРЕДОЙ

Малыхина Я.А., к.ю.н., доцент

Харьковский институт банковского дела Университета банковского дела Национального банка, пр. Победы, 55, Харьков, Украина

kharkivska_hgpa@ukr.net

В статье проанализированы критерии эффективности управления взаимодействием вузов с внешней средой. Определена специфика критериев, их число и содержание. Рассмотрены основные составляющие критериев управления взаимодействием вуза с внешней средой. Определены основные показатели функционирования критериев эффективности управления взаимодействием вузов с внешней средой.

Ключевые слова: критерии, управление, вуз, внешняя среда, эффективность, высшее образование.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КРИТЕРІВ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОДІЄЮ ВНЗ ІЗ ЗОВНІШНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ

Малихіна Я.А.

Харківський інститут банківської справи Університету банківської справи Національного банку, пр. Перемоги, 55, Харків, Україна

kharkivska_hgpa@ukr.net

У статті проаналізовано критерії ефективності управління взаємодією ВНЗ із зовнішнім середовищем. Визначено специфіку критеріїв, їх кількість і зміст. Розглянуто основні складові критеріїв управління взаємодією ВНЗ із зовнішнім середовищем. Визначено основні показники функціонування критеріїв ефективності управління взаємодією ВНЗ із зовнішнім середовищем.

Ключові слова: критерії, управління, ВНЗ, зовнішнє середовище, ефективність, вища освіта.

THEORETICAL ANALYSIS OF PERFORMANCE CRITERIA RELATIONSHIP MANAGEMENT UNIVERSITY WITH THE ENVIRONMENT

Malykhina Y.A.

Kharkov Institute of Banking University of Banking of the National Bank, av. Pobedy, 55, Kharkiv, Ukraine

kharkivska_hgpa@ukr.net

The paper analyzes the performance criteria for managing the interaction with the external environment of universities. Specificity criteria, the number and content. Criteria for a given direction of organizational and methodological measures, as well as set the boundaries of the possible to select the quality and scale of operations manager. Criterion is considered to be a sign, on the basis of which the evaluation, identification or classification of any phenomenon, process, activity. Without the wording of criteria work to improve governance at the very beginning is uncertain unknown, on what grounds can be seen that it was possible to choose the best option in these conditions are considered the main components of the control criteria for the management of the university interaction with the environment. The main performance indicators of the performance criteria control the interaction with the external environment of universities. Thus, the dialectic of these criteria requires the use of each of them, putting their relationship conflict whose resolution is the process of developing. It is known that the ratio of performance to cost is defined as the

efficiency. Using the above criteria can achieve the highest possible level of efficiency in the given conditions. Consequently, to improve management of the university interaction with the environment is necessary to develop and implement management system interaction with the external environment of the university according to the criteria of efficiency of university management. Specificity of the control object allows you to define the criteria and their contents. First of all, the criteria should guide the work of the leaders on the full and complete implementation of the tasks, the most of the possible reserves, that is, the criteria are the most important measure for achieving the objectives of improving governance. In addition, the criteria allow to specify and complement the statement of purpose. The content of the criteria for effective management also allows to predict the ways of objectifying results, and helps set realistic, measurable goals.

Key words: criteria, management, college, the external environment, the effectiveness of higher education.

Постановка проблемы. Трансформации, происходящие в системе высшего образования Украины в современных условиях формирования рыночной среды и интеграции в европейское образовательное пространство, наиболее концентрированно проявляются в высших учебных заведениях (ВУЗ). Именно вузы формируют кадровый потенциал государства, являются основным компонентом главной производственной силы общества. Следует отметить, что совершенствование деятельности высших учебных заведений возможно только, если рассматривать его как элемент единого хозяйственного комплекса, который тесно связан с элементами социально-экономической среды, где органично взаимодействуют учебно-воспитательные и научно-исследовательские процессы. Поэтому, анализ критериев эффективности управления взаимодействием вуза с внешней средой относится к наиболее актуальным проблемам современной теории высшего образования. Актуальность этой проблемы обусловлена потребностями практики, прежде всего потребностями резкого наращивания образовательного потенциала нации, обеспечения конкурентоспособности выпускников университетов на рынке труда как внутри государства, так и на международном уровне.

Анализ последних исследований и публикаций. Общие проблемы управления взаимодействием вузов с внешней средой освещены в трудах Г. Ельниковой, И. Корнилова, В. Паламарчук, В. Пинчука, А. Поповой, М. Поташника, В. Сергиевского, Ю. Таран, В. Шукшунова, А. Чернюк, А. Хуторского, Н. Юсуфбековой и др.; внедрение педагогических инноваций в деятельность высшей школы изучали Л. Березовская, Л. Даниленко, Г. Ельникова, В. Паламарчук, П. Шемет, Р. Чуйко и др.

Тенденции управления взаимодействием вуза с внешней средой раскрыты в трудах В. Гинзбурга, А. Козловой, В. Скарнар и др. Проблемы управления взаимодействием вуза с внешней средой рассматривали М. Хенсон, Г. Ельникова, В. Качалов, В. Левшина, Е. Павлютенков, Ю. Похолков, С. Салыга, Е. Сахарчук, Т. Сорочан, А. Спирин, Ю. Татур, Г. Цехмистрова.

В диссертационных работах последних лет рассмотрены общие вопросы управления высшим образованием (С. Андрейчук, П. Вишневский, В. Мануйленко, В. Олейник, И. Трегубенко и др.); модернизации учебного процесса в высших учебных заведениях (А. Жигло, А. Зубко, Н. Дворникова, А. Харьковская, Е. Хрыков и др.).

Ранее не рассмотренные аспекты заявленной проблемы. К ранее не рассмотренным аспектам заявленной проблемы следует отнести характеристику составляющих критериев управления взаимодействием вуза с внешней средой.

Формулировка целей статьи (постановка задания). Проанализировать критерии эффективности управления взаимодействием вузов с внешней средой. Рассмотреть основные критерии управления взаимодействием вуза с внешней средой. Определить основные показатели функционирования критериев эффективности управления взаимодействием вузов с внешней средой.

Изложение основного материала. Сегодня, для современной системы управления, особую актуальность приобретает вопрос об определении научно-обоснованных критериев оценки эффективности управления взаимодействием вуза с внешней средой.

Критерии задают направленность организационно-методических мероприятий, а также устанавливают границы возможного для выбора качества и масштаба действий

руководителя. Критерием считается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация любого явления, процесса, деятельности. Без формулировки критериев работа по совершенствованию управления уже в самом начале оказывается неопределенной: неизвестно, по каким признакам можно судить, что удалось выбрать лучший в данных условиях вариант управления [4].

Ведь именно на основе критериев производят сравнительную оценку возможных моделей, альтернатив, вариантов технологии управления и выбор из них наиболее эффективного. Специфика объекта управления позволяет определить число критериев и их содержание. Прежде всего, критерии должны направлять деятельность руководителей на всестороннюю и целостную реализацию задач, максимально использовать возможные резервы, то есть критерии являются важнейшим показателем достижения целей совершенствования управления. Кроме того, критерии позволяют конкретизировать и дополнять формулировку целей. Содержание критериев эффективного управления позволяет также заранее прогнозировать способы объективизации результатов, также помогает ставить реальные, измеримые цели [2].

Теория социального управления рекомендует возводить критерии эффективности любой деятельности во взаимосвязанную систему, исходя из максимума общей результативности при минимуме затрат [5].

Первый критерий эффективности управления – организационное обеспечение управления взаимодействием вуза с внешней средой – обеспечивает достижение максимально возможных результатов. Очень важно понять, что нельзя довольствоваться повышением результативности, нужен именно наивысший возможный для данных условий уровень. Обоснование этого критерия основано на объективных социально-экономических законах.

Данный критерий эффективного управления предполагает поиск руководителями не отдельных улучшений за счет совершенствования одного или нескольких элементов управляющей системы, а совершенствования до самого возможного уровня в данных условиях всех ее частей, звеньев, работу всех субъектов управления вместе с их связями и отношениями, то есть систему в целом [1]. Критерий „организационное обеспечение управления взаимодействием вуза с внешней средой” включает в себя наличие четко сформулированных миссии и целей деятельности, соответствие управления взаимодействием вуза с внешней средой тенденциям развития высшего образования в мире, наличие программ развития вуза, соответствие управления взаимодействием вуза с внешней средой миссии и задачам университета; соблюдение норм конституционного, трудового и социального законодательства, соблюдение демократических норм при выборности и назначении руководящих и исполнительных кадров; направленность политики на повышение эффективности управления взаимодействием вуза с внешней средой, высокий уровень требований и объективность в оценке эффективности управления взаимодействием вуза с внешней средой, проведение мониторинга и бенчмаркинга, внедрения информационных технологий по управлению взаимодействием вуза с внешней средой, уровень аналитического и диагностического обеспечения планирования управления взаимодействием вуза с внешней средой, привлечение к сотрудничеству с вузами культурно-образовательных учреждений, государственных учреждений, и общественных организаций; взаимодействие с родителями, привлечение работодателей к разработке учебных планов, программ, организацию практик, оценку эффективности образования, наличие отделов стратегического развития, мониторинга, ответственных за направления взаимодействия; эффективность связи вузов с другими вузами, наличие международных связей, эффективная маркетинговая политика, наличие системы постоянно действующего мониторинга и бенчмаркинга, системы контроля за внешними рисками вузов и определения механизма управления ими; политика заведения по трудоустройству выпускников.

Второй критерий эффективности управления – управленческо-операционный – включает деятельность руководства вуза по управлению взаимодействием вуза с внешней средой (ректора, проректора, деканов), которая предполагает наличие четких перспектив развития

вуза, планирование развития учебного заведения, организации и управления вузом, контрольно аналитическую деятельность, принятия управленческих решений. Проявляется в следующих показателях:

1) качество ведения документации, планы работы, материалы педагогических советов, аналитические материалы и т. д., планирование управления взаимодействием вуза с внешней средой, уровень аналитического и диагностического обеспечения, соответствие годового плана концепции развития высшего учебного заведения, оптимальность достижения результатов, наличие недостатков, упущений и учета их при планировании, планирование задач, которые могут быть реально выполнены в условиях функционирования вузов, актуальность первоочередных задач, которые влияют на результативность деятельности вуза, уровень планирования и охвата всех направлений деятельности учебного заведения, направленность планирования на развитие управления взаимодействием вуза с внешней средой, четкость поставленных задач, определение сроков и исполнителей, уровень участия педагогического коллектива в планировании работы, нормативность в утверждении плана, обеспечение равномерности распределения решения наиболее важных вопросов в течение учебного года, анализ выполнения плана и возможность внесения в него изменений;

2) соответствие концепции развития вуза реализации государственной политики в области образования; анализ работы вуза: структура и содержание системы управления, основные технологии и методики руководства; перспективы развития вуза: определение общей стратегии, образовательных целей, направлений и задач, проектирование уровня и характера выполнения социального заказа на образование, обучение и воспитание, проектирование организации жизнедеятельности, использования новых учебных программ, проектирование повышения образовательного и квалификационного уровня педагогических работников, внедрения инновационных технологий, проектирование управленческой деятельности;

3) организация анализа и контроля деятельности образовательного учреждения, мониторинг эффективности управления взаимодействием вуза с внешней средой;

4) соответствие управления вузом современным тенденциям теории и практики управления. Наличие системы оценки деятельности руководителей, структурных подразделений. Соответствие структуры управления вузом стратегии и задачам его работы. Использование современных информационных технологий в управлении вузов. Наличие системы менеджмента качества образовательной деятельности вуза. Степень определения недостатков в направлениях деятельности вуза, выяснения причин негативных явлений, целесообразность, актуальность, конкретность принимаемых решений: ректоратом, педагогическим советом, приказами; уровень участия педагогов в подготовке вопросов к обсуждению и принятию решений; соответствие принятых управленческих решений требованиям законодательных и нормативных документов; обеспечение выполнения управленческих решений; наличие приказов на выполнение решений педагогических советов; определения сроков и исполнителей; умелый подбор людей для выполнения решений; доведение управленческих решений до коллектива исполнителей; получение информации о состоянии выполнения решения и корректировки работы на основе полученной информации; моральное и материальное стимулирование исполнителей решений; наличие системы контроля за выполнением собственных решений; действенность принятых решений; состояние подготовки аналитических материалов по результатам контроля и их результативность; перспективы обновления учебно-воспитательного процесса, внедрение педагогических инноваций; развитие материально-технической базы и учебно-методическое оснащение учебного заведения (строительно-ремонтные работы, оборудование кабинетов, приобретение средств электронно-вычислительной техники и информатики, пополнение фондов библиотеки, наглядных пособий и т.д.); уровень привлечения общественности к принятию управленческих решений; обеспечение готовности аппарата управления к реализации новых функций управления: рациональное сочетание прав, обязанностей и ответственности в управлении; единство единоначалия и коллегиальности в

работе. Обоснованность и прозрачность финансовой политики. Развитие демократических основ управления [1].

Третий критерий эффективного управления взаимодействием вуза с внешней средой – эффективность функционирования и взаимодействия вузов с внешней средой – включает целесообразность и своевременность осуществляемых управленческих мероприятий. Критерий проявляется в таких показателях: наличие системы контроля за внешними рисками вузов и механизма управления ими, нейтрализация влияния внешних угроз на деятельность вузов и трансформация потенциальных возможностей во внутренние условия функционирования вузов, привлечение работодателей к разработке учебных планов, программ, организации практик, оценки эффективности образования, уровень восприятия вуза обществом, механизмы сбора информации о результатах работы вуза, удовлетворенность потребителей состоянием дел в вузах, авторитет вуза по отзывам студентов, родителей, выпускников, руководителей учреждений и организаций, общественности, рейтинг вуза в стране, представление вуза на конференциях разных уровней, участие профессорско-преподавательского состава в научной работе, сотрудничество вузов с учреждениями, организациями, предприятиями города, уровень трудоустройства выпускников по специальности, наличие международных связей.

Следует отметить, что все названные критерии эффективности управленческой деятельности должны применяться только взаимосвязано и одновременно. Если использовать их изолированно друг от друга, то первый критерий ориентирует процесс на экстенсивное развитие, второй – только на интенсивное, третий – исключает опережающие действия [3].

Выводы и дальнейшие перспективы исследований в указанном направлении. Итак, диалектика этих критериев требует применения каждого из них, закладывая в их взаимосвязь противоречие, разрешение которого развивает процесс.

Известно, что отношение результатов деятельности к затратам определяется как эффективность. Использование перечисленных выше критериев позволяет достичь максимально возможного уровня эффективности в данных условиях.

Следовательно, для повышения эффективности управления взаимодействием вуза с внешней средой необходима разработка и внедрение системы управления взаимодействием вуза с внешней средой с учетом критериев эффективности управления вузом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Управление качеством / [Под ред. С. Д. Ильенкова, Н. Д. Ильенкова и др.] – М. : Наука, 2003. – 185 с.
2. Управление качеством образования / [Под ред. Ю. Конаржевского]. – М. : Наука, 2004. – 343 с.
3. Харківська А. А. Формування системи управління сучасного вищого навчального закладу / А. А. Харківська // Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України «Наука і освіта» : зб. наук. праць / [гол. ред. О. Я. Чебикін та ін.] – Одеса. – 2010 – № 4 – 5. – С. 116 – 126.
4. Хуторской А. В. Управление качеством образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2004. – № 6. – С. 59 – 68.
5. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти / Я. К. Яхнін – К. : Наук.думка, 2010. – 143 с.

REFERENCES

1. Upravlenie kachestvom / [Pod ped. S. D. Il'enkova, N. D. Il'enkova i dr.] – M. : Nauka, 2003. – 185 p.
2. Upravlenie kachestvom obrazovaniya / [Pod ped. Ju. Konarzhhevskogo]. – M. : Nauka, 2004. – 343 p.

3. Harkivs'ka A. A. Formuvannja systemy upravlinnja suchasnogo vyshhogo navchal'nogo zakladu / A. A. Harkivs'ka // Naukovo-praktychnyj zhurnal pivdenного naukovogo centru APN Ukraїny «Nauka i osvita» : zb. nauk. prac' / [gol. red. O. Ja. Chebykin ta in.] – Odesa. – 2010 – № 4 – 5. – P. 116 – 126.
4. Hutorskoj A. V. Uppavlenie kachestvom obpazovanija / A. V. Hutorskoj // Narodnoe obrazovanie. – 2004. – № 6. – P. 59 – 68.
5. Jahnin Ja. K. Suchasni pidhody do jakosti osvity / Ja. K. Jahnin – K. : Nauk.dumka, 2010. – 143 p.

УДК 37.013.42:378.14

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ - ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Овсяннікова В.В., к. психол.н., доцент

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

pedpsy@yandex.ru

У статті розглянуто особливості процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. Зазначено, що адаптаційна проблематика посідає центральне місце в таких фундаментальних предметних полях, якими є загальна психологія та психологія особистості, соціальна психологія та психологія розвитку, а також психологія індивідуальних відмінностей (диференціальна психологія). Здійснено аналіз наукової літератури і теоретичне осмислення проблеми адаптації. Розглянуто основні стереотипи навчальної діяльності, сформовані в школі, що ускладнюють навчання у вищому навчальному закладі. Авторка стверджує, що процес соціальної адаптації має стадійний характер: на першій стадії відбувається знайомство з новими умовами навчання, з новою організацією навчального процесу, з новою академічною субординацією, навіть з розташуванням приміщень; на другій, так званій стадії адаптаційного процесу, формуються певні стосункистудента зі студентською малою групою; третя стадія адаптаційного процесу починається з моменту реалізації мети, яка ставилась при вступі до вищого навчального закладу та виборі фаху. Наголошується, що період адаптації першокурсників пов'язаний із руйнуванням сформованих позицій, що може породжувати труднощі як у навчанні, так і в спілкуванні між студентами та викладачами. Розглянуто та проаналізовано аспекти адаптації: професійний, соціальний, психологічний, біологічний та дидактичний. Авторка наголошує, що в якості критеріїв адаптації студентів до навчальної діяльності частіш за все використовуються дві їх групи: об'єктивні та суб'єктивні.

Ключові слова: процес адаптації, соціально-психологічна адаптація, професійна адаптація, студентська група.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Овсянникова В.В.

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

pedpsy@yandex.ru

В статье рассмотрены особенности процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении. Указано, что адаптационная проблематика занимает центральное место в фундаментальных предметных полях, которыми являются общая психология и психология личности, социальная психология и психология развития, а также психология индивидуальных различий (дифференциальная психология). Осуществлен анализ научной литературы и теоретическое осмысление проблемы адаптации. Рассмотрены основные стереотипы учебной деятельности, сформированные в школе, затрудняющие обучение в высшем учебном заведении. Автор утверждает, что процесс социальной адаптации состоит из трех стадий: на первой стадии происходит знакомство с новыми условиями обучения, с новой организацией учебного процесса, с новой академической субординацией, с расположением помещений; на второй, так называемой стадии адаптационного процесса, формируются определенные отношения студента со студенческой малой группой;

третья стадия адаптационного процесса начинается с момента реализации цели, которая ставилась при поступлении в вуз и выборе профессии. Отмечается, что период адаптации первокурсников связан с разрушением сложившихся позиций, что может порождать трудности как в учебе, так и в общении между студентами и преподавателями. Рассмотрены и проанализированы аспекты адаптации: профессиональный, социальный, психологический, биологический и дидактический. Автор отмечает, что в качестве критериев адаптации студентов к учебной деятельности чаще всего используются две их группы: объективные и субъективные.

Ключевые слова: процесс адаптации, социально-психологическая адаптация, профессиональная адаптация, студенческая группа.

PECULIARITIES OF FIRST-YEAR STUDENTS' ADAPTATION TO UNIVERSITY LEARNING

Ovsannikova V.V.

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

pedpsy@yandex.ru

The article considers peculiarities of adaptation of first-year students to University learning. The problems of adaptation occupy a prominent place in such fundamental fields as General Psychology and The Psychology of an Individual, Social Psychology, The Psychology of Development and Differential Psychology. The article contains thorough analysis of predecessors who contributed to the problems of adaptation and University stereotypes of teaching that complicate the process of learning. The author claims that social adaptation involves a phased development: 1. The first stage involves general acquaintance with the new conditions of learning, the new arrangement of the teaching process, the new academic environment that has a lot to do with the new organization and management of classes. 2. The second stage presupposes incorporating one's personality into a new and challenging environment and establishing relations with the class-mates. 3. The third stage involves the implementation of the purpose set with the aim of getting professional competence. The author claims that there are some dangerous, provocative and undervalued things that constitute an essential part of University adaptation: they involve professional, social, psychological and didactic aspects. If they are underestimated or overlooked altogether it may have a negative bearing on the process of adaptation and the desired professional competence.

Key words: adaptation, incorporation, conformism, aggression, assimilation, sublimation, competence, probability belief.

Модернізація української освіти вимагає активного пошуку нових форм, методів і засобів навчання, спрямованих на вдосконалення навчального процесу і його інтенсифікацію, підготовки підростаючого покоління до життя і праці в умовах ринкової економіки. У сучасних умовах навчально-виховний процес студентів повинен бути спрямований на виконання нового соціального замовлення на формування самостійної, ініціативної, творчої та здорової особистості. Одним із шляхів вирішення цього важливого соціального завдання є вивчення адаптації студентів до навчального процесу. Адже саме від того, як буде пройдено адаптаційний етап, багато в чому будуть залежати успішність навчальної діяльності студента, якість отриманої освіти і, в результаті, можливості досягнення вершин життя і професіоналізму в діяльності. Хоча найвищої продуктивності людина досягає в дорослому віці, передумови її самореалізації слід шукати в юнацькому віці. Вивчення процесу адаптації студентів може відкрити нові шляхи активізації їх особистісних резервних можливостей у подоланні труднощів і психологічних бар'єрів у навчанні.

Успішний процес соціально-психологічної адаптації студентів вищого навчального закладу є інтеріоризацією нової для нього системи відношень, нових правил. Це накладає на поведінку особистості певні обмеження, пов'язані з переходом до більш регламентованих відношень, самостійності, системи підкорення. Для успішної побудови процесу навчання у вищій школі слід на початковому етапі вирішити проблему адаптації студента до вузівської системи.

Не випадково проблема адаптації студентів до умов навчання у вищій школі - це одна з важливих загальнотеоретичних проблем, які досліджуються нині на психофізіологічному, індивідуально-психологічному, соціально-психологічному рівнях і до цього часу є традиційною темою дискусій.

Актуальність проблеми визначається завданнями оптимізації процесу адаптації студентів до навчальної діяльності в умовах перебудови системи вищої освіти.

Успішність та ефективність навчання у вищому навчальному закладі залежить від багатьох чинників, коло яких формують як інтра-, так і інтерособистісні процеси та явища. З перших кроків на першому курсі навчання молоді люди включені в нове динамічне та інтелектуально вимогливе середовище. Саме з цих перших кроків починають формуватися нові стосунки й ставлення до майбутньої професійної діяльності, до фахового оточення та його цінностей. Продовжується активний пошук особистої самоідентифікації, свого місця в рольових розподілах, конвенціонального узгодження в соціально-психологічних структурах студентських груп та спільнот. Ці перші кроки іноді стають дуже важливими в побудові адаптаційних програм, зумовлюючи складний перебіг подій в особистісному студентському житті молодої людини і як майбутнього фахівця, і як громадянина з відповідним життєвим рольовим репертуаром обов'язків і прав.

Адаптація й здатність до неї – це передумова майбутньої активної діяльності, необхідна умова її успіху без відчуття дискомфорту, напруженості та внутрішнього конфлікту особистості з професійним та соціальним оточенням. Тому дослідження цих процесів є дуже важливим й актуальним у практиці організації навчальної діяльності та виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Проблема адаптації першокурсників є однією з ключових у сучасних дослідженнях. Наразі накопичено велику кількість даних, що свідчать про деструктивний вплив особливих факторів на діяльність і функціональний стан першокурсників, внаслідок невідповідності, що виникає в цих умовах між їх можливостями та об'єктивними вимогами нових видів діяльності.

Усе більшу увагу спеціалістів різноманітного профілю привертає проблематика, пов'язана з адаптаційними ресурсами людини як суб'єкту діяльності, спілкування та пізнання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема адаптації особистості знайшла досить широке відображення в роботах науковців. Досліджувалися, зокрема, уявлення про адаптацію, її закономірності та механізми загалом (Г.О. Балл, Ф.Б. Березін, В.П. Казначеев, Ф.З. Меерсон, О.О. Налчаджян та ін.) та про адаптацію як форму соціальної активності особистості (В.А. Семиченко, О.Г. Солодухова та ін.); загальні проблеми соціально-психологічної адаптації особистості (Г.О. Балл, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, В.А. Петровський, А.В. Фурман та ін.); проблеми адаптації студентів і молодих спеціалістів (Л.М. Балабанова, С.А. Гапонова, Ю.С. Колесников, Н.Л. Коломінський, Г.П. Медведєв, О.Г. Мороз, В.Г. Рубін, В.С. Штифурак та ін.); педагогічні аспекти адаптації студентів (С.О. Гура, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурак та ін.); психосоціальні чинники адаптації молодої людини до навчання у вузі та майбутньої професії (В.І. Гордієнко, В.М. Духневич, І.В. Жадан, В.П. Казміренко, Л.А. Найд'юнова та ін.).

Вирішення проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищій школі ускладнюється тим, що в сучасній психоло-педагогічній науці детальне дослідження деяких аспектів процесу та особливостей адаптації студентів першого року навчання ще досконало не вивчено, не розкрито повністю зміст дефініції «адаптація».

Мета статті – розглянути особливості процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі.

Студентська група – це певний колектив, соціальний організм, що безперервно розвивається та виступає як стійка форма цілеспрямованої та педагогічне доцільної організації найбільш контактного спілкування студентської молоді для здійснення різноманітних видів діяльності взаємовиховання і самовиховання [1, с. 39].

На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості. Видимими рисами цього процесу є завершення освіти, трудова активність, суспільна робота, відповідальність перед законом, можливість створити родину і виховувати дітей. Соціальна зрілість передбачає здатність кожної молодої людини оволодіти необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей (фахівця, батька, суспільного діяча та ін.). Студентський вік належить до такого періоду, де роль соціальних чинників зростає, а навчально-професійна діяльність якісно змінюється і стає творчо-перетворювальною. З погляду вікового розвитку, цей час характеризується кризою, особливо властивою перехідним періодам. З одного боку, це вікова криза, з іншого – перехідна, яка посилюється за рахунок виникнення нової проблеми – адаптації студентської молоді до навчання у вищому професійному навчальному закладі.

Процес адаптації передбачає, перш за все, активність самого суб'єкта діяльності, яка вимагає осмислення своїх дій і вчинків, пошуку власних шляхів рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності, аналіз характерних особливостей і результатів взаємодії (у контексті нашої роботи першокурсника) з новими людьми і обставинами. Адаптація містить у собі складні, багатогранні взаємини людини з довкіллям.

Навчання у вищому закладі освіти для сучасної молодої людини - один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг вищого навчального закладу.

Не дивлячись на велике різноманіття, загальними у всіх визначеннях адаптації можна виділити, як вважає Н.М. Мельнікова, такі моменти:

- процес адаптації завжди обумовлює взаємодію двох об'єктів;
- досягнення цілі вимагає певні зміни у взаємодіючих системах;
- основною метою такої взаємодії є деяка координація між системами, ступінь та характер якої можуть коливатися в достатньо широких межах;
- ця взаємодія розгортається в особливих умовах – умовах дисбалансу, неузгодженості між системами [2, с. 16].

Процес адаптації протікає по-різному та залежить від ступеня розбіжності між індивідом та середовищем.

Адаптаційна проблематика посідає центральне місце в таких фундаментальних предметних полях, якими є загальна психологія та психологія особистості, соціальна психологія та психологія розвитку, а також психологія індивідуальних відмінностей (диференціальна психологія). Вона по-своєму вирішується в контексті медичної, юридичної, спортивної, педагогічної, інженерної психології та інших прикладних галузях психологічного знання. Їй відводиться достатньо велике місце у фокусі дослідження майже усіх основних напрямків сучасної психології – звісно, із певними, характерними для того чи іншого підходу акцентами. Проблема адаптації представлена в психоаналітичній практиці та гештальт-терапії, вона знаходить своє положення в теоретичних конструктах та емпіричних розробках біхевіоризму та когнітивній психології, відображена в концептуальних постулатах гуманістичної парадигми (особистісно-орієнтованої психотерапії та психології).

Адаптацію студентів вищого навчального закладу слід розглядати як комплексну проблему, виділяючи в ній різні окремі рівні і ланки, кожна з яких має специфічні механізми, обумовлені рівнем розвитку студента, групи і колективу.

Процес адаптації студентів проходить на декількох рівнях пристосування: до нової системи навчання; до зміни режиму праці і відпочинку; до входження в новий колектив. Протягом перших курсів твориться студентський колектив, формуються навички і вміння раціональної

розумової праці, усвідомлюється покликання до обраної праці, дозвілля, побуту, встановлюється система самоосвітньої діяльності і самовиховання професійно-значущих якостей [3].

У сучасній психології проблема адаптації до діяльності вивчається переважно у зв'язку зі вступом дитини до школи (при освоєнні нового виду діяльності - навчання) або у зв'язку з початком професійної діяльності (при опануванні трудової діяльності). Студенти вищих навчальних закладів юнацького віку випадають із наукових досліджень цієї проблеми.

Останнім часом спостерігається значна еволюція розуміння соціально-психологічної адаптації, яка відмічена такими тенденціями: відбувається все більше розділення понять пристосування (adjustment) та власно адаптації (adaptation); рух від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особистості та середовища, від кінцевої мети гомеостатичної рівноваги, відсутності конфліктів – до самоактуалізації та самореалізації особистості в реальному соціальному середовищі [4, с. 54].

Соціально-психологічна адаптація є одним з найскладніших соціально-психологічних процесів, що відбувається на молодших курсах. Таке значення адаптаційного періоду на перших курсах вищих навчальних закладах привертає особливу увагу і зумовлює актуальність вивчення механізмів керування процесами соціальної адаптації і розробки соціально-психологічних засобів формування і корекції соціально-психологічної адаптованості в цей період.

Адаптація до умов вищого навчального закладу, способу життя, навчання, дозвілля, поза сумнівом, пов'язана з різкою зміною соціального стану особистості. Виходячи з найважливіших сфер становлення особистості, основний зміст процесу адаптації студентів молодших курсів можна визначити, як: нове ставлення до професії; освоєння нових навчальних норм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи та інших вимог; пристосування до нового типу навчального колективу, його звичаїв і традицій; навчання новим видам наукової діяльності; пристосування до нових умов побуту в студентських гуртожитках, нових зразків «студентської» культури, нових форм використання вільного часу.

Процес адаптації не вичерпується названими моментами, але вони становлять його ядро. Проблема адаптації до вищого навчального закладу така актуальна в наші дні ще й тому, що останнім часом особливо зріс пріоритет вищої освіти

При дослідженні значного кола проблем соціально-психологічної адаптації можна дійти до такої закономірності: чим більш складним є середовище (якісно інший зміст освіти, спільної діяльності, вимог студента, інші форми контролю знань, самостійність тощо) і чим більш кардинальні зміни відбуваються в ньому за короткий проміжок часу, тим важче студентам адаптуватися до нових умов вузівського життя. Очевидно, що саме велика кількість, значна масштабність і новий рівень змін при переході молодої людини від шкільного життя до вузівського ставить проблему адаптації в центр уваги всього педагогічного колективу вузу.

Соціально-психологічна адаптація студентів у вищому навчальному закладі включає:

- професійно-фахову адаптацію, що зумовлює пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній та науковій роботі;
- соціально-психологічну адаптацію як таку, що зумовлює активне (чи пасивне) пристосування особистості до оточення, побудову стосунків і взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки;
- соціально-фахову адаптацію як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності [5, с. 10].

Отже, адаптація й здатність до неї – це передумова майбутньої активної діяльності, необхідна умова її успіху без відчуття дискомфорту, напруженості та внутрішнього конфлікту особистості з професійним та соціальним оточенням.

Здійснений аналіз наукової літератури і теоретичне осмислення проблеми дозволяють виробити підходи до безпосереднього дослідження соціально-психологічної адаптації, а саме – процесу адаптації молоді в умовах ступеневої підготовки. У вищих навчальних закладах адаптація пов'язана з включенням студентів – учорашніх абітурієнтів – у нові умови життя. При чому поняття «адаптація студентів» носить конкретний характер і означає, насамперед, пристосування особистості до конкретних умов цього вищого навчального закладу.

Ми живемо в час великих змін, великих перетворень. На наших очах проходила зміна однієї суспільно-економічної формації на іншу. Деякі поняття, які люди вважали недостойними уваги, зараз розглядаються з іншої точки зору. Відбувається ламання старих стереотипів і зміна їх на нові, більш прогресивні. І до всіх цих змін потрібно якось пристосовуватися, адаптуватися, міняти світогляд, а, іноді, і стиль життя. Процес адаптації до всього нового, незвичного торкається різних сфер нашого життя. Не обійшов він і молоде покоління, а саме, студентів-першокурсників, людей, які вступили до вищого навчального закладу. І від того, як буде проходити процес адаптації до умов вищого навчального закладу, й буде залежати не тільки успішність навчання, але й формування самосвідомості, світогляду, а також особистісне зростання студента.

Саме на першому курсі відбувається глибока психологічна перебудова особистості студента, адаптація колишнього абітурієнта до студентського життя. Цей процес пов'язаний з руйнуванням попередніх стереотипів, що може призвести до нервових зривів, стресових реакцій, порівняно низької успішності, труднощів у спілкуванні. Ці особливості переорієнтації зі шкільного життя на нові принципи, пов'язані зі зменшенням або відсутністю батьківського і вчительського контролю, необхідністю самостійного вирішення проблем побуту і самообслуговування (особливо при переході з домашніх умов до гуртожитку), життєдіяльності в нових соціальних умовах, засвоєння великих за обсягом масивів інформації у високому темпі тощо, мають різні наслідки для студентів з різним типом нервової системи, темпераменту, характеру, різних здібностей. Тому для вироблення стратегії і тактики, які б забезпечували оптимальну адаптацію студентів до вищого навчального закладу, важливо знати індивідуальні особливості студента, на основі яких будуватиметься система його залучення до нових видів діяльності, нового кола спілкування, урахувати структуру домінуючих мотивів, рівень самооцінки, здатність до свідомої регуляції поведінки. Ці знання дадуть можливість викладачеві запобігти дезадаптивному синдрому, психологічному дискомфорту, скоротити процес адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ.

Для успішного оволодіння вміннями й навичками вузівського навчання студентам, які починають навчатися, необхідно знати, які ж стереотипи навчальної діяльності сформовані в школі, що ускладнює навчання у ВНЗ й потребує відповідної перебудови. Найважливіші з них такі:

1. Несформованість у випускників середньої школи багатьох важливих прийомів осмислення матеріалу (логічні операції зіставлення, аналізу, виділення головного матеріалу, що вивчається, систематизація і класифікація фактів тощо), що вивчається, а іноді й звичка до механічного його запам'ятовування негативно позначається на навчальній діяльності у ВНЗ, де першокурсники стикаються з принципово новими вимогами в цьому плані. Так, зокрема, для глибокого засвоєння лекційного матеріалу необхідно одночасно слухати, проводити розумову обробку висловлюваного матеріалу, виділяти й записувати головні питання. Проте вироблена в школі звичка проводити роботу за осмислення матеріалу, що вивчається, під керівництвом вчителя перешкоджає сприйняттю нової інформації.

2. Вплив стереотипів шкільного навчання переважно про виявляється в організації навчальної роботи у ВНЗ. Як відомо, система шкільного навчання побудована так, що пояснення нового матеріалу і його закріплення поєднано в одне ціле самою структурою уроку. Водночас у ВНЗ така синхронність відсутня. Більше того, виклад нового навчального матеріалу на лекції і його закріплення на семінарських та практичних заняттях часто розділені тривалими проміжками часу. Тим часом, звикнувши за роки шкільного навчання до закріплення знань під керівництвом учителя, першокурсники не усвідомлюють необхідності систематичної самостійної роботи із засвоєння матеріалу, що вивчається, і не знають основних психолого-педагогічних вимог до її організації, що спричиняє ряд серйозних недоліків у їх навчальній роботі.

3. Специфіка вузівського навчання багато в чому зумовлена відсутністю систематичного поточного контролю якості засвоєння знань. У середній школі, як відомо, контроль за навчальною роботою і засвоєнням матеріалу, що вивчається, здійснюється на кожному уроці. Систематичний поточний контроль багато в чому позитивно позначається на вдосконаленні знань учнів, дає змогу виявити ефективність вживаних прийомів розумової праці, а також регулювати процес навчання. У ВНЗ знання студентів оцінюються двічі на рік під час заліково-екзаменаційних сесій. Але, звикнувши за багато років шкільного навчання звиріяти свій ритм навчальної роботи з оцінкою в щоденнику, чимало першокурсників психологічно зовсім не підготовлені до того, що, хоча їх знання оцінюватимуть тільки через півроку, їм треба регулярно працювати самостійно [6].

Успішність та ефективність навчання у вищому навчальному закладі залежить від багатьох чинників. З перших кроків на першому курсі навчання молоді люди включені в нове динамічне та інтелектуально вимогливе середовище. Саме з цих перших кроків починають формуватися нові стосунки й ставлення до майбутньої професійної діяльності, до фахового оточення та його цінностей. Продовжується активний пошук особистої самоідентифікації, свого місця в рольових розподілах, узгодження в соціально-психологічних структурах студентських груп та спільнот. Ці перші кроки іноді стають дуже важливими в побудові адаптаційних програм, зумовлюючи складний перебіг подій в особистісному студентському житті молодої людини і як майбутнього фахівця, і як громадянина з відповідним життєвим рольовим репертуаром обов'язків і прав.

Початок занять і умов побуту означають включення студента в складну систему адаптації. Без вивчення адаптації, яка відбувається в студентській групі, не можливо оптимально організувати навчальну роботу, підняти суспільну активність, яка визначає успішну трудову діяльність після закінчення вищого навчального закладу.

Під адаптацією студента слід розуміти процес приведення основних параметрів його соціальної і особистісної характеристик у відповідність, у стан динамічної рівноваги до нових умов вузівського середовища як зовнішнього чинника по відношенню до студента. Говорячи про адаптацію, мається на увазі не тільки функціонування, взаємозв'язок особистості з широким колом зовнішніх обставин, але й розвиток студента, його саморозвиток. Очевидно також, що адаптація повинна розглядатися в двох напрямках: адаптація особистості до нового зовнішнього середовища і адаптація як становлення на цій основі її нових якостей.

Проблема першокурсників полягає не лише в тому, щоб сприйняти і зрозуміти нову для них систему, а й у тому, щоб прийняти її на емоційно-особистісному рівні, знайти в ній особистісні сенси. Актуалізація потенційної загрози, яку породжує неадаптивність до нових умов життєдіяльності, може проявитися у відсутності орієнтації в соціально-психологічному просторі навчального закладу, що зумовлює певну ізольованість, негативно позначається на самооцінці особистості, на процесі міжособистісного спілкування в групі тощо. Усе це не рідко провокує втрату інтересу до навчання, бажання здобувати вищу освіту.

Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищого навчального закладу проявляється в ряді характеристик, вивчення яких необхідно для фіксації адаптованості або дезадаптованості. Успішність адаптаційного процесу розглядається нами з погляду орієнтованості на навчання і його ефективність, а також соціальної активності. Окрім того, ми виходимо з того, що процес соціальної адаптації має стадійний характер. Спостереження свідчать, що на першій стадії відбувається знайомство з новими умовами навчання, з новою організацією навчального процесу, з новою академічною субординацією, навіть з розташуванням приміщень та з новим професіоналізмами, властивими вищій школі. Ця стадія передбачає особливо швидке зростання орієнтованості у цій сфері. Природно, що цей процес не можливий без контактів особистості з колективом. Специфічним тут є те, що особистість не потрапляє в уже сформований студентський колектив, а є безпосереднім свідком і учасником його творення, де й відбувається формування соціометричних статусів. Тут можливі різноманітні ситуації, здатні вплинути на адаптаційний процес.

Отже, необхідність орієнтованості студента-першокурсника є передумовою для виникнення певних стосунків зі студентською малою групою, які формуються на другій, так званій, стадії адаптаційного процесу.

Третя стадія адаптаційного процесу починається з моменту реалізації мети, яка ставилася при вступі до вищого навчального закладу та виборі фаху. Засвоєння та ефективність використання нових рольових схем можна вважати індикатором завершення третьої стадії. У свідомості першокурсника це фіксується як компонент ідентифікаційної матриці. Тобто, нова студентська ідентичність стає однією з провідних. Загалом зміст третьої стадії адаптації майже не стосується навчального процесу (його організації та змісту) або навіть стосунків у студентській групі. Багато в чому вона залежить від поставленої мети, особистісної спрямованості першокурсника, його ціннісних орієнтацій [7, с. 89].

Період адаптації першокурсників пов'язаний із руйнуванням сформованих позицій, що може породжувати труднощі як у навчанні, так і в спілкуванні між студентами та викладачами. Адаптаційний період у різних студентів проходить по-різному, залежно від їх індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності студента до навчання у вищій школі [8]

Молоді люди, вступивши до вищого навчального закладу, стикаються з багатьма труднощами:

Дидактичні – новизна в процесі навчання, нові методи та форми навчання, відсутність навичок самостійної роботи);

Соціально-психологічні – входження індивіда в нове середовище, особливості самостійного життя від батьків, ведення власного бюджету та разом з цим подолання матеріальних труднощів;

Професійні – невміння зорієнтуватися у професійній спрямованості процесу навчання, складність у роботі з людьми [9].

У дослідженнях педагогів і психологів виділяють чотири аспекти адаптації – професійна, соціальна, психологічна та дидактична.

Професійна адаптація – це пристосування до структури вищої школи, змісту і компонентів навчального процесу у ВНЗ, особливостей обраної професії. Виділяють такі основні труднощі професійного характеру: невизначеність мотивації вибору професії, недостатня підготовленість до неї; незвичність університетської системи навчання; перевантаженість навчальних планів великою кількістю іспитів і заліків; перевантаженість навчальних програм новою інформацією; складність і новизна досліджуваних предметів.

Соціальна адаптація – це процес входження особистості в сукупність ролей і форм діяльності студентства як соціальної групи. Соціальна адаптація пов'язана з такими труднощами, як: «труднощі в організації свого побуту», «велике і нерівномірне розподілене навантаження»,

«матеріальні труднощі», «житлові проблеми», «слабке здоров'я», «необхідність поєднувати навчання з роботою» та ін.

Психологічна адаптація розглядається як звикання до нових психологічних умов і виражається у формуванні позитивних взаємин з викладачами і товаришами. У першокурсника можуть виникнути такі труднощі: «негативні переживання, пов'язані з відходом зі школи», «невміння здійснювати психологічне саморегулювання», «труднощі в налагодженні взаємин з однокурсниками», «труднощі в спілкуванні з викладачами» та ін.

Дидактична адаптація пов'язана з новими умовами навчальної роботи у вищому навчальному закладі, відмінними від умов, до яких першокурсники звикли в середній школі, вона забезпечує поступове введення у сферу університетського навчання. Дидактична адаптація пов'язана з такими труднощами як не вміння організувати самостійну роботу, не вміння працювати над книгою тривалий час, не вміння користуватися довідковою та бібліографічною літературою, зміна контролю за успішністю, зміна опитувальної системи.

Крім цього, в багатьох психологічних, педагогічних і соціологічних дослідженнях розглядають також біологічний аспект адаптації, пов'язаний, насамперед, з перебудовою організму стосовно до нових умов і режиму життєдіяльності. Будь-які зміни навколишнього світу першокурсника (відмінний від шкільного температурний режим у приміщенні і ін.) можуть викликати труднощі. У цьому випадку у студентів можуть виникнути такі труднощі: фізично важко витримувати «спарені» заняття, важко звикнути до напруженого навчального графіку, фізично важко існувати далеко від дому (в гуртожитку, на орендованій квартирі і тощо).

Показником успішності психічної адаптації є перш за все досягнення можливості виконання основних завдань діяльності. Як критерії адаптації студентів до навчальної діяльності частіше за все використовувалися дві їх групи: об'єктивні та суб'єктивні. На основі критеріїв оцінки успішності адаптації, можна сформулювати показники ефективності адаптації студентів до процесу навчання у ВНЗ.

Група об'єктивних критеріїв: успішність власної діяльності (поточна та під час сесії); стабільність у процесі навчання функціонального стану організму студентів (відсутність різких змін у стані психофізичних функцій); відсутність яскраво виражених ознак втоми при здійсненні навчальної діяльності.

Група суб'єктивних критеріїв: задоволення процесом навчання; задоволення колективом та відносинами, що склалися (психологічним кліматом); прояв студентами активності в навчальній діяльності та ін. [10, с. 29].

Такий підхід дозволяє більш об'єктивно говорити про якість адаптаційного процесу, оскільки ефективність психічної адаптації оцінюється з урахуванням її психофізіологічної та соціально-психологічної вартості.

Висновок. Істотне місце в ряді психологічних проблем навчання студентів займає їхня адаптація до вимог і умов навчання у вищій школі. Період адаптації першокурсника пов'язаний із руйнуванням раніше сформованих стереотипів, що може породжувати труднощі як у навчанні, так і в спілкуванні.

Отже, навчання у вищому закладі освіти є одним із тих видів діяльності, який передбачає велике розумове та нервово-емоційне навантаження. В особливо складні обставини потрапляють студенти-першокурсники, які після школи, де навчалися вже багато років, опиняються у незвичайних соціальних умовах. Змінюється ритм роботи, відпочинку, сну, з'являються нові емоції та переживання. Досить часто вони призводять до фрустрації та розчарування.

Соціально-психологічна адаптація студентів у вузівському середовищі – це процес, що поєднує в собі: професійно-фахову адаптацію, що зумовлює пристосування до змісту, умов

та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній та науковій роботі; соціальну адаптацію як таку, що зумовлює активне (чи пасивне) пристосування особистості до оточення, побудови стосунків і взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки та соціально-фахову адаптацію як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності.

Процес адаптації досить складний; його успішність залежить від того, наскільки швидко студент подолає ряд професійних, соціальних, психологічних, дидактичних і біологічних труднощів. Ефективність процесу адаптації залежить також і від якості допомоги, яка надається студентам з боку викладачів і співробітників вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти : навчальний посібник / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурок. – К. : Вища школа, 2001. – 128 с.
2. Мельникова Н.Н. Социально-психологическая адаптация личности : метод. указания / Н.Н. Мельникова. – Челябинск : Издательство ЮУрГУ, 2002. – 34 с.
3. Іваненко І. Адаптація студентів-першокурсників / І. Іваненко // Психолог. – 2008. – № 40. – С. 25-27.
4. Фрицюк В.А. Адаптація студентів до навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі / В.А. Фрицюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – Вип. 20. – С. 52-58.
5. Алексеева Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т.В. Алексеева. – К., 2004. – 20 с.
6. Юсипук Ю.О. Проблеми адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у ВНЗ / Ю.О. Юсипук, І.В. Холіч // Філософсько-педагогічні аспекти формування свідомості технічної інтелігенції: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Красноармійськ, 2014. – С. 273-275.
7. Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників / В. Скрипник // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 87-93.
8. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.
10. Будовский М.П. К вопросу диагностики и управления процессом адаптации студентов / М. П. Будовский // Организация самостоятельной работы и вопросы психологической адаптации студентов. – Рига, 1979. – С. 25-35.

REFERENCES

1. Levkivs'ka G.P. Adaptaciya pershokursnikov v umovah vishchogo navchal'nogo zakladu osviti : navchal'nij posibnik / G.P. Levkivs'ka, V.E. Sorochins'ka, V.S. SHTifurok. – K. : Vishcha shkola , 2001. – 128 p.
2. Mel'nikova N.N. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya lichnosti : metod. ukazaniya / N.N. Mel'nikova. – Chelyabinsk : Izdatel'stvo YUUrGu, 2002. – 34 p.

3. Ivanenko I. Adaptaciya studentiv-pershokursnikiv / I. Ivanenko // Psiholog. – 2008. – № 40. – P. 25-27.
4. Fricyuk V.A. Adaptaciya studentiv do navchal'nogo procesu u vishchomu pedagogichnomu navchal'nomu zakladi / V.A. Fricyuk // Naukovi zapiski Vinnic'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Mihajla Kocyubins'kogo. – Vinnicya, 2007. – Vip. 20. – P. 52-58.
5. Alekseeva T.V. Psihologichni faktori ta proyavi procesu adaptaciyi studentiv do navchannya u vishchomu navchal'nomu zakladi : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / T.V. Alekseeva. – K. , 2004. – 20 p.
6. YUsipuk YU.O. Problemi adaptaciyi studentiv-pershokursnikiv do umov navchannya u VNZ / YU.O. YUsipuk, I.V. Holich // Filosofs'ko-pedagogichni aspekti formuvannya svidomosti tekhnichnoyi inteligenciyi: materialy Vseukrayins'koyi naukovopraktichnoyi konferenciyi. – Krasnoarmijs'k , 2014. – P. 273-275.
7. Skripnik V. Osoblivosti perebigu ta samosprijnyattya social'no-psihologichnoyi adaptaciyi studentiv-pershokusnikiv / V. Skripnik // Psihologiya i suspil'stvo. – 2005. – № 2. – P. 87-93.
8. Podolyak L.G. Psihologiya vishchoyi shkoli: navch. posib. Dlya magistrantiv i aspirantiv / L.G. Podolyak, V.I. YUrchenko. – K. : TOV «Fil-studiya», 2006. – 320 p.
9. Ficula M.M. Pedagogika vishchoyi shkoli: navch. posib. / M.M. Ficula. – K. : «Akadem vidav», 2006. – 352 p.
10. Budovskij M.P. K voprosu diagnostiki i upravleniya processom adaptacii studentov / M.P. Budovskij // Organizaciya samostoyatel'noj raboty i voprosy psihologicheskoy adaptacii studentov. – Riga, 1979. – P. 25-35.

РОЗДІЛ 5 – ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 331.108.45 : 331.5

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАРЕЄСТРОВАНИХ БЕЗРОБІТНИХ В УМОВАХ ПІДПРИЄМСТВ, ОРГАНІЗАЦІЙ, УСТАНОВ

Волярська О.С., к. пед. н., доцент

*Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України, вул. Нововокзальна, 17,
м. Київ, Україна*

esv66_66@mail.ru

У статті з'ясовано особливості змісту технології професійної підготовки зареєстрованих безробітних в умовах навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ. Представлено складові організації та проведення професійної підготовки даної категорії незайнятого населення. Узагальнено алгоритм розробки технології професійної підготовки зареєстрованих безробітних.

Ключові слова: зареєстровані безробітні, професійна підготовка, професійне навчання, педагогічна технологія, умови.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЗАРЕГИСТРИРОВАННЫХ БЕЗРАБОТНЫХ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВ, ОРГАНИЗАЦИЙ, УЧРЕЖДЕНИЙ

Волярская Е.С.

*Институт подготовки кадров государственной службы занятости Украины,
ул. Нововокзальная, 17, г. Киев, Украина*

esv66_66@mail.ru

В статье определены особенности содержания технологии профессиональной подготовки зарегистрированных безработных в условиях учебных подразделений предприятий, организаций, учреждений. Представлены составляющие организации и осуществления профессиональной подготовки взрослого незанятого населения. Предоставлен обобщенный алгоритм разработки технологии профессиональной подготовки безработных.

Ключевые слова: зарегистрированные безработные, педагогическая технология, профессиональная подготовка, профессиональное обучение, условия.

THE TECHNOLOGY OF VOCATIONAL TRAINING OF REGISTERED THE UNEMPLOYED UNDER PRODUCTION CONDITIONS

Voliarska O.S.

Ukrainian State Employment Service Training Institute, Novovokzalnaya st., 17, Kiev, Ukraine

esv66_66@mail.ru

The article the stages of technology development professional training of the registered unemployed of enterprises. Presented by organizations to conducting professional training adult. Are generalized algorithm for the development of technology professional training of adults. The problem the development and the implementation of pedagogical technologies in the professional training of the registered unemployed educational units of enterprises, organizations and institutions lies in the fact that: in Ukraine are no a data bank on availability of teaching materials on the subject; most of the development exists in the form methodical instructions issued very small circulation, only in those educational institutions where they were created. In professional training of the registered unemployed educational units of enterprises, organizations, institutions should be use technology of social and pedagogical activities. The structure of any technology in the social and pedagogical work in organizing professional training these categories determined by the presence of the working population: scientifically grounded the program under which solved the problem; of scientific and methodological support of the educational standard professional training as a prerequisite for improving the professional competence of the expert. Thus, the technology professional training of registered unemployed

educational units of enterprises, organizations, institutions should be viewed as a set of principles, stages and levels which determine selection, layout and the use of didactic and professionally pedagogical The staff of tools and specialists with personnel training enterprises , organizations and institutions. This technology determines the strategy, tactics and technology organization of the process professionally-oriented education in professional training able-bodied adults.

Key words: registered unemployed, pedagogical technology, professional training, vocational training, conditions

Постановка проблеми. Прагнення постійно оптимізувати процес професійної підготовки зареєстрованих безробітних та персоналу підприємств, організацій і установ зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних навчальних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Традиційна система професійної підготовки безробітних не забезпечує достатнього рівня ефективності через: недостатню активність дорослого працездатного населення; недостатній зворотний зв'язок викладача й слухачів у процесі професійного навчання; нераціональне використання часу як викладача, так і безробітних; низьку ефективність підсумкового контролю.

З урахуванням наявності таких соціальних проблем, як безробіття, розвитку маргіналізації населення, проблема професійної підготовки дорослих є водночас проблемою і суспільства, й особистості. Завдання ефективною професійної підготовки зареєстрованих безробітних є забезпечення соціалізації дорослої людини, яка втратила роботу, відновлення її спроможності повноцінно функціонувати в соціально професійному середовищі в умовах короткотермінової професійної підготовки.

Стан професійної освіти в Україні показує, що основні орієнтири його модернізації здійснюються в русі сучасних соціокультурних тенденцій і базуються на традиціях національної та світової культури, суспільно-державних пріоритетах, обліку зростаючих освітніх потреб особистості, націлені на підвищення ефективності та якості професійної підготовки. Потреби кадрового забезпечення інноваційного соціально-економічного розвитку країни вимагають обґрунтування підходів і умов, реалізація яких забезпечує впровадження у фахову професійну підготовку працездатного населення освітніх, економічних, управлінських, інформаційних технологій, що сприяють підвищенню професійної компетентності працівників.

Проблема впровадження педагогічних технологій у процес професійної підготовки зареєстрованих безробітних в умовах підприємств полягає в тому, що: 1) в Україні немає банку даних про наявність методичних розробок з цієї проблематики; 2) більшість розробок існує у вигляді методичних вказівок або посібників, виданих дуже малими тиражами, лише в тих навчальних закладах, де вони були створені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці склалося декілька підходів у визначенні сутності освітніх технологій. Зміст освітніх технологій як категорії соціальних технологій вивчали вітчизняні педагоги О.В. Беспалько, І.Д. Зверева, А.І. Капська, В.І. Полтавець, С.Я. Харченко та ін. З точки зору компетентнісного підходу проблему розробки освітніх технологій вивчали О.А. Дубасенюк, І.О. Ігнатюк, В.Г. Кремень, О.І. Янкович та ін.

Вітчизняним педагогом О.І. Янковичем визначено, що освітню технологію слід розглядати як особливу педагогічно-соціальну інновацію. Така інновація, на думку автора, є проектом процесу навчання (виховання, управління, інформатизації) із визначеною алгоритмізацією дій та реалізацією діагностично створеної мети, що відображає відповідність положенням системного, діяльнісного, праксеологічного, компетентнісного, гуманістичного підходів, тісно поєднаних між собою [5]. Особливість освітніх технологій полягає, на думку автора, у реалізації двох функцій: досягнення результату, який передбачений метою технології, а також формування в учнів умінь відтворювати алгоритм дій у навчальному процесі.

Поняття педагогічної технології в «Глосарії термінів з технологій освіти» сформульовано як «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та

засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завдання якого – оптимізація форм освіти» [3, с. 28].

Вважаємо, що педагогічну технологію слід розуміти як системний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з використанням комп'ютера й людських ресурсів, завданням якого є оптимізація форм освіти. Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки й закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного й управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми й засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки та практики, наприклад, нові інформаційні технології тощо.

Зазначимо, що з визнанням педагогічної технології як важливого чинника навчального процесу не припинялися спроби з'ясування її сутності й особливостей. З одного боку, це спричинено поглибленням наукового й практичного інтересу до педагогічних технологій як засобу підвищення ефективності процесу професійної підготовки різних категорій дорослого працездатного населення, з іншого – розвитком інноваційних педагогічних технологій, у процесі якого розкривалися їх універсальні складові [2].

Вітчизняні науковці М.І. Бідюк, О.А. Дубасенюк, Л.М. Капченко, Л. Сігаєва, Ю.М. Маршавін досліджували особливості стану професійного навчання сучасних безробітних. Водночас нами не виявлено праць, у яких би отримали розв'язання проблеми професійної підготовки дорослого незайнятого населення в системі виробництва. Недооцінка спрямованості змісту підготовки та підвищення кваліфікації безробітних негативно позначається на рівні їх підготовленості до здійснення практичного працевлаштування. Це зумовлює необхідність посилення уваги до створення системи професійної підготовки зареєстрованих безробітних в умовах підприємств, організацій, установ.

Мета статті – визначити зміст технології професійної підготовки зареєстрованих безробітних в умовах підприємств, організацій, установ.

Виклад основного матеріалу. В умовах зростаючої конкуренції на ринку праці одним із найвпливовіших засобів щодо використання робітничих кадрів в економіці країни є вдосконалення процесу професійної підготовки робітничих кадрів з числа безробітного населення. Вимоги роботодавців до кваліфікації і компетенції претендентів на роботу постійно зростають. Саме тому, професійна підготовка зареєстрованих безробітних виступає своєрідним прискорювачем позитивних змін на ринку праці та відновлення зайнятості в Україні.

У нормативно-правових документах, науковій літературі, стосовно професійного навчання безробітних зустрічається словосполучення «незайняте населення», «зареєстровані безробітні». У Законі України «Про зайнятість населення» трактується те, що в разі відсутності підходящої роботи, рішення про присвоєння громадянину статусу безробітного приймається державною службою зайнятості за його особистою заявою з восьмого дня реєстрації в центрі зайнятості. Звідси, від дати реєстрації до присвоєння статусу безробітного, громадянин є незайнятим або таким, що шукає роботу та готовим і здатним приступити до підходящої роботи [1].

У Законі України «Про зайнятість населення» (ст.1) зареєстрований безробітний визначається як «особа працездатного віку, яка зареєстрована в територіальному органі центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері зайнятості населення та трудової міграції, як безробітна і готова та здатна приступити до роботи» [1]. Отже, зареєстрований безробітний характеризується тим, що він зареєстрований у службі зайнятості і має готовність і здатність до роботи.

Зареєстровані безробітні як учасники професійної підготовки є особливою категорією дорослих, які навчаються. Ця категорія, на думку дослідниці освіти дорослих Л. Сігаєвої, має характерні риси: це дорослі, «які вивільнені зі сфери праці; це робітники і спеціалісти, що мають досвід фахової й освітньої діяльності; це потенційні працівники, що стоять перед проблемою вибору нової спеціальності й нового фахового старту; це особи, що мають різноманітні соціально-демографічні характеристики, але перебувають у психічній і фаховій кризі» [4, с. 11].

Як зазначено автором, професійну підготовку зареєстрованих безробітних слід розглядати як інтегральний процес, що включає не тільки набуття професійних знань, умінь, навичок, але й проведення профорієнтаційних заходів і психологічної підтримки безробітних громадян; урахування попереднього досвіду; випереджувальний характер навчання; формування змісту навчання із застосуванням модульних технологій; багатоваріантність і гнучкість форм та методів; співпраця з соціальними партнерами [4].

Зауважимо, що професійна підготовка безробітних, які зареєстровані в центрах зайнятості, та аналіз її ефективності, потребують системного підходу. Професійну підготовку зареєстрованих безробітних ми розуміємо як соціально-педагогічне явище, розвиток якого зумовлений змінами у сфері зайнятості населення, ситуацією на ринку праці, модернізацією й інформатизацією сучасного виробництва. Безробітні як суб'єкти процесу професійної підготовки є особливою категорією дорослих, вивільнених зі сфери праці, що навчаються; до того ж це робітники і спеціалісти, які мають досвід фахової і освітньої діяльності; потенційні працівники, перед якими постала проблема вибору нової спеціальності, нового фахового старту; особи, які мають різноманітні соціально-демографічні характеристики, але перебувають у психічній і фаховій кризі.

Як вид додаткової професійної освіти дорослих, на думку Л. Сігаєвої, професійна підготовка зареєстрованих безробітних не може бути зведена ні до оновлення, ні до доповнення, ні навіть до елементарного формування професійних знань і умінь [4].

Слід зазначити, що в психології проблему професійної підготовки зареєстрованих безробітних розглядають з точки зору формування у дорослого схильностей до певної сфери професійної діяльності, мотивації трудової діяльності, наявності в людини специфічного набору психологічних рис і характеристик, так званого психологічного профілю, які створюють умови для сумісності особистості з професійним середовищем. Тому останнім часом розробляються нові підходи до процесу підготовки й підвищення кваліфікації фахівців і безробітних для всіх сфер суспільства. Водночас, процес переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах, що передбачає його орієнтацію на актуалізацію можливостей особистості, перетворення останньої на суб'єкт навчальної діяльності, здатної до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху.

Слід звернути увагу, що андрагогічний підхід як пріоритетний у професійній підготовці дорослих ґрунтується на урахуванні особливостей дорослих і характеризується такими рисами: у навчальному процесі провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається; дорослій людині необхідно надати можливості для самостійності, самореалізації, самокерованості; досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег; у процесі професійного навчання слід враховувати попередній життєвий досвід дорослого, але такий досвід формує в особистості низку бар'єрів (як правило, психологічного характеру – стереотипи, установки, страх, тривогу) і може заважати ефективному засвоєнню навчальної інформації; навчальний процес необхідно орієнтувати на розв'язання значущої для «учня» проблеми; результати навчання можуть відразу використовуватися на практиці; навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, особистісних, часових, фінансових, професійних тощо); навчання вибудовується як спільна діяльність суб'єктів навчального процесу, в результаті чого їх взаємовідносини наближуються до партнерського рівня.

З позицій андрогогічного підходу, з нашої точки зору, в змісті професійної підготовки зареєстрованих безробітних необхідно виділяти три основні змістовні характеристики, які пов'язані з навчанням дорослої людини: навчання грамотності в широкому сенсі, включаючи комп'ютерну, функціональну, соціальну, інноваційну та інші; професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації; загальнокультурну додаткову освіту, яка не пов'язана з трудовою діяльністю. При отриманні післядипломної освіти дорослим її якісними показниками виступають грамотність, професійна компетентність, загальна культура особистості.

Основними проблемами, які наразі ускладнюють організацію підприємствами, організаціями й установами професійної підготовки зареєстрованих безробітних у навчальних підрозділах, з нашої точки зору, є:

1. Обмеженість фінансування витрат на проведення професійного навчання на виробництві з боку підприємств.
2. Недостатня зацікавленість роботодавців щодо вкладення коштів у професійну підготовку та професійне навчання зареєстрованих безробітних. Так, більшість роботодавців працює на ринку впродовж відносно короткого проміжку часу і тому намагається економити на робочій силі і фізичному капіталі. Роботодавці неохоче направляють інвестиції в людський капітал, оскільки безробітні, які одержали підготовку з професій широкого профілю, можуть перейти до іншого роботодавця і таким чином існує ймовірність втрати підприємством своїх коштів. Крім того, роботодавці через різні обставини не можуть отримати достатньої користі від використання навченої робочої сили, у той же час підприємства шляхом найму можуть прийняти на роботу кваліфікованих працівників, не направляючи інвестиції в людський капітал.
3. Відсутність навчальних структурних підрозділів (штатних посад) безпосередньо на підприємствах, організаціях, установах; недостатній рівень володіння фахівцями, які залучаються як викладачі до професійного навчання зареєстрованих безробітних в організаціях, установах і на підприємствах, новими сучасними технологіями та методиками навчання; відсутність типових навчальних планів і програм для навчання зареєстрованих безробітних на підприємствах.

Професійна підготовка зареєстрованих безробітних громадян має на меті прискорене набуття навичок, необхідних для виконання певної роботи чи групи робіт і спрямовання їх на розвиток трудових ресурсів; забезпечення продуктивної, вільно обраної зайнятості громадян; посилення соціальної захищеності безробітних за допомогою підвищення росту професійної майстерності, професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

До основних завдань професійної підготовки зареєстрованих безробітних вітчизняні дослідники проблем зайнятості населення відносять реалізацію соціального замовлення на підготовку кваліфікованих кадрів; формування оптимального балансу потреб безробітних у професійному навчанні й вимог ринку праці до професійно-кваліфікаційної структури робочої сили; сприяння розвитку системи неперервної професійної освіти, включаючи навчання безпосередньо на виробництві; розширення можливостей самоосвіти, випереджувального навчання робітників, що знаходяться під загрозою звільнення тощо.

З метою подальшого вдосконалення системи професійної підготовки й професійного навчання зареєстрованих безробітних для забезпечення кваліфікованими робітниками ринку праці, підвищення якості і доступності професійного навчання, приведення його у відповідність до сучасних потреб суспільства і держави, слід впроваджувати новітні досягнення в галузі педагогічної практики. Це дасть можливість забезпечити: збільшення обсягів професійного навчання безробітних, які потребують підвищення рівня професійної компетентності, застосування інноваційних форм та технологій навчання.

Технологія професійної підготовки зареєстрованих безробітних враховує технологічно-процесуальні основи організації професійного навчання зареєстрованих безробітних і

визначає послідовність методів діяльності навчальних підрозділів підприємств, зміст процедур і операцій, які виконуються фахівцями цих підрозділів. Технологія забезпечує координацію роботи всіх ланок державної служби зайнятості та навчальних підрозділів підприємств з надання якісних освітніх послуг зареєстрованим безробітним, з метою підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці як в Україні, так і за її межами.

Процес створення технології професійної підготовки зареєстрованих безробітних як цілісної системи підвищення професійної компетентності є процесом соціально-педагогічного проектування. Послідовність його етапів така:

- 1) вибір змісту професійно-орієнтованого навчання, що передбачено навчальним планом та навчальними програмами;
- 2) вибір пріоритетних цілей, на які повинен бути орієнтований соціальний працівник чи фахівець навчального підрозділу: які вміння, навички, професійні та особистісні якості будуть сформовані в слухачів у процесі освоєння проектного навчального матеріалу з метою підвищення їхньої професійної компетентності;
- 3) вибір технології, яка орієнтована на сукупність цілей або на одну пріоритетну мету професійної підготовки;
- 4) розробка етапів і послідовності дій з реалізації і впровадження технології.

Проектування технології професійної підготовки зареєстрованих безробітних як цілісної системи підвищення професійної компетентності передбачає проектування змісту професійно-орієнтованих дисциплін, форм організації навчальної діяльності в процесі професійної освіти, вибір методів професійного навчання і педагогічно доцільних засобів організації педагогічного середовища. З нашої точки зору, за своєю сутністю процес реалізації визначеної технології - це цілеспрямована послідовність дій працівника центру зайнятості чи фахівця навчального підрозділу підприємств, організацій, установ, що забезпечує найбільш оптимальне досягнення педагогічної мети в професійному навчанні (професійній підготовці) безробітних.

За змістом процес реалізації технології професійної підготовки зареєстрованих безробітних як цілісної системи підвищення професійної компетентності визначається в його структурних компонентах, кожен з яких виконує певне функціональне призначення. Провідним компонентом, що визначає зміст і спрямованість педагогічного процесу реалізації вищезазначеної технології, виступає слухач, якому властиві індивідуальні особливості, психічні якості, який має соціальні проблеми.

Зазначимо, що зміст технології враховує положення чинних нормативно-правових актів у галузі організації професійно-технічної освіти і навчання, зайнятості населення та Єдиної технології надання соціальних послуг центрами зайнятості в частині процедур і операцій, що здійснюють спеціалісти базових центрів зайнятості для залучення безробітних до участі в програмах професійного навчання в умовах виробництва.

До основних завдань технології професійної підготовки зареєстрованих безробітних нами віднесено:

- організація якісного професійного навчання зареєстрованих безробітних як на замовлення роботодавців, так і випереджувального на основі визначення професій, потрібних у перспективі на вітчизняному й світовому ринках праці;
- систематизація функцій фахівців (працівників відділів соціальних послуг, психологів, профконсультантів тощо) центрів зайнятості, їх профільних відділів щодо координації діяльності центрів зайнятості з метою забезпечення підвищення професійної компетентності зареєстрованих безробітних;

- створення організаційно-методичних та психолого-педагогічних умов щодо формування в безробітних професійної компетентності, вмінь та навичок до самоосвіти у професійному становленні;
- розширення спектру професій та спеціальностей, за якими здійснюватиметься професійне навчання безробітних відповідно до попиту роботодавців;
- постійне удосконалення навчальних методик і технологій, включаючи вхідний контроль знань, практичне навчання, оцінку рівня підготовки безробітних;
- зміцнення взаємодії з соціальними партнерами (профспілками та їх об'єднаннями, організаціями роботодавців) щодо визначення переліку професій та напрямів для організації дистанційного професійного навчання, змісту навчальних планів і програм, організації навчально-виробничої практики тощо.

Технологія професійної підготовки зареєстрованих безробітних містить три етапи: початковий, процесуальний, системно-узагальнюючий. Відзначимо, що розробка науково-методичного забезпечення для впровадження елементів технології професійної підготовки зареєстрованих безробітних на всіх етапах ґрунтується на технологічних прийомах і способах, які спрямовані на досягнення поставлених завдань, серед яких пріоритетна роль відводиться інтеграційному й модульному принципам.

На нашу думку, необхідними для організації системи професійної підготовки зареєстрованих безробітних до підвищення професійної компетентності є вибір оптимальної технології дистанційного навчання, вибір її ефективної організаційної структури, визначення потреби в кваліфікованих кадрах, вибір партнерів, створення продуктивних взаємин з різними соціальними групами безробітних.

У рамках навчання доцільно створювати зони неформального, часто конфіденційного спілкування зареєстрованих безробітних між собою, обговорення тем, не включених безпосередньо в навчальний процес. Таке спілкування сприяє появі між людьми, що опинилися в скрутному становищі, почуття довіри і впевненості. У процесі професійної підготовки зареєстрованих безробітних також використовують різні типи форумів. Наприклад, «питання - відповідь», «аналітика», чат. Ці засоби є важливими, тому що один з важливих компонентів дистанційного курсу є комунікативний, тобто такий, що відповідає за організацію спілкування учасників дистанційного курсу. Основними засобами, що дозволяють зареєстрованим безробітним спілкуватися зі своїми тьюторами, є: електронна пошта та обмін особистими повідомленнями. Така система дозволяє реалізувати всі основні функції спілкування: комунікативну (що відповідає за обмін інформацією); перцептивну (що відповідає за організацію сприйняття); інтерактивну (що відповідає за організацію взаємодії).

Програмний продукт, розроблений відповідно до світових стандартів технологій навчання, повинен забезпечувати такі характеристики:

1. Можливість взаємодії різних навчальних систем, тобто бути системно-інтегративним інструментом.
2. Здатність до тиражування, або повторення: можливість використовувати всі компоненти системи стільки, скільки є необхідним, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу.
3. Адаптивність, тобто можливість включення інноваційних педагогічних технологій, без перепроєктування системи і наявність вбудованих методів для забезпечення індивідуалізованого навчання.
4. Надійність та актуальність розроблених стандартів і період ефективної роботи у певний проміжок часу (від трьох років) без тотального перепрограмування.

Отже, вдосконалення професійної підготовки зареєстрованих безробітних полягає, на нашу думку, у забезпеченні повної і постійної доступності інформації для тих, хто навчається:

доступність інформації є необхідною для психологічного комфортного отримання навчальної інформації.

Проведений нами теоретичний аналіз праць з управління персоналом довів, що професійна підготовка слухачів навчальних підрозділів, яка організовується фахівцями з навчання персоналу в організаціях, установах і на підприємствах, – це технологія управління процесом оволодіння працівниками компаній і установ новими професійними знаннями, уміннями і навичками з метою більш кваліфікованого виконання ними своїх професійно-посадових обов'язків.

Висновки. Отже, під технологією професійної підготовки зареєстрованих безробітних в умовах підприємств, організацій, установ слід розглядати послідовність етапів, що визначають підбір, компоновку та порядок використання дидактичного та професійно-педагогічного інструментарію фахівцями з навчання персоналу навчальних підрозділів підприємств, організацій та установ. Така технологія визначає особливості організації процесу професійно-орієнтованого навчання в професійній підготовці незайнятого населення.

У подальшому вбачаємо вивчення тенденцій і орієнтирів професійного навчання зареєстрованих безробітних у вітчизняній системі навчальних закладів державної служби зайнятості. Становить інтерес обґрунтування перспективних напрямів розвитку системи професійної підготовки, а саме: необхідність розробки і впровадження комплексу соціально-педагогічних, психологічних та дидактичних умов професійної підготовки; розробка концептуальних організаційно-педагогічних засад формування системи професійної підготовки незайнятого населення; випереджувальний розвиток професійного навчання безробітних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про зайнятість населення" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>.
2. Волярська О.С. Інноваційні педагогічні технології : навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації / О.С. Волярська. – Запоріжжя : А-ПЛЮС, 2012. – 72 с.
3. Глосарій термінів за технологією освіти. – Париж : ЮНЕСКО, 1989. – 144 с.
4. Сігаєва Л. Є. Андрагогіка в професійному навчанні : методичні рекомендації / Л.Є. Сігаєва. – К. : ПП "ЕКМО", 2003. – 100 с.
5. Янкович О. І. Освітні технології в історії розвитку вищої педагогічної освіти України (1957–2008) : монографія / Олександра Янкович. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 320 с.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy "Pro zainiatist' naseleennia" [The Law of Ukraine "On the Employment"] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>.
2. Volyarska O.S. Innovatsiyni pedagogichni tehnologiyi : navchalno-metodichniy posibnik dlya sluhachiv kursiv pidvischennya kvalifikatsiyi / O.S. Volyarska. – Zaporizhzhya : A-PLYuS, 2012. – 72 p.
3. Glosariy terminiv za tehnologieyu osviti. – Parizh: YUNESKO, 1989. – 144 p.
4. Sihayeva L. Ye. Andrahohika v profesiinomu navchanni : [metodychni rekomendatsii] / L. Ye. Sihaieva. – K. : PP EKMO, 2003. – 100 p.
5. Yankovich O.I. Osvitni tehnologiyi v istoriyi rozvitku vischoyi pedagogichnoyi osviti Ukrainy (1957–2008) : monografiya / Oleksandra Yankovich. – Ternopil : Pidruchniki i posibniki, 2008. – 320 p.

УДК 378.011

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Гирка І.В.

*Комунальний заклад „Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна*

kharkivska_hgpa@ukr.net

У статті розглянуто сучасні методологічні підходи в професійній підготовці майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками. Охарактеризовано особливості сучасних методологічних підходів у професійній підготовці. Визначено основні принципи та закономірності професійної підготовки майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками.

Ключові слова: сучасні методологічні підходи, майбутні вчителі інформатики, професійна підготовка, профорієнтаційна робота, старшокласники.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ

Гирка І.В.

*Коммунальное учреждение „Харьковская гуманитарно-педагогическая академия”
Харьковского областного совета, переулок Руставели, 7, г. Харьков, Украина*

kharkivska_hgpa@ukr.net

В статье рассмотрены современные методологические подходы в профессиональной подготовке будущих учителей информатики к профориентационной деятельности со старшеклассниками. Охарактеризованы особенности современных методологических подходов в профессиональной подготовке. Определены основные принципы и закономерности профессиональной подготовки будущих учителей информатики к профориентационной деятельности со старшеклассниками.

Ключевые слова: современные методологические подходы, будущие учителя информатики, профессиональная подготовка, профориентационная работа, старшеклассники.

MODERN THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS SCIENCE TO CAREER-ORIENTED ACTIVITIES WITH THE STARSHEKLASNIKOV

Gierka I.V.

*Public Institution „Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” Kharkiv regional council,
Rustaveli Lane, 7, Kharkov, Ukraine*

kharkivska_hgpa@ukr.net

The article deals with modern methodological approaches in the training of future teachers of science to career-oriented activities with high school students. The features of modern methodological approaches to training. The basic principles and patterns of professional training of future teachers of computer science to high school students with career-oriented activities. Career guidance to high school students should be made in the process of extracurricular activities for science teachers elective hours. According to research, this work although it has a place in the educational work of the school, and during the year carried out spontaneously, uneven. First, attention is focused on some activities, some time to rest. Lack of planning and consistency in conducting career counseling in extracurricular activities teachers science, focus only on accounting measures a negative impact on the process of professional self uchniv.Otzhe for better quality training of future teachers of science to career-oriented activities with high school students. It should use modern methodological approaches that involve the establishment of common educational patterns as the basis of scientific research, establishing worldview (philosophy, naukovedcheskih, biological, psychological, pedagogical research ideas and their impact on the results and conclusions). In today's conditions to successfully adapt and also be able to realize a proactive, responsible, professionally oriented members of society, able to interact effectively in achieving social, industrial and economic goals. The impact of the implementation of related tasks need to be strengthened independent

and productive activities pupils develop their personal qualities and creative abilities, skills independently acquire new knowledge and solve problems in the community oriented.

Key words: modern methodological approaches, future science teachers, training, vocational work, high school students.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні відбувається перегляд пріоритетів у системі професійної підготовки вчителя. Серед факторів, які зумовили необхідність такого перегляду пріоритетів, можна виокремити дві групи чинників. Модернізація освітньої галузі України, що відбувається під впливом процесів євроінтеграції і глобалізації, актуалізує проблему визнання якісного рівня вітчизняної освіти у світовому освітянському просторі. Спрямованість системи освіти на переважне засвоєння системи знань, яка була традиційною і виправданою ще кілька десятиріч тому, вже не відповідає сучасним викликам доби і запитам суспільства. В умовах сьогодення успішно адаптуватися й само реалізуватися зможуть лише ініціативні, відповідальні, професійно спрямовані члени суспільства, спроможні ефективно взаємодіяти в досягненні соціальних, виробничих й економічних цілей. Результативність виконання пов'язаних із ними завдань потребує істотного посилення самостійної та продуктивної діяльності школярів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання і розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства. Отже проблема сучасних методологічних підходів у підготовці майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками розглядаються як одні з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. Вони припускають переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань на створення умов для оволодіння учнями комплексом компетенцій, що визначають інтелектуальний і трудовий потенціал, здібності випускника. Теоретико-методологічні основи сучасних методологічних підходів у вищій професійній освіті розкриті в працях В. Байденко, В. Болотова, Н. Гришанова, В. Іщенко, Б. Коломійця, Д. Махотіна, Г. Селевко, В. Серікова, Ю. Татура. Серед робіт, присвячених формуванню компетенцій майбутнього вчителя-предметника, пов'язаних з освоєнням основних аспектів профорієнтаційної роботи, слід виділити дослідження Т. Добудько, І. Злотникова, М. Лебедевої, В. Мозоліна, О. Смолянинової, Є. Хеннер, А. Шестакова, О. Шилової. Питання професійної підготовки вчителів до профорієнтаційної діяльності розглядали вітчизняні (Н. Попович, Л. Собко, О. Спірін) та зарубіжні науковці (В. Котенко, С. Сурменко, Р. Горохова, Я. Веб, Т. Довнес).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розгляд основних аспектів профорієнтаційної діяльності старшокласників у контексті професійної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розглянути сучасні методологічні підходи в професійній підготовці майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками. Визначити основні принципи та закономірності професійної підготовки майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками.

Виклад основного матеріалу. Підготовка молоді до життя і праці була і залишається одним з найважливіших суспільних завдань. Помилка у виборі професії іноді обертається для людини серйозними соціальними наслідками, що проявляються в неможливості реалізації молодими людьми своїх здібностей і втілення власного покликання [1, 3, 4]. Завдання всіх соціальних інститутів нашого суспільства — забезпечити гарантовану державну допомогу кожній людині в тому, щоб вона правильно обрала професію і, власне кажучи, зробила правильний вибір своєї долі. На нашу думку, особливе місце при виконанні таких завдань повинно належати школі. Головна мета профорієнтаційної діяльності полягає в поступовому

формуванні в школяра внутрішньої готовності до усвідомленого і самостійного визначення свого місця в суспільстві, а також корегуванні і реалізації перспектив свого розвитку. Учні старших класів досить важко самостійно визначитися серед великого розмаїття професій на сучасному етапі розвитку суспільства [3]. Тому, йому повинен допомогти вчитель, використовуючи можливості новітніх інформаційних технологій та свій власний стиль професійно-педагогічної діяльності [5].

Без сумніву, це досить складне завдання, для реалізації якого майбутній учитель повинен бути підготовлений до такого аспекту своєї професійно-педагогічної діяльності.

Профорієнтаційна робота зі старшокласниками повинна здійснюватись і в процесі позакласної роботи вчителів інформатики протягом факультативних годин. Як свідчать дослідження, ця робота хоча і має місце в навчально-виховній роботі школи, та протягом року здійснюється стихійно, нерівномірно. Спочатку акцентується увага на одних видах діяльності, через деякий час на інших. Відсутність плановості і послідовності в проведенні профорієнтації в позакласній роботі вчителя інформатики, орієнтація лише на звітні заходи негативно відбивається на процесі формування професійного самовизначення учнів.

Отже, для якіснішої професійної підготовки майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної діяльності зі старшокласниками слід застосовувати сучасні методологічні підходи, які передбачають встановлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку, встановлення світоглядних позицій (філософських, наукознавчих, біологічних, психологічних ідей педагогічного дослідження та їх впливу на отримані результати й висновки). Нормативна сторона методології пов'язана з вивченням загальних принципів підходу до дослідження педагогічних об'єктів, з дослідженням системи загальних і приватних методів і прийомів. Методологічний рівень педагогічного дослідження ґрунтується на провідній засаді, що на базі емпіричних і теоретичних досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, будується теорія. У методології існують різні підходи: етнопедагогічний підхід визначає, що освіту і виховання необхідно здійснювати з урахуванням національних традицій і менталітету народу, його культури, національно-етнічної обрядовості, звичаїв, звичок. Особистість живе в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певного етносу, тому її розвиток має спиратися на національні традиції народу, його культуру, звичаї, навички під час проектування й організації педагогічного процесу. З одного боку, необхідно вивчати, розвивати, формувати це середовище, а з іншого – застосовувати всі його виховні й навчальні можливості. Антропологічний підхід передбачає системне використання даних усіх наук про людину, структуру та здійснення педагогічного процесу з урахуванням цілісної природи людини, її можливостей і потреб.

Культурологічний підхід передбачає, що культура в освіті виступає як його змістовна складова, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольового й ціннісного ставлення людини до тих, хто поряд, до праці, спілкування тощо. Культура сприяє розвитку особистості, а також її становленню як творчої індивідуальності. Формування особистісної культури людини, а суспільна культура визначається як чинник, визначає зміст освіти. Педагогічна освіта розбудовується саме на засадах культурологічної освітньої парадигми. Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя реалізується завдяки спрямованості на розвиток у студентів здатності до цілісного бачення й сприйняття наявної загальнолюдської, національної культури, педагогічної культури.

Системний підхід – підготовка вчителя розглядається нами як система, у якій усі компоненти взаємопов'язані й взаємозалежні. Такий підхід передбачає, що відносно самостійні компоненти системи підготовки розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку.

Особистісний підхід – орієнтація в процесі професійної підготовки вчителя на особистість як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності й продуктивності підготовки. Не зважаючи на різне трактування поняття „особистість”, а в психолого-педагогічній

літературі розроблено понад 70 теорій цього терміну, такий підхід вимагає визнання особистості як продукту суспільного розвитку, носія культури, унікальності, інтелектуальної, моральної свободи.

Діяльнісний підхід (діяльнісно-особистий), у якому ми вважали діяльність майбутнього вчителя як основу, засіб і вирішальну умову його професійної підготовки. Професійна підготовка вчителя інформатики будується на основі урахування провідного виду діяльності, з урахуванням провідного компоненту змісту освіти – способу мовної діяльності. Від нього залежить і організація різноманітних завдань. Так майбутній учитель виступає в позиції суб'єкта пізнання, спілкування, праці, відносин і своєї творчості, розвитку [2, с. 93].

Синергетичний підхід (від грецьк. *sinergeia* – співробітництво) – комплекс взаємопов'язаних принципів функціонування різних систем, здатних до самоорганізації. Синергетичний підхід розглядається в сучасному наукознавстві як загальнонаукова методологія педагогіки. Згідно з синергетичним баченням всесвіту, більшість існуючих у природі систем відкритого типу спричиняють постійний обмін енергією чи інформацією. Тому педагогічні процеси й явища через наявність несталості відносяться до складних систем відкритого типу.

Різні методологічні підходи до розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної діяльності серед старшокласників визначили певні закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Сутність технології у „визначенні найраціональніших засобів досягнення поставленої мети. ... Її головне завдання – у визначенні корисних для практики и найраціональніших і найефективніших методів досягнення поставленої дидактичної мети” [6, с. 25 – 26]. Узагальнення проаналізованої психолого-педагогічної літератури дало можливість виявити багато принципів: системності, гуманізації, інтегративності, модульності, індивідуально-особистісної спрямованості, інноваційності, науковості, компетентності, індивідуалізації, диференціації, самоконтролю та самокорекції, взаємозв'язку та взаємодії, оптимального співвідношення теорії та практики – усього понад сорок принципів.

Так, закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи зі старшокласниками формулювалися як єдина система відповідно до таких положень:

1. Професійну підготовку студентів до майбутньої профорієнтаційної діяльності слід розглядати як об'єктивний, цілеспрямований процес, що підкоряється закономірностям. Принципи цієї підготовки можна визначити відповідно до закономірностей.
2. Закономірності та принципи підготовки майбутніх учителів до профорієнтаційної діяльності серед старшокласників визначаються в контексті системного, діяльнісного, компетентнісного та інших підходів.
3. Професійну підготовку студентів до профорієнтаційної діяльності серед старшокласників слід розглядати як складну педагогічну проблему, результативність якої залежить від багатьох закономірностей, що зумовлені аспектами її складності, динамічності та самоорганізації.
4. Під час визначення закономірностей і принципів професійної підготовки майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи серед старшокласників слід звертати увагу на принципи корисності кінцевого ефекту, оскільки корисність кінцевого ефекту стала найважливішим фактором життя, у тому числі й діяльності людини. Ефективність підготовки розглядається як фундаментальна основа, від якої залежить будь-яка професійна підготовка загалом.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, з метою подальшої підготовки майбутніх вчителів інформатики до профорієнтаційної

діяльності варто запроваджувати методики, які допоможуть майбутньому вчителю інформатики в профорієнтаційній діяльності серед старшокласників в умовах комп'ютерного навчання при розв'язанні виховних завдань – формування професійних інтересів, намірів та професійної спрямованості, тобто, складових професійного самовизначення особистості. Слід зазначити, що сучасні методологічні підходи в підготовці майбутнього вчителя інформатики до профорієнтаційної діяльності серед старшокласників є вирішальними для наукового обґрунтування ефективної професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьников / А. Е. Голомшток. – М. : Педагогика, 1979. – 158 с.
2. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... докт. пед. наук / Гавриш І. В. – Луганськ, 2006. – 572 с.
3. Климов Е. А. Как выбирать профессию. Изд. 2-е, доп. и дораб. / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов – Ростов-на-Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
5. Осадчий В. В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет : дис. ... к. пед. наук / Осадчий В. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 2005. – 159 с.
6. Харківська А. А. Якість освіти в контексті європейського вибору України / А. А. Харківська // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський держ. унів. ім. М. Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 2. – С. 5 – 10.
7. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М. : Высш. школа, 1986. – 135 с.

REFERENCES

1. Golomshtok A. E. Vybora professii i vospitanie lichnosti shkol'nikov / A. E. Golomshtok. – M. : Pedagogika, 1979. – 158 p.
2. Gavrysh I. V. Teoretyko-metodologichni osnovy formuvannja gotovnosti majbutnih uchyteliv do innovacijnoi' profesijnoi' dijal'nosti : dys. ... dokt. ped. nauk / Gavrysh I. V. – Lugans'k, 2006. – 572 p.
3. Klimov E. A. Kak vybirat' professiju. Izd. 2-e, dop. i dorab. / E. A. Klimov. – M. : Prosveshhenie, 1990. – 159 p.
4. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E. A. Klimov – Rostov-na-D. : Feniks, 1996. – 512 p.
5. Osadchij V. V. Pedagogichni zasady profesijnogo konsul'tuvannja molodi zasobamy Internet : dys. ... k. ped. nauk / Osadchij V. V. – Vinnyc'kyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet imeni M. Kocjubyns'kogo, 2005. – 159 p.
6. Harkivs'ka A. A. Jakict' ocvity v konteksti jevpopejc'kogo vybopu Ukrai'ny / A. A. Harkivs'ka // Naukovi zapysky. serija : Pcyhologo-pedagogichni nauky (Nizhync'kyj depzh. univ. im. M. Gogolja) / za. zag. red. prof. Je. I. Kovalenko. – Nizhyn : Vydavnyctvo NDU im. M. Gogolja, 2009. – № 2. – P. 5 – 10.
7. Janushkevich F. Tehnologija obuchenija v sisteme vysshego obrazovanija / F. Janushkevich. – M. : Vyssh. shkola, 1986. – 135 p.

УДК: 378.124:316.445.5

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

Губа Н.О., к. психол. н., доцент

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

natalya-guba@yandex.ru

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності вчителів до взаємодії з учнями. Була виявлена потреба в розробці комплексу засобів діагностики готовності вчителів до педагогічної взаємодії. Визначені умови ефективної взаємодії вчителя з учнями і розглянуті внутрішні умови цієї ефективності, а також виокремлені чинники становлення психологічної готовності до взаємодії з учнями. Необхідно вдосконалити професійну підготовку майбутнього вчителя з психолого-педагогічних дисциплін у науково-дослідній і навчально-практичній роботах. Важливою складовою такої професійної підготовки є підвищення рівня розвитку комунікативних якостей особистості студентів, адже педагогічна праця належить до соціономічного типу професій, її стрижнем є педагогічне спілкування.

Ключові слова: професійна підготовка, психологічна готовність, педагогічна діяльність, комунікативність, викладач.

ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧАЩИМИСЯ

Губа Н.А.

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

natalya-guba@yandex.ru

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы психологической готовности учителей к взаимодействию с учащимися. Была обнаружена потребность в разработке комплекса средств диагностики готовности учителей к педагогическому взаимодействию. Определены условия эффективного взаимодействия с учениками и рассмотрены внутренние условия этой эффективности, а также выделены факторы становления психологической готовности к взаимодействию с учащимися. Необходимо совершенствовать профессиональную подготовку будущего учителя по психолого-педагогическим дисциплинам в научно-исследовательской и учебно-практической работе. Важной составляющей такой профессиональной подготовки является повышение уровня развития коммуникативных качеств личности студентов, ведь педагогический труд относится к социономическому типу профессий, его стержнем является педагогическое общение.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, психологическая готовность, педагогическая деятельность, коммуникативность, преподаватель.

FEATURES OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION WITH STUDENTS

Guba N.A.

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

natalya-guba@yandex.ru

The article presents a theoretical analysis of the problem of psychological readiness of teachers to interact with students. Was discovered by the need to develop a set of diagnostic readiness of teachers to pedagogical interaction. The conditions for effective interaction with students and discussed the internal conditions of the performance as well as the factors highlighted in the formation of psychological readiness to interact with the students. Necessary to improve the training of future teachers on psychopedagogical disciplines in research and teaching practice. An important component of this training is to enhance the development of communicative qualities of the personality of students, because pedagogical work relates to socionomic type professions, its core is the pedagogical communication.

To provide a theoretical means of an intuitive search for ways of professional self-improvement, it is advisable to develop an appropriate scientific and methodological program. The training program (training) teachers should be focused on training their skills and abilities awareness of the specific characteristics of their functional and communicative roles. Taught in this way the teacher will be able to grow as an expert and as a person. In this case, the teacher will be able to respond flexibly to changing requirements for teacher of the society and, therefore, will have the opportunity to grow as a professional.

Teacher, supporting skills using a kind of self-identification "feedback" with society, will always work in the school-to-date to it. Thus, in the process of training and retraining of teachers, it is possible to move from general declarations "the teacher must be a

person" into action Psychological and Pedagogical Technologies humanization of the education system by strengthening its key element - the teacher.

Currently, the pedagogical institutes, institutions of development for teachers to prepare them for the task of pedagogical communication has only just begun, and the issue of personal readiness of the teacher as a communicator has not yet found a proper solution.

Key words: professional training, psychological readiness, educational activities, communication, teacher.

Пріоритетною сферою в духовному, культурному і соціально-економічному розвитку Української держави є освіта. Завданням сучасної школи є створення оптимального освітнього середовища для розвитку дитини, подальшого компетентного й залучення в життя суспільства. Система вищої педагогічної освіти повинна підготувати педагогів до розв'язання цього завдання, що знайшло своє відображення у Державній програмі "Вчитель", затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 року.

З цією метою необхідно вдосконалювати професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя з психолого-педагогічних дисциплін у науково-дослідній і навчально-практичній роботі. Важливою складовою такої професійної підготовки є підвищення рівня розвитку комунікативних якостей особистості студентів, адже педагогічна праця належить до соціономічного типу професій, її стрижнем є педагогічне спілкування.

Проблему професійно-педагогічного спілкування аналізували вітчизняні вчені Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, В.М. Галузьяк, М.М. Заброцький, І.А. Зязюн, Є.В. Єгорова, Н.Л. Коломінський, С.Д. Максименко, В.Ф. Моргун, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.Г. Панок, П.С. Перепелиця, С.О. Рябченко, Л.О. Савенкова, В.А. Семиченко, В.О. Соловієнко, Т.М. Титаренко, І.С. Тодорова, О.Я. Чебикін, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб, Я.І. Шкурко, Г.Й. Юркевич, Т.С. Яценко та ін.

Мета статті полягає у визначенні особливостей готовності майбутніх вчителів до професійно-педагогічної взаємодії з учнями.

Узагальнюючи риси психологічної (особистісної) готовності, є підстави вважати, що відповідна готовність вчителя як комунікатора є "складним особистісним утворенням, своєрідною та багаторівневою системою якостей і властивостей, які через свою сукупність дозволяють суб'єкту більш-менш успішно здійснювати цю діяльність" [5]. Процес підготовки, виходячи з цього, виступає одним з видів формування особистості, мета якого полягає в розвитку здібностей "до відповідної діяльності з урахуванням її умов та посиленням у її мотивації морального компоненту" [6]. А відтак, результат цілеспрямованої підготовки вчителя має надати його комунікативно-педагогічній діяльності оптимального характеру. При цьому, чим вищого рівня досягає ця готовність, тим у меншому обсязі вчитель вдається до використання неспецифічних засобів і дій (як кажуть, непедагогічних) для розв'язання спеціальних, психолого-комунікативних завдань.

У достатньо підготовленого педагога професійно загострені й повноцінно розвинуті відповідні комунікативні властивості й якості особистості. Вони актуалізуються залежно від ситуацій, що виникають у взаємодії з учнями, умов і об'єктивних вимог щодо оптимальних дій у них. Це відповідає професійному рівню психологічної готовності вчителя - комунікатора. Якщо його діяльності, крім того, притаманні висока якість і результативність, то вона визначається як "професійна майстерність".

Проте, мабуть, інші, нижчі рівні професійної готовності (допрофесійний і тим більше - непрофесійний) неприйнятні для діяльності вчителя, бо не відповідають її соціальному призначенню, а також очікуванням батьків, настановам держави, сподіванням суспільства, про які йшлося раніше. Тому принципово важливо окреслити зміст психологічної готовності, критерії, за якими можна визначити її достатність у конкретного вчителя або іншого суб'єкта педагогічної комунікації, а також розкрити детальніше рівень комунікативно-педагогічної готовності працюючих учителів. Виходячи з визначених особливостей педагогічної комунікації та маючи на увазі структурно-функціональні ознаки психологічної (особистісної) готовності, є підстави виділити з вказаною метою мотиваційну когнітивну та операційну

сторони цієї готовності, їх можна розглядати, крім того, як критерії відповідної підготовки вчителя до навчально-виховної взаємодії з учнями та здійснення в ній цілей педагогічної комунікації; орієнтувати на них розробку програм виховання професійного хисту вчителів тощо. У змісті особистісної готовності, яка аналізується, важливу роль відіграє мотивація взаємодії вчителя з дітьми. У першу чергу вона має включати тривке позитивне ставлення до гуманістичних цілей цієї взаємодії, до відповідних засобів, використовуваних з цією метою тощо. Достатньою ця готовність є в тих випадках, коли на професійному рівні розвинені всі три види ставлення вчителя: до системи цілей педагогічної комунікації, змісту гуманістично орієнтованого виховання молоді, до дітей (педагогічна любов до дітей) та самого себе як суб'єкта цієї взаємодії.

У тісному зв'язку з мотиваційною знаходяться операційна та когнітивна сторони психологічної готовності. При цьому, з точки зору академічної спеціалізації, провідне значення має належати зв'язкам предметної підготовленості (як складової когнітивного критерію) з мотивацією. Дійсно, щоб стати вчителем, необхідно володіти тими науковими знаннями, які відображені у відповідному навчальному предметі. Проте, як свідчать наведені вище дані, самі по собі предметні знання недостатні для повноцінної ділової взаємодії з учнями. Академічна підготовка набуває більшої цінності, якщо, по-перше, вчитель особисто зацікавлений в тому, щоб арсенал власних знань, наукові переконання, власний досвід тощо передавати учням, стати для них наставником. По-друге, він вміє свою ерудицію, інтелектуальні вміння, світоглядні роздуми, погляди викласти у такій формі й так, щоб вони були сприйняті його учнями, тобто перетворилися з надбання особистості вчителя в матеріал для розумового, емоційного та духовного розвитку його підопічних. Звичайно, до цього причетна якість знань вчителя: їхня повнота, систематичність, достовірність, практичність тощо, а також володіння головними видами знань з того чи іншого навчального предмета (терміни і поняття, факти, причинно-наслідкові зв'язки фактів та явищ або закономірності, теорії та інше). Справа й в тому, що, як правило, поглиблене знання предмета є надійним свідченням високого рівня наукових інтересів, спрямованості особистості вчителя, що вмотивовує його педагогічну діяльність.

Структура когнітивної готовності, крім академічної підготовки, включає методичну компетентність, а також знання про педагогічні цілі виховання та їхні рівні, засоби їх досягнення, способи операційного контролю та оцінки результатів, розуміння технологій, додержання певних правил, організаційних форм побудови навчально-виховної взаємодії з учнями і багато інших елементів. У свою чергу, кожен з них теж може бути представлений структурно як комплекс відповідних складових. Так, скажімо, методична підготовка складається зі спеціальної (методики навчання певному предмету) та загальної, яка передбачає практичне знання вчителем вікових особливостей дітей, способів вивчення їхніх індивідуальних особливостей, розуміння та врахування соціально-психологічних процесів, що характеризують певні групи, неформальні об'єднання учнів, їхні референтні зв'язки тощо.

Взаємна доповнюваність елементів когнітивної готовності в процесі педагогічної взаємодії має прислужитись вчителю не тільки можливістю безпосередньо використовувати всі ці знання, а й їх похідною - необхідною гнучкістю розуму у виборі педагогічних прийомів, оцінок і висновків. Психологічна готовність, особливо якщо вона поєднана з ініціативним ставленням вчителя до професійного самовдосконалення, сприяє розвитку відповідного "педагогічного мислення", котре власне й виступає метою оволодіння всім арсеналом професійних знань, якщо йдеться про формування особистості вчителя як суб'єкта педагогічної комунікації. Типовим, у цьому розумінні, шляхом самовдосконалення вчителя виступає педагогічна самоідентифікація. Прискіпливо порівнюючи себе з об'єктивними вимогами педагогічної професії, найкращими зразками педагогічного досвіду та його майстрами у багатьох вимірах такої майстерності (соціально-комунікативному, дидактичному, мовному, виховному, академічному та ін.), вчитель "творить" відповідним чином власну особистість, способи здійснення педагогічної комунікації.

Операційна готовність рельєфно виявляється в ефективному розв'язанні вчителем ключових освітніх, виховних, профорієнтаційних, соціально-комунікативних та інших педагогічних завдань, що складають основний зміст його діяльності. Необхідні для неї особистісні якості, здатності вчителя мають відповідати особливостям того діалогу, що відбувається між ним та його учнями. Педагогічне його здійснення - теж результат комплексної підготовки вчителя, яка зосереджена в системі його вмінь та навичок. Вони забезпечують операційний склад організаційних, конструктивних, пізнавальних, орієнтувально-управлінських дій, що характеризують педагогічну комунікацію. Як компоненти психологічної структури педагогічної діяльності ці дії специфічні, якщо йдеться про певні педагогічні завдання; водночас вони взаємно доповнюють одна одну з точки зору операційної готовності вчителя.

Мета організаційних дій полягає в забезпеченні психологічної інтеграції учасників взаємодії, зокрема шляхом встановлення розглянутої вище згоди між ними. Вона досягається в тому числі завдяки вмінню вчителя опрацьовувати й подавати певну інформацію (від навчальної, виховуючої аж до самопрезентації - подання відомостей про себе, - що має на меті встановлення, поглиблення та розвитку навчально-виховного діалогу з учнями). Велике значення мають ті педагогічні вміння, що забезпечують "внутрішню" організованість вчителя: точність дій і слів, акуратність, діловитість, цілеспрямованість, планомірність та ініціативність. Усі ці, а також інші вміння і навички, складають специфічно-педагогічну динамічність особистості вчителя, що цілісно виступає як здатність мобілізувати всі сили й можливості (ресурси особистості) для досягнення педагогічної мети.

Воля вчителя, цінна сама по собі, у цьому плані є ще й психологічною умовою його організаторських умінь. Це одна з діяльних сторін його розуму й моральних почуттів, котра, як свідчить досвід, може ефективно розвиватись, якщо в процесі підготовки вчителя поступово надавати йому самостійність та ініціативу в постановці та розв'язанні навчальних завдань професійно-педагогічного змісту.

Конструктивні вміння передбачають кілька комплексів розумових дій. До них треба насамперед віднести: пошук, відбір, композицію тієї чи іншої інформації, яка має стати змістом навчальних операцій учнів у процесі навчальної взаємодії з ними, а також батьків, колег, якщо йдеться про відповідну роботу з останніми. Необхідними тут є й дії, пов'язані з проектуванням окремих фрагментів та діяльності учнів загалом, спрямування її на засвоєння цієї інформації та перетворення її на особистісні знання учнів. Обслуговує таке перетворення спеціальна поведінка вчителя, зокрема дидактична, наставницько-виховна. Ефективне проектування здійснення якої теж є результатом психолого-методичної підготовки, життєвого та професійного досвіду вчителя. Так, якщо для вчителів-початківців характерним є планування насамперед власної діяльності, а не пізнавальної, самостійної роботи учнів, способів та контролю й засобів оперативної корекції, то досвідчені педагоги в першу чергу ставлять перед собою завдання стимулювати й організувати активність дітей. Вміння вчителя реконструювати навчальний матеріал, варіювати пасивні форми навчання учнів з максимальним включенням дітей у пізнавальний пошук тощо, результативні тоді, коли вони поєднані із професійною чутливістю до настроїв, поведінки класу, а також з вмінням максимально ефективно використовувати час. Усі ці вміння, крім того, досить мобільні, орієнтовані на особливості перебігу навчального діалогу з учнями, є по суті психологічною основою для педагогічної імпровізації.

В узагальненому вигляді всі три сторони психологічної готовності вчителя до педагогічної взаємодії з учнями, здійснення гуманістично орієнтованої комунікації втілені в його особистісних якостях; Серед відповідних пофільних або професійно важливих якостей у цьому зв'язку є підстава виділити:

- здатність оволодівати знаннями (предметними, психолого-педагогічними, методичними тощо), дидактично їх переробляти з метою трансляції учням, колегам, батькам, а також вміння наставника, здатного творчо розв'язувати завдання навчально-виховного змісту;

- педагогічний динамізм особи вчителя - комплекс здібностей і вмінь, необхідних для самостійної розробки стратегії та здійснення виховуючого впливу, рефлексивного управління навчальними діями дітей, сприяння становленню у них рис вільної особистості;
- емоційна стійкість та витривалість як здатність "утримувати" в свідомості (щоб втілити в діяльності) значну кількість цілей, ідей, правил та засад щодо педагогічної взаємодії, а також пов'язану з цим здатність до стриманості, з одного боку, та широкого спектру емоційного ставлення до змісту навчання та стосунків з дітьми, з іншого;
- здатність до рефлексивної оцінки власної педагогічної діяльності, - опосередкування цих оцінних суджень дитячими враженнями про вчителя та їхніми об'єктивними надбаннями, побажаннями їхніх батьків, колег, ставлення дітей до навчання, знань, ролі освіти і вчителя в їхньому житті тощо;
- здатність до емпатії (емоційної, когнітивної та предикативної), а також професійно-рольової самоідентифікації, особистісної децентрації та відповідного саморозвитку й самоосвіти.

Передбачаючи цілком слушне запитання практиків-освітян щодо суто прагматичної мети аналізу порушених проблем особистісної готовності вчителя-комунікатора, зазначимо, підсумовуючи, що подана система критеріїв та показників професійно важливих якостей особистості є розгорнутою моделлю, програмними вимогами до відповідної підготовки вчителів та засобом оцінки її результатів.

Дослідження показують, що успішність навчання школярів, а також їхнє емоційне самопочуття залежить від стилю керівництва вчителя (демократичний стиль спілкування найсприятливіший для психічного розвитку дітей) [1, 4, 6]. Інші автори, розглядаючи емоційне ставлення педагога до учнів як важливий чинник ефективності педагогічного спілкування, характеризують п'ять його типів - від стійкого позитивного до відверто негативного - і, ґрунтуючись на експериментальних дослідженнях, стверджують про існування зв'язку між типом ставлення педагога до дітей і особливостями міжособистісних стосунків у дитячому колективі [1, 5]. Багато уваги приділяють співробітництву як особливій формі педагогічного спілкування, що сприяє розвитку особистості та її пізнавальної активності [3].

Водночас більшість авторів відзначає, що стиль спілкування переважно зумовлюється особистістю педагога. Адаже справді важко уявити, щоб людина з високими показниками авторитарної покорності та авторитарної агресії була схильна до демократичного або альтруїстичного стилю в спілкуванні з дітьми. Проте вплив педагога на дітей залежно від його особистісних характеристик порівняно мало вивчено. Слід відзначити дослідження впливу ригідності й флексибільності педагога на розвиток учнів, зокрема на формування рівня прагнень першокласників [10].

Конструктивність педагогічного впливу (на відміну від ефективності) залежить від рівня особистісної децентрації та індивідуалізації педагога, тобто подолання ним егоцентричних і конформістських настанов. Вибір саме цих характеристик зумовлено їхньою значущістю як в інтраособистісному, так і в міжособистісному сенсі, зокрема, у сенсі педагогічного впливу на дитину.

Особистісна децентрація є процесом і результатом зміщення центру прагнень людини з его на інших людей і універсальні цінності. Лише децентрована людина здатна до емпатійного зв'язку з іншою, до «зустрічі» з нею (в розумінні М. Бубера) і діалогу. Людина, що не подолала егоцентричних тенденцій, схильна будувати стосунки з людьми на нерівноправній ієрархічній основі (вищий - нижчий). Вона не здатна і до діалогу, оскільки (в термінах концепції А. А. Ухтомського) бачить в іншій людині не співрозмовника, а «двійника» («двійники» з позиції сучасної психології створюють проекції его, через які егоцентричний індивід не може сприйняти унікальну реальність іншої людини - співрозмовника).

Конструктивний вплив сприяє психічному здоров'ю, розвитку та актуалізації особистості дитини; деструктивний - блокує розвиток особистості, призводить до невротичних та психосоматичних реакцій, а ефективний - досягає окремих результатів без урахування цілісного впливу на психіку дитини і віддалених наслідків. Автономізація (індивідуалізація) є процесом і результатом еволюції людини в напрямі автономності, самобутності, автентичності. У процесі індивідуалізації людина йде від цінностей нав'язаних, наслідуваних, запозичених до внутрішньо детермінованих, від конформної поведінки до власних рішень та «власного проекту» [10].

В аспекті педагогічного впливу лише автономний дорослий схильний заохочувати самостійність і спроби самовираження дітей. Конформний дорослий не розуміє прагнення дітей до самовиявлення, обмежує їхню самостійність, свідомо чи несвідомо заохочує наслідувальну поведінку. Крім того, автономний незалежний стиль поведінки дорослого викликає повагу й захоплення учнів підліткового і старшого шкільного віку, тоді як запобігливість конформного дорослого щодо осіб вищих за статусом та інші прояви залежності, навпаки.

Проблеми педагогічної комунікації та відповідні питання психолого-педагогічної підготовки вчителів, розглянуті у дослідженні, теоретично та експериментально (опитування) дозволили зробити такі висновки:

1. Рівень підготовки багатьох з обстежених вчителів до ефективної взаємодії з учнями є недостатньо високим. Однією з причин цього є стан педагогічної освіти загалом та недосконалість традиційно використовуваних методів і засобів підготовки вчителів, зокрема.
2. Центральним завданням комунікативної підготовки вчителя до педагогічної комунікації залишається виховання особистісної мотивації участі в ній. Воно є актуальним для підготовки сучасних і майбутніх вчителів і розв'язання його виступає перспективною метою педагогічної психології.
3. Підводячи підсумки аналізу результатів емпіричного дослідження відзначимо, що особистісно-рольова самоідентифікація є процесом формування ідентичності особистості. Виступаючи як процес порівняння вчителем результатів своєї діяльності із власними здібностями, особистісно-рольова самоідентифікація педагога визначає особливості його самоосвіти.

Для надання теоретичної допомоги інтуїтивним пошукам шляхів професійного самовдосконалення, доцільно розробити відповідну науково-методичну програму. Ця програма підготовки (перепідготовки) вчителів має бути спрямована на навчання їх навичкам та вмінням усвідомлення специфічних особливостей своїх функціонально-комунікативних ролей. Навчений таким чином вчитель отримає можливість зростати і як фахівець, і як людина. У цьому випадку, педагог буде в змозі гнучко реагувати на зміну вимог до вчителя з боку суспільства і тому матиме можливість зростати як фахівець.

Вчитель, підтримуючи за допомогою навичок самоідентифікації своєрідний "зворотний зв'язок" із суспільством, завжди працюватиме в школі на рівні сучасних вимог до нього.

Отже, в процесі підготовки і перепідготовки вчителя, з'являється можливість перейти від загальних декларацій "учитель має бути особистістю" до реально діючих психолого-педагогічних технологій гуманізації системи освіти через посилення її ключової ланки - вчителя.

У наш час у педагогічних вузах, закладах системи вдосконалення вчителів цільова підготовка їх до педагогічної комунікації лише розпочинається, і вирішення питання особистої готовності вчителя як комунікатора ще не знайшла належного розв'язання. Через те значна частина вчителів, особливо тих, хто прагнуть працювати по-новому, практично покінчити з негативними традиціями адміністративно-наказової педагогіки, нерідко виявляються повністю безпорадними у складних комунікативних ситуаціях. Виявляється, що попередній досвід у цих випадках зовсім недостатній, потрібна спеціальна підготовка. Ці ускладнення

приводять "до глибоких розчарувань, вчителі подекуди ставлять під сумнів власні здібності, професійну придатність або психологічно капітулюють перед незвичними труднощами, під пристойними приводами відмовляючись від впровадження новацій. Відтак, проблеми становлення особистісної готовності вчителя до гуманістично спрямованої педагогічної комунікації набувають, крім поданого теоретичного, сучасного практичного значення й потребують дослідного вирішення, принаймні - аналізу актуальної готовності працюючих вчителів до педагогічної комунікації.

Аналізуючи майстерність вчителя Г.С. Костюк вважав, що вчитель виховує учнів своїм ставленням до навчання, його організацією, своєю ерудицією, багатством духовних інтересів, принциповістю, справедливістю, вимогливістю, уважністю, розумінням кожного учня, щирістю у стосунках з ним [3]. "Майстерність формується в процесі самої педагогічної діяльності, але ... не в кожній людині вона успішно виробляється", - пише Г.С. Костюк. Потрібні суб'єктивні дані, щоб стати майстром педагогічної справи [3, с.423].

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвська В. В. До проблеми розуміння та інтерпретації особистістю свого професійного досвіду / В.В. Андрієвська // Творча спадщина Г.С.Костюка та сучасна психологія: До 100-річчя від дня народження академіка Г.С.Костюка: Матер. III з'їзду Товариства психологів України. – К. : 2000. – С. 313–329.
2. Анциферова Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу // Вопросы психологии, – М. : 1973.– №4. – С.173–180.
3. Балл, Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г.А.Балл, М.С. Бургин // Вопросы психологии. – №4. – М. : 1994. – С. 56-66.
4. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // – К. : Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 4–5.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Под.ред. Л.Н. Проколієнко ; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К. : Рад.шк., 1989.– 608 с.
6. Машбиць Ю. Л. Психологічний механізм до визначення учбової задачі: сутність і евристичний потенціал // Теорія і технологія проектування навчальних систем: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. , 2002. – Вип. 3. – С. 245-252.
7. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
8. Пиняева С. Е. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости / С. Е. Пиняева, Н.В. Андреев // Вопр. психологии. – М. ; 1998. – № 2. – С. 3-10.
9. Помиткін Е. О. Принцип духовності у підготовці майбутніх професіоналів / Е. О. Помиткін // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : Наук.-метод, посібник / За ред. В.В. Рибалки. – К.; Тернопіль, 2002. – С. 53-65.

REFERENCES

1. Andrijevs'ka V. V. Do problemy rozuminnja ta interpretacii' osobystistju svogo profesijnogo dosvidu / V.V. Andrijevs'ka // Tvorcha spadshhyna G.S.Kostjuka ta suchasna psihologija: Do 100-rihchja vid dnja narodzhennja akademika G.S.Kostjuka: Mater. III z'i'zdu Tovarystva psihologiv Ukrainy. – K. : 2000. – P. 313–329.
2. Anciferova L. I. Psihologija samoaktualizirujushhejsja lichnosti v rabotah Abrahama Maslou // Voprosy psihologii, – M. : 1973.– №4. – P.173–180.

3. Ball, G. A. Analiz psihologicheskikh vozdeystvij i ego pedagogicheskoe znachenie / G.A.Ball, M.S. Burgin // Voprosy psihologii. – №4. – M. : 1994. – P. 56-66.
4. Goncharenko S. Gumanizacija i gumanitaryzacija osvity / S. Goncharenko, Ju. Mal'ovanyj // – K. : Shljah osvity. – 2001. – № 3. – P. 4–5.
5. Kostjuk G. S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psyhichnyj rozvytok osobystosti / Pod.red. L.N. Prokolyjenko; Upor. V.V. Andryjevs'ka, G.O. Ball, O.T. Gubko, O.V. Proskura.– K. : Rad.shk., 1989.– 608 p.
6. Mashbyc' Ju. L. Psychologichnyj mehanizm do vyznachennja uchbovoi' zadachi: sutnist' i evrystychnyj potencial // Teorija i tehnologija proektuvannja navchal'nyh system: Zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukraïny. – K. , 2002. – Vyp. 3. – P. 245-252/
7. Mitina L. M. Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novih social'no-jeekonomicheskikh uslovijah / L. M. Mitina // Voprosy psihologii. – 1997.-№ 4. - P. 28-38.
8. Pinjaeva S. E. Lichnostnoe i professional'noe razvitie v period zrelosti / S. E. Pinjaeva, N.V. Andreev // Vopr. psihologii. – M. ; 1998. – № 2. – P. 3-10.
9. Pomytkin E. O. Pryncyp duhovnosti u pidgotovci majbutnih profesionaliv // Psychologija osobystisno orijentovanoi' profesijnoi' pidgotovky uchnivs'koi' molodi: Nauk.-metod, posibnyk / Za red. V.V. Rybalky. – K.; Ternopil', 2002. – P. 53-65.

УДК 378.147.53.371.134.005.336.2

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Гусєва О.С., аспірант

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

GysevaOlha@yandex.ru

У статті розглянуто особливості формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів, на основі широкого кола існуючих досліджень. Подається розмежування понять «компетентності» і «компетенції». Висвітлюється структура формування компетентностей. Описується сутність та значущість формування саме соціокультурної компетентності, як важливої складової у процесі навчання студентів фізичного факультету. На основі даної постановки проблеми, відносно формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів у галузі фізичної науки, намічені подальші дослідження .

Ключові слова: компетентність, компетенція, соціокультурна компетентність, професійність.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Гусєва О.С., аспірант

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

GysevaOlha@yandex.ru

В статье рассмотрены особенности формирования социокультурной компетентности будущих учителей на основе широкого круга существующих исследований. Подается разграничение понятий «компетентности» и «компетенции». Освещается структура формирования компетентностей. Описывается сущность и значимость формирования именно социокультурной компетентности, как важной составляющей процесса обучения студентов физического факультета. На основе данной постановки проблемы, относительно формирования социокультурной компетентности у будущих преподавателей в области физической науки, намечены дальнейшие исследования.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, социокультурная компетентность, профессионализм.

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONALISM FUTURE TEACHERS OF PHYSICS

Guseva O.S, a graduate student

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

GysevaOlha@yandex.ru

The article deals with the peculiarities of sociocultural competence formation of future teachers found in a wide range of modern studies. The distinction between "competently" and "competence" is given and the structure of competence formation is presented. The author describes the nature and significance of sociocultural competence formation as an important component in teaching students majoring in physics. We carry out our study of sociocultural competence formation of future physics teachers taking into consideration the given problem.

The article presents the results of scholars analyzing competence formation. Some of them also draw our attention to the consideration of socio-cultural competence as this type of competence allows students to express themselves and model the role of future teachers. For example, in the classroom in the form of dialogue students experience their future role of a teacher and the professor corrects their style, thus, correcting his individual and personal qualities, forming his sociocultural competence.

The author considers and highlights research by other scientists, such as A. Khutorskoy, A. Ivanitskiy, I. Zhukova. For example, A. Khutorskoy determines competence as totality interrelated qualities of a personality. A. Ivanitskiy considers sociocultural competence as an integral feature of future teachers that determines their capacity to think independently and critically. I. Zurnyaya defines competence as a criterion for the tasks ahead which should correspond teachers as well as their ofprofessional.

It is concluded that sociocultural competence formation will allow and enable future teachers of physics to become professionals.

Key words: competence, sociocultural competence, professionalism.

Постановка проблеми. Глобальні соціально-політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються на теренах нашої країни, викликають необхідність створення адекватної нормативної бази для загальноосвітньої і вищої школи, докорінної реорганізації навчального процесу, модернізації змісту, форм, методів, засобів навчання та педагогічних технологій. Ці перетворення вимагають від майбутнього вчителя фізики бути готовим до інноваційної діяльності та швидкого адаптування, оволодіння та максимальної реалізації своїх професійних та творчих здібностей. Саме тому ми виділяємо соціокультурну компетентність, як одну з головних складових професійної компетентності майбутнього вчителя фізики. Формування та розвиток цієї компетентності, яка є важливою інтегративною характеристикою вчителя, що впливає на якість та продуктивність навчально-освітнього процесу, залишається актуальною проблемою теорії і методики навчання фізики.

Формула соціокультурної компетентності може мати такий вигляд:

$$\begin{array}{l} \text{СОЦІОКУЛЬТУРНА} \\ \text{КОМПЕТЕНТНІСТЬ} \end{array} = \begin{array}{l} \text{МОБІЛЬНІСТЬ} \\ \text{ЗНАННЯ} \end{array} + \begin{array}{l} \text{КРИТИЧНІСТЬ} \\ \text{МИСЛЕННЯ} \end{array} + \begin{array}{l} \text{ГНУЧКІСТЬ} \\ \text{МЕТОДУ} \end{array}$$

Соціокультурна компетентність – це інтегративна характеристика майбутнього вчителя фізики, що визначає його здатність до самостійного і критичного мислення, уміння оцінювати ситуативні особливості навчального процесу з фізики і знаходити відповідні рішення в цих ситуаціях, здатність до рефлексії та уміння прогнозувати характер та перебіг змін навчального процесу з фізики [4].

Аналіз досліджень з вирішення загальної проблеми та виділення невирішених. Вивчення стану дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів фізики показало, що вона є актуальною. Про це свідчать роботи С.У. Гончаренка, С.П. Величко, О.І. Іваницького, О.В. Сергєєва, А.В. Хуторського, В.Д. Шарко та ін. Безпосередньо поняття соціокультурної компетентності в загальнопедагогічному та психологічному контекстах розглянула у своїх працях Н. В. Жукова [2]. Також реалізація соціокультурної компетентності у змісті освіти розглядається у працях О.А. Жежера, Н.Б. Крилової, О.І. Валяєва, Н. В. Бодрової та ін. Проте проблема формування

соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізики є актуальною в теорії і методиці навчання фізики.

Враховуючи, що професіоналізм – це особлива властивість людини досягати в певній сфері такого рівня, коли особистісні якості стають професійними [6], формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізики є дуже важливим компонентом його професійності та майстерності. Отже, *метою* статті є з'ясування значущості соціокультурної компетентності в професійному становленні майбутнього вчителя фізики.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурна компетентність є однією з найголовніших компетентностей у професійному становленні, тобто у вихованні першокласного фахівця, майстра своєї справи. Бо саме ця компетентність, на нашу думку, дає можливість молодому спеціалісту знаходити шляхи вирішення найрізноманітніших питань, що можуть виникнути в процесі його професійно-практичної діяльності.

Вперше поняття «компетентність» було використано у США в 70-х рр. минулого сторіччя у сфері бізнесу, щоб визначити якості успішного професіонала [1]. На сьогоднішній день поняття компетентності не обмежується лише економічною сферою, воно стало загальнолюдським, а особливо широкого використання набуває у сфері наукової діяльності, зокрема, у педагогіці. Не існує загальноприйнятої класифікації компетентностей. Тим паче, більшість науковців, які досліджують цю проблему, пов'язують компетентність з ефективним виконанням якоїсь діяльності або дій.

З метою виділення загальних та індивідуальних характеристик формування соціокультурної компетентності розглянемо детальніше поняття компетенції та компетентності.

А. В. Хуторський визначає компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них, тобто - це деяка відчужена, задалегідь задана вимога до освітньої підготовки учня [10].

С. Є. Шишов розуміє під терміном загальну здатність і готовність особистості до діяльності, засновані на знаннях і досвіді, отриманих завдяки навчанню. «Компетенція не може бути визначена через якусь суму знань і умінь, оскільки вирішальна роль у її прояві належить обставинам» [12]

Є. Н. Соловова робить акцент на тому, що в основі будь-якої компетенції лежать знання та вміння їх використовувати, але компетенція відрізняється від умінь тим, що завжди пов'язана з психологічною готовністю до співпраці та взаємодії в процесі вирішення різних проблем, з наявністю певних морально- етичних установок і якостей особистості [9].

І. С. Сергеева компетенції підрозділяє на ключові і професійні. На її думку, ключові компетенції складаються з чотирьох елементарних компонентів: інформаційна компетенція - готовність до роботи з інформацією; комунікативна компетенція - готовність до спілкування з іншими людьми (формується на основі інформаційної); кооперативна компетенція - готовність до співпраці з іншими людьми (формується на основі двох попередніх); проблемна компетенція - готовність до вирішення проблем (формується на основі трьох попередніх). З цих елементарних ключових компетенцій формуються складові ключові компетенції [8].

І. А. Зимня визначає такі ключові компетенції: що відносяться до самої людини як до особистості, суб'єкта діяльності, спілкування; що відносяться до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери; відносяться до діяльності людини. Компетенція пізнавальної діяльності: постановка і вирішення пізнавальних завдань; нестандартні рішення, проблемні ситуації - їх створення і вирішення; продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність [3].

Тобто, компетенція – це наперед заданий критерій, якому має відповідати вчитель, тобто характеристика його професійності.

Далі розглянемо сутність поняття «компетентність».

На думку А. В. Хуторського, компетентність - це володіння, оволодіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності [10].

А. І. Савенков зазначає, що компетентність має свою інтегровану модель, яка містить чотири рівні розвитку: знання та їх організацію; вміння і навички їх використання; інтелектуально-творчий потенціал особистості; орієнтацію на позитивне, емоційно-моральне ставлення до світу. Останнє містить емоційний інтелект - здатність до самомотивації, стійкість до розчарувань, контроль над власними емоційними спалахами, вміння відмовлятися від задовольень, регулювання настрою і вміння не давати переживанням пригнічувати здатність думати, співпереживати, сподіватися [7].

В. Н. Шапалов сформулював таке визначення компетентності: «Компетентність - це здатність, що виникає під час освоєння особистістю соціального досвіду людства, тотожна людській культурі у всій структурній повноті й містить не тільки знаннєву і операціонально-технологічну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову» [11].

І. А. Зимня під компетентністю розуміє «актуальну, сформовану особистісну якість, яка ґрунтується на знаннях; інтелектуально і особистісно-обумовлена соціально-професійна характеристика людини, її особистісна якість» [3].

Компетентність – це міра відповідності критеріям компетенції, ступінь її освоєння, тобто володіння певними компетенціями(навичками та уміннями). Вона є особистісною характеристикою людини. Але знання, навички, уміння, мотиви та можливості розглядаються лише як складові компоненти компетентності, окремо вони не роблять майбутнього вчителя фізики компетентним.

Тобто, для майбутнього вчителя фізики бути професійно компетентним означає швидко оволодівати матеріалом, орієнтуватися у підборі та наданні освітніх послуг для заданої аудиторії, враховуючи всі їхні характеристики та особливості.

Існує два підходи по змісту поняття компетенції. Перший – робить акцент на компетенції, як на інтегральній особистісній характеристиці; другий – на змісті компонентів у цій діяльності, наборі різноманітних аспектів, що дозволяють майстерно досягати поставлених цілей.

Професійна компетентність має свою структуру, до складу якої входять:

- ціннісно-сміслова компетентність;
- соціокультурна компетентність;
- навчально-пізнавальна компетентність;
- інформаційна компетентність;
- комунікативна компетентність;
- соціально-трудова компетентність;
- компетентність особистісного самовдосконалення [5].

У контексті нашого дослідження ми розглянемо соціокультурну компетентність. До складу соціокультурної компетентності входять такі компетенції, що формуються на підставі особистісних та індивідуальних особливостей, а саме:

- концептуальна (наукова), що передбачає розуміння теоретичних основ професії;

- інтерактивна - здатність застосовувати наукові положення на практиці;
- контекстуальна - розуміння соціальних, економічних і культурних особливостей середовища, у якому здійснюється професійна діяльність;
- адаптивна - вміння передбачати зміни, важливі для професійної діяльності, і бути готовим до них;
- компетенція в міжособистісній комунікації.

Майбутній вчитель фізики, завдяки сформованості в нього соціокультурної компетентності, повинен уміти:

- проектувати процес навчання фізики, максимально направляти його на індивідуалізацію навчання, посилення самостійності, творчого підходу в учнів;
- використовувати багатогранність видів та форм діяльності учнів (проектні, індивідуальні, групові заняття, а також самостійна робота з різними джерелами інформації, базами даних, соціальна практика, диференційований освітній простір, класно-кабінетний простір, лабораторії);
- додаткове використання нових видів, форм та засобів динаміки руху знань учнів протягом навчання фізики;
- будувати логіку викладу змісту фізики, виходячи з потреб та можливостей учнів, діагностувати та контролювати розвиток колективу та окремо кожного учня, прогнозувати виникнення труднощів, з'ясувати їх причини та шляхи вирішення;
- використовувати методи та технології навчання фізики, які формують практичні навички збирання та аналізу матеріалу, стимулюють самостійну роботу учнів, закріплюють навички відповідального вибору та діяльності, самоорганізацію учнів, становлення їх ціннісних орієнтирів;
- використовувати в навчальному процесі інноваційні технології навчання фізики;
- забезпечити у процесі навчання фізики формування компетентностей учнів;
- сприяти професійному самовизначенню учнів.

Формування соціокультурної компетентності відбувається шляхом реалізації комплексу соціальних, нормативних, правових та культурних макетів поведінки, мовлення, ціннісних орієнтацій, тобто повного розуміння свого «Я» з позиції професіоналізму вчителя фізики. Отримання максимального результату при формуванні соціокультурної компетентності у вчителів фізики можливе лише через залучення усіх сфер особистості: інтелекту, мотиваційних структур, навичок, поведінки та певних умінь.

Тому доречно використати такий спектр методологічних підходів, при підготовці майбутніх вчителів фізики [6]:

- системний підхід, що відображає закономірності професійної діяльності та причинно-наслідкові зв'язки її становлення;
- компетентнісний підхід в освіті, який ґрунтується на ідеї розвитку цілісної особистості з набором заявлених компетенцій, що передбачає сукупність взаємопов'язаних якостей (знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісного ставлення);
- культурологічний підхід, який відображає аксіологію освіти, що постає засобом трансляції культури та адаптації особистості до умов соціуму, який постійно змінюється;

- соціокультурний підхід, що передбачає створення освітнього середовища, у якому розвиток особистості відбувається в контексті культури з урахуванням конкретних умов життєдіяльності людини.

Вчителі фізики, які оволоділи повною мірою соціокультурною компетентністю, можуть при викладанні нового матеріалу на уроці не механічно збільшувати його обсяг, а шляхом актуалізації опорних знань покращити якість засвоєння його учнями, послідовно переходячи до нового, забарвлюючи його, тим самим інтригуючи учнів, викликаючи в них цікавість та залучаючи їх до діалогу.

Логіка діалогу становить основу формування особистісного мислення, при якому викладач та студент демонструють різні типи мислення та логіки. При цьому одним із завдань навчання постає максимальна активація пізнавальної діяльності студентів через розвиток у них активного, самостійного, творчого мислення. Застосування активних методів навчання сприяє пізнавальній мотивації, що спонукає людину розвивати свої здібності і можливості, справляє визначальний вплив на формування особистості і розкриття її творчого потенціалу. Крім того, активні методи навчання (дискусії, ділові ігри, моделювання виробничих ситуацій тощо) повинні бути орієнтовані на відображення суті професії «вчитель фізики», формувати професійні якості фахівця, бути своєрідним плацдармом, на якому студенти відпрацьовують професійні навички в умовах, наближених до реального навчального процесу. Через дискусійні методи відбувається усвідомлення студентами протиріч, труднощів, пов'язаних з обговорюваною проблемою, забезпечується актуалізація раніше отриманих знань, а також відбувається творче переосмислення можливостей застосування і включення знань у новий контекст, отже, можна стверджувати, що діалогова форма навчання є найбільш оптимальною умовою формування соціокультурної компетенції у майбутніх викладачів фізики.

Наприклад, студенту було задано та конкретизовано певний обсяг роботи, але він повинен оволодіти й самостійним пошуком додаткового матеріалу з заданого питання, впевнено обрати методику вирішення цього питання, та методу його наочного розв'язання. Це надає змогу студенту, як суб'єкту освітньої діяльності, бути повністю незалежним та не обмеженим під час вирішення поставленого завдання. При відповіді на основні запитання, студент не обмежує себе тим спектром інформації, який він отримав із методичної літератури та лекційних занять, а доповнює свою відповідь додатковою інформацією, що показує рівень сформованості в нього певних професійних компетентностей, наводить наочні приклади фізичних явищ та процесів для кращої візуалізації певних понять та термінів. При відповіді, студент, як майбутній вчитель фізики, повинен імітувати роль вчителя, тобто подавати виклад матеріалу так, ніби він викладає його на уроці перед своїми учнями. Вільно володіти матеріалом та впевнено відповідати на різні питання з заданої теми, а також моделювати нестандартні ситуації, бути готовим до будь-яких непередбачуваних подій на уроці фізики. Така модель поведінки добре відображає рівень сформованості у нього саме соціокультурної компетентності, що в подальшому дозволить йому самоствердитися як особистості та бути гарним фахівцем у галузі фізики.

Висновки. Підготовка сучасного вчителя фізики, на нашу думку, повинна орієнтуватися на формування єдності його компетентностей у професійній, соціальній та особистісній сферах. До складу соціокультурної компетентності входять такі компетенції, що формуються на підставі особистісних та індивідуальних особливостей, а саме: концептуальна (наукова), що передбачає розуміння теоретичних основ професії; інтерактивна - здатність застосовувати наукові положення на практиці; контекстуальна - розуміння соціальних, економічних і культурних особливостей середовища, у якому здійснюється професійна діяльність; адаптивна - вміння передбачати зміни, важливі для професійної діяльності, і бути готовим до них; компетенція в міжособистісній комунікації. Формування соціокультурної компетентності відбувається шляхом реалізації комплексу соціальних, нормативних, правових та культурних макетів поведінки, мовлення, ціннісних орієнтацій, тобто повного

розуміння свого «Я» з позиції професіоналізму вчителя фізики. Отримання максимального результату при формуванні соціокультурної компетентності у вчителів фізики можливе лише через залучення усіх сфер особистості: інтелекту, мотиваційних структур, навичок, поведінки та певних умінь. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізики надасть більше можливостей йому у викладанні свого предмету та значно покращить якість надаваних ним освітніх послуг. Така особистість буде стійкою до нестандартних ситуацій, готовою до вирішення нетривіальних питань і викликів сьогодення, і, найголовніше, завжди залишатиметься компетентним фахівцем.

Продовження дослідження проблеми формування соціокультурної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізики ми вбачаємо у визначенні і обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов цього формування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Competency – Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects/ Ed.by W.R. Houston, R.V. Hovsman. - Chicago: Science Reaseach Association, 1972, Vol.X. -182 p.
2. Жукова Н.В. Роль внутрєнного, кросскультурного контекста в становленнї лїчної культури суб'єкта : монографїя / Жукова Н.В. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009. – 212 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 3-10.
4. Іваницький О.І. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізики на засадах контекстного підходу / О.І. Іваницький // Вісник ЗНУ. - 2010. - №1-С. 155-158.
5. Пан С. Подготовка педагога профильной школы/ С. Пан // Академия образования. – 2004. - №1. - С. 19.
6. Професїйна орієнтація: теорїя і практика, науковї методи : посїбник [для пед. працівникїв] / за ред. О.В. Мельника. – Івано–Франківськ : «Тїповїт», 2011. – Вип. № 2. – 279 с.
7. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. - 2004. - № 1. - С. 22–31.
8. Сергеев И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности : практическое пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. - М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.
9. Соловова Е. Н. Социокультурная компетенция учителя иностранного языка и пути ее формирования и контроля / Е. Н. Соловова // ELT News&Views. - 2002. - № 4. - С. 17–24.
10. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Политика в образовании [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://www.eidos.techno.ru/news/compet/htm>, 2002.
11. Шапалов В. Н. Формирование социально-личностной компетентности учащихся старших классов / В. Н. Шапалов. – Тюмень : ТОГИРРО, 2003. - 44с.
12. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1999. - № 2. - С. 41-48.

REFERENCES

1. Competency – Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects/ Ed.by W.R. Houston, R.B. Hovsman. - Chicago: Science Reaseach Association, 1972, Vol.X. , -182 p.
2. Zhukova N.V. Rol' vnutrennego, krosskul'turnogo konteksta v stanovlenii lichnoj kul'tury sub'ekta : monografija / Zhukova N.V. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2009. – 212 p.
3. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetencii - novaja paradigma rezul'tata obrazovanija / I. A. Zimnjaja // Vysshee obrazovanie segodnja. - 2003. - № 5. - P. 3-10.
4. Ivanic'kij O.I. Formuvannja sociokul'turnoj kompetentnosti majbutn'ogo vchitelja fiziki na zasadah kontekstnogo pidhodu / O.I. Ivanic'kij // Visnik ZNU. - 2010. - №1- P. 155-158.
5. Pan S. Podgotovka pedagoga profil'noj shkoly / S. Pan // Akademija obrazovanija. - 2004 - №1. - P. 19.
6. Profesijna orientacija : teorija i praktika, naukovi metodi : Posibnik [dlja ped. pracivnikov] / za red. O.V. Mel'nika. – Ivano–Frankivs'k : «Tipovit», 2011. – Vip. № 2. – 279 p.
7. Savenkov A. I. Issledovatel'skoe obuchenie i proektirovanie v sovremennom obrazovanii / A. I. Savenkov // Issledovatel'skaja rabota shkol'nikov. - 2004. - № 1. - P. 22–31.
8. Sergeev I. S. Kak realizovat' kompetentnostnyj podhod na uroke i vo vneurochnoj dejatel'nosti : praktičeskoe posobie / I. S. Sergeev, V. I. Blinov. - M. : ARKTI, 2007. – 132 p.
9. Solovova E. N. Sociokul'turnaja kompetencija uchitelja inostrannogo jazyka i puti ee formirovanija i kontrolja / E. N. Solovova // ELT News&Views. - 2002. - № 4. - P. 17–24.
10. Hutorskoj A. V. Opredelenie obshhepredmetnogo sodержanija i ključevyh kompetencij kak harakteristika novogo podhoda k konstruirovaniju obrazovatel'nyh standartov // Politika v obrazovanii [Jelektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa : //http://www.eidos.techno.ru/news/compet/htm, 2002.
11. Shapalov V. N. Formirovanie social'no-lichnostnoj kompetentnosti uchashhihsja starshih klassov / V. N. Shapalov. – Tjumen' : TOGIRRO, 2003. - 44p.
12. Shishov S. E. Ponjatje kompetencii v kontekste kachestva obrazovanija / S. E. Shishov // Standarty i monitoring v obrazovanii. - 1999. - № 2. - P. 41-48.

УДК 378.013

СТРУКТУРА ЗМІСТОВО-ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Кара С.І.

Бердянський державний педагогічний університет, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Україна

karasvetlana@rambler.ru

У статті розкрито структуру змістово-операційного компонента професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. Визначено, що складовими елементами змістово-операційного компонента є знання, уміння та навички педагога, його професійно значущі якості. Зроблено висновок про доцільність удосконалення організації процесу професійної підготовки студентів як ефективного засобу формування і закріплення знань, умінь та навичок, форми виховання та становлення особистості майбутніх вчителів фізичного виховання. Якість відбору видів і змісту знань, умінь та навичок, особистісних якостей студента є підґрунтям формування майбутнього фахівця як професіонала.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання, структура змістово-операційного компонента.

СТРУКТУРА СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОПЕРАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Кара С.И.

*Бердянський державний педагогічний університет,
ул. Шмідта, 4, г. Бердянськ, Україна*

karasvetlana@rambler.ru

В статье раскрыта структура содержательно-операционного компонента профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания. Определено, что составляющими элементами содержательно-операционного компонента являются знания, умения и навыки педагога, его профессионально значимые качества. Сделан вывод о целесообразности совершенствования организации процесса профессиональной подготовки студентов как эффективного средства формирования и закрепления знаний, умений и навыков, формы воспитания и становления личности будущих учителей физического воспитания. Качество отбора видов и содержания знаний, умений и навыков, личностных качеств студента является основой формирования будущего специалиста как профессионала.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей физического воспитания, структура содержательно-операционного компонента.

STRUCTURE CONTENT-OPERATIONAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION

Kara S.I.

Berdyansk state pedagogical university, st. Schmidt, 4, Berdyansk, Ukraine

karasvetlana@rambler.ru

The article describes the structure of content-operational component of training future teachers of physical education. The constituent elements of content-operational component include the knowledge, skills, professionally significant qualities of the teacher.

The main task of education is the assimilation of knowledge, which is associated with the mastery of relevant skills. Determined that the modern physical education teacher must have domain knowledge, as well as methodical and professional. Developed and classified the following three types of knowledge: methodological and philosophical, theoretical, special.

Skills and skills in the overall structure of teachers is an independent component and reflect each other, are in a similar interdependence. To perform professional teaching career, a teacher must have diagnostic and prognostic, organizational, regulatory, control and corrective, professional (gnostic, structural, organizational, communication) skills. The main task in preparing future teachers of physical education in educational activities is transfer of professional skills of students to automatism, go to the category skills.

Determined that professionally significant qualities of the person as a structural element in content-operational component of training future teachers – a significant psychological characteristics, to which a certain professional activity has high requirements. One of the most important professional qualities of a teacher allocated: mobility, flexibility and emotional communicative, humanistic qualities. High level of professionally significant qualities of the teacher in the formed positive motivation is essential to ensure its performance in educational activities.

The conclusion about the feasibility of improving the process of training students as an effective means of formation and strengthening of knowledge and skills, a form of education and formation of future teachers of physical education. Quality selection of types and content knowledge and skills, personal qualities of the student is the basis of forming the future professional.

Key words: training future teachers of physical education, the structure of content-operational component.

В умовах значних соціально-політичних та економічних змін в Україні до майбутніх учителів висуваються більш складні вимоги. Завдання сучасної освіти у вищій педагогічній школі полягає не тільки в тому, щоб сформувані відповідні професійні знання та навички, а й у тому, щоб підготувати вчителя, який вміє професійно використовувати здобуті знання на практиці, працювати з учнями та їхніми батьками, з педагогічним колективом, використовує передовий педагогічний досвід, критично оцінює досягнуте.

У зв'язку з цим, проблема формування професійно підготовленої особистості майбутнього педагога набуває в наш час особливої актуальності.

Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів закладено в законах України “Про освіту” (1991), “Про загальну середню освіту” (1999), “Про вищу освіту” (2001), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній програмі “Вчитель” (2002).

Окремі аспекти проблеми професійної підготовки вчителя досліджували О. Берак, М. Євтух, Л. Мільто, О. Мороз, О. Приходько (розвиток творчої індивідуальності особистості майбутнього вчителя); М.Вієвська (формування готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями); Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Сластьонін (теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів); Є. Барбіна, Н. Кічук, С. Сисоєва (особливості розвитку творчої особистості майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки).

Незважаючи на те, що з боку як українських, так і зарубіжних науковців велика увага приділяється вказаній проблемі, залишається недостатньо розробленим питання структури та змісту формування змістово-операційного компонента професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

Мета пропонованої роботи - розкрити структуру змістово-операційного компонента професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

Змістово-операційний компонент містить у собі знання, уміння та навички педагога, його професійно значущі якості.

Знання – особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [1]. Багатогранність педагогічної діяльності майбутнього вчителя фізичного виховання, вимоги щодо опанування ним різнобічних загальних і спеціальних професійних знань, які відповідають базовому рівню професійної освіти, сприяли розробці та класифікації нами трьох видів знань:

1. **Методологічно-філософських знань** (загальних законів і категорій діалектики, законів розвитку, філософське розуміння основ педагогіки та психології, проблем особистості; загальної методології пізнання, теорії пізнання, загальнонаукових методів; методології педагогіки, освітнього процесу, методологічних принципів дослідження проблем у сфері освіти).
2. **Теоретичних знань** (принципів побудови вітчизняної освіти, її системи та змісту освітніх програм; системи принципів і засобів особистісно орієнтованої взаємодії з дітьми; психолого-педагогічних умов для розвитку пізнавальної мотивації та здібностей дітей; психологічних основ педагогічної діяльності; основ коригувальної педагогіки в навчально-виховній роботі з дітьми та просвітницької педагогічної роботи з батьками).
3. **Спеціальних знань** (загальних засад педагогіки, теорії освіти і навчання, теорії та методики виховання, школознавства, історії педагогіки, психолого-педагогічних і дидактичних основ предметів, педагогічних технологій, сучасних інноваційних систем навчання, виховання та розвитку дітей; методів активізації інтелектуальної діяльності та шляхів загально-особистісного розвитку дітей; методики викладання предмету).

На думку Г. Сухобської, саме психолого-педагогічні знання є конкретно-методологічним принципом аналізу практичних ситуацій і критеріями оцінки результативності дій, які виконує вчитель [3, с. 7].

Ефективність педагогічної діяльності також залежить від рівня та якості знань учителя в галузі тієї науки, основи якої становить предмет, який він викладає. На нашу думку, сучасному вчителю фізичного виховання необхідно володіти знаннями як з предметної галузі, так і методичними, а також професійними (про основні напрями і зміст праці вчителя, сутність та особливості професійно-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної і психологічної науки, професійну підготовку та ін.).

Щоб професійно виконувати педагогічну діяльність, учителю необхідно володіти певними вміннями. Як зазначає С. Гончаренко, вміння – це «засвоений суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечує сукупність набутих знань і навичок» [1, с. 58].

Н. Кузьміна вміння поділяє на такі групи:

- діагностично-прогностичні, тобто пов'язані зі збором інформації, її аналізом, систематизацією, визначенням проблем, цілей, завдань, розробкою різних програм, планів тощо;
- організаційно-регулятивні, які мають забезпечити виконання програм і планів, покладених на цей предмет, та вміння організувати будь-який вид дитячої діяльності (гра, праця, навчання), максимально забезпечити активність кожної дитини;
- контрольні-коригуючі – відображають необхідну теоретичну підготовку і практичні якості, необхідні для організації, збору, систематизації та аналізу етапно-ігрової інформації; прийняття принципів педагогічних рішень щодо удосконалення педагогічного процесу;
- фахові професійні вміння містять гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні і прикладні. Гностичні (пізнавальні) полягають в умінні вчителя пізнавати предмет своєї діяльності, виявляти його індивідуальні особливості, визначати мету, методику вивчення дитини, бачити тенденцію її розвитку, своєчасно помічати і розуміти зміни, визначати психічний стан, властивості та ін. Конструктивні вміння характеризують організацію діяльності: чітко бачити мету і завдання педагогічного процесу, конкретного заходу; складати план, відбирати зміст, який має стати надбанням дитини, учня; визначати способи досягнення мети; уміти дозувати будь-який вид роботи відповідно до вікових та індивідуальних особливостей вихованців; передбачати і заздалегідь планувати взаємини з дітьми; здійснювати систему контролю, обліку, самообліку тощо. Організаторські вміння передбачають організацію дітей, забезпечення їх активності, спрямування роботи батьків із дітьми. Уміння комунікативного характеру – це налагодження контактів з дітьми, батьками, колегами, входження в добрі стосунки, прояв поваги до них. До прикладних умінь належить проведення різноманітних ігор, виготовлення наочних посібників, гра на музичних інструментах, користування проекційною апаратурою, фотографування тощо [2].

Чисельні наукові погляди (І. Бех, О. Кононко, С. Рубінштейн, О. Савченко, М. Фіцула) свідчать, що вміння є дуже важливим компонентом педагогічної діяльності, вони тісно пов'язані між собою й утворюють цілісну єдність у діяльності вчителя. Так, С. Рубінштейн вказує на те, що засвоєння системи знань, поєднане з оволодінням відповідними навичками, – це основний зміст та найважливіше завдання навчання [11].

Загальновідомо, що навичкою називають будь-яке «психологічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та психічної енергії» [11], дію, доведену в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ до досконалого виконання. Як зазначає Ю. Пассов, щоб досягти «рівня навички», дія має стати автоматизованою, стійкою, гнучкою [6]. При цьому свідомість не повинна бути спрямована на форму виконання. Усі навички формуються поетапно.

Отже, успішне розв'язання педагогічних завдань вимагає не тільки високого рівня професійних та спеціальних знань, адекватного усвідомлення професійного обов'язку і відповідної особистої спрямованості, а й сформованості на їх основі автоматизованої здійснювальної вправності. Уміння і навички в загальній структурі діяльності вчителя виступають самостійним компонентом і відображають одне одного, знаходяться в аналогічній взаємозумовленості. Тому вважаємо головним завданням у процесі підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до педагогічної діяльності довести професійні вміння студентів до автоматизму, переходу до категорії навичок.

Професійно значущі якості особистості як структурний елемент змістово-операційного компонента професійної підготовки майбутніх учителів – це суттєві психологічні характеристики, до яких певна професійна діяльність висуває підвищені вимоги. Вважаємо, що високий рівень розвитку професійно значущих якостей особистості педагога при сформованій позитивній мотивації, є важливою умовою, що забезпечує його високу продуктивність у педагогічній діяльності.

Аналіз літературних джерел показав, що існує більше 500 класифікацій професійно значущих якостей учителя. І. Зязюн вказував на те, що майбутньому вчителю необхідно працювати «над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати власну професійну діяльність: педагогічний оптимізм, упевненість у собі як в учителеві, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, володіння собою, рішучість)» [7, с. 50].

Провідні якості особистості вчителя досліджували відомі педагоги й учені: Т. Артем'єва, Б. Вульф, Ф. Гоноболін, В. Іванов, І. Зязюн, М. Касьяненко, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, І. Харламов, О. Шиян та ін. Узагальнюючи їхні ідеї та досвід, можна визначити, що цінність особистості вихователя – у його індивідуальності, здатності збагачувати систему виховних відносин своєю особистістю, неповторністю використання педагогічних засобів.

Однією зі значущих якостей для сучасного вчителя, на думку багатьох учених і практиків, є мобільність. Професійна мобільність розглядається як «здатність швидко змінювати види праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки і технології виробництва» [10, с. 194].

Ми вважаємо, що вчителю, який працює в нових умовах сучасної школи, необхідно володіти особистісною та соціальною мобільністю, а також мобільністю знань. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але при цьому критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для розв'язання педагогічного завдання технологію – все це визначає мобільність, яка має бути сформована у випускників педагогічного вищого навчального закладу. Тому в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до педагогічної діяльності, нами прогнозується розвиток такої якості, як мобільність. Окрім того, вважаємо за необхідне формування в студентів таких професійних якостей, як: педагогічна гнучкість та комунікативність.

Однією з найбільш вагомих професійних якостей учителя, на нашу думку, є комунікативність, тому що вміння спілкуватися є необхідним для педагогічної діяльності, адже він працює у сфері «людина-людина», яка передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків. Учитель фізичного виховання повинен уміти керувати своїм психічним та емоційним станом, оцінювати ситуацію спілкування, звертати увагу на аудиторію чи окремих учнів, використовуючи різні прийоми.

Професіоналізм майбутнього вчителя визначається не тільки інтелектом, сукупністю знань, умінь, навичок, а й особливостями нервової системи, психологічною стійкістю і підвищеною працездатністю в процесі спілкування, професійною стійкістю. Тому ще одним показником особистісної якості учителя фізичного виховання в системі професійної підготовки вважаємо емоційну гнучкість. Ця властивість проявляється у витримці, здатності педагога до саморегуляції, умінні виявляти позитивні емоції та стримувати негативні. Емоційна гнучкість хоча й має фізіологічну основу, однак піддається корекції та розвитку, є продуктом виховання та самовиховання.

Аналіз наукових досліджень [2, 7, 8] свідчить про те, що серед учених не існує єдиної думки щодо структури необхідних учителю професійно значущих якостей особистості. Компетентного вчителя, у першу чергу, мають вирізняти такі гуманістичні якості: емпатія,

такт, толерантність, уміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість тощо, без яких неможлива робота з дітьми, бо «процес гуманістичного виховання учнів починається з формування гуманістичних якостей особистості самого вчителя».

Серед учених України та зарубіжжя існує думка про обдарованість педагога, що проявляється в педагогічних здібностях. Н. Кузьміна дає таке визначення педагогічних здібностей: «це індивідуальні стійкі якості особистості, які полягають у чуттєвості до об'єкта, засобів, умов педагогічної праці і створення продуктивних моделей формування позитивних якостей» [2, с. 14].

У психології «здібностями» називають такі індивідуальні психологічні властивості особистості, які є умовою успішного виконання одного або декількох видів діяльності. Від здібностей залежить легкість (швидкість) оволодіння не лише знаннями, а й практичними уміннями в тому чи іншому виді діяльності, але розвиваються ці психічні властивості лише в процесі самої практичної діяльності [9, с. 100].

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі визначено такі педагогічні здібності:

- комунікативні – здатність до спілкування, співробітництва;
- дидактичні – здатність пояснювати, передавати знання, навчати;
- організаторські – здатність залучати учнів до різних видів діяльності, викликати в них інтерес, об'єднувати всіх учасників педагогічного процесу, спрямовувати їх інтереси на реалізацію висунутих завдань;
- конструктивні – здатність до відбору, композиції, проектування навчально-виховного матеріалу, розробки планів;
- гностичні – здатність до пізнання й отримання задоволення від пошуку, процесу пізнання;
- перцептивні – здатність проникати у внутрішній світ дитини, розуміти стан, здібність до емпатії;
- експресивні – здатність до емоційності, яскравості, спрямованості на позитивні емоції, володіння інтонаційною палітрою мови, мімікою, жестами, пластикою [4, с. 11].

У структурі складної і багатогранної психологічної освіти багатьма ученими (В. Крутецький, Ф. Гоноболін, Н. Левітов, І. Страхов, В. Куценко) виділено й такі здібності: академічні – здатність до засвоєння відповідної галузі науки; мовні – здатність яскраво, чітко й цікаво висловлювати власні думки і почуття; педагогічної уяви – передбачення наслідків своїх дій тощо.

Серед педагогічних здібностей ми виділяємо також і спеціальні. Їх рівень проявляється у глибині, різнобічності інформації, яку вчитель може отримати про особливості розвитку своїх учнів і швидко перебудову власної діяльності відповідно до цього.

Вважаємо, що педагогічні здібності тісно пов'язані з мотиваційною орієнтацією, рисами характеру та емоційністю педагога, з його загальними здібностями (спостережливістю, уявою, особливостями інтелекту та мови), а також з іншими спеціальними художньо-естетичними здібностями (артистичними, художніми, музичними тощо).

Аналіз досліджень свідчить, що не менш важливим аспектом педагогічної діяльності вчителя загальноосвітньої школи є педагогічне мислення. Педагогічно спрямоване мислення містить у собі вміння перетворювати та синтезувати знання, виробляти оптимальні схеми розв'язання педагогічних завдань, здатність використовувати педагогічні ідеї в певних ситуаціях, визначати суттєві та несуттєві ознаки цих ситуацій і пояснювати їх. Здатність учителя мислити педагогічно спрямовано дає можливість пояснити певні педагогічні явища, ситуації. Без розвинутого педагогічного мислення учитель лише констатує ті чи інші події, але не розуміє, чому вони виникають, які можуть мати наслідки. Без цього неможливо правильно формувати особистість учня, знайти якийсь конкретний спосіб впливу на

особистість вихованця [5, с.123]. Вважаємо, що аспект педагогічного мислення є найважливішим у структурі професійної підготовки. У контексті цього нами було запрограмовано формування цього аспекту в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання.

Аналітичний підхід до розкриття структури та змісту змістово-операційного компонента дав нам змогу дійти висновку про необхідність організації процесу професійної підготовки студентів, яка є ефективним засобом формування і закріплення знань, умінь та навичок, формою виховання та становлення особистості майбутніх учителів фізичного виховання. Якість відбору видів і змісту знань, умінь та навичок, особистісних якостей студента є підґрунтям формування майбутнього фахівця як професіонала.

Подальші дослідження будуть проведені в напрямку вивчення інших структурних компонентів професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1990. – 103 с.
3. Кулюткин Ю.Н. Методы изучения профессиональной направленности учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л. , 1980. – 80 с.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
5. Осипова Т. Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Осипова Тетяна Юріївна. – Одеса, 2001. – 248 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ – РЦИО, 2000. – 204 с.
7. Педагогічна майстерність : підруч. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів : навч. посіб. / Авт. кол. : В. К. Демиденко (керівник) та ін. – К. : ВМН, 1996. – 204 с.
9. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАТ – М», 2000. – 672 с.
10. Професійна освіта : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. [за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

REFERENCE

1. Goncharenko S. U. Ukrain'skij pedagogichnij slovník / S. U. Goncharenko. – K. : Libid', 1997. – 375 p.
2. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i мастера proizvodstvennogo obuchenija / N. V. Kuz'mina. – M. : Prosveshenie, 1990. – 103 p.
3. Kuljutkin Ju. N. Metody izuchenija professional'noj napravlenosti uchitelja / Ju. N. Kuljutkin, G. S. Suhobskaja. – L., 1980. – 80 p.
4. Mitina L M. Uchitel' kak lichnost' i professional / L. M. Mitina. – M. : Delo, 1994. – 216 p.
5. Osipova T. Ju. Formuvannja profesijno-orientovanoi osobistosti majbutn'ogo vchitelja : dis. ... kand. ped. Nauk : 13.00.04 / Osipova Tetjana Juriivna. – Odesa, 2001. – 248 p.

6. Passov E. I. Kommunikativnoe inojazychnoe obrazovanie. Konceptija razvitija individual'nosti v dialoge kul'tur / E. I. Passov. – Lipeck : LGPI – RCIO, 2000. – 204 p.
7. Pedagogichna majsternist' : pidruch. [I. A. Zjazjun, L. V. Kramushenko, I. F. Krivonos ta in.]. – K. : Visha shkola, 1997. – 349 p.
8. Pidgotovka majbutn'ogo vchitelja do moral'nogo vihovannja uchniv : navch. posib. / Avt. kol. : V. K. Demidenko (kerivnik) ta in. – K. : VMN, 1996. – 204 p.
9. Psihologija samosoznanija. Hrestomatija. – Samara : Izdatel'skij Dom «BAHRAT – M», 2000. – 672 p.
10. Profesijna osvita : navch. posib. / uklad. S. U. Goncharenko ta in. [za red. N. G. Nichkalo]. – K. : Visha shk., 2000. – 380 p.
11. Rubinshtejn S. L. Problemy obvej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – M. : Pedagogika, 1973. – 423 p.

УДК 378.17 – 051 (043.3)

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ

Кокнова Т.А., к. пед. н., викладач

*Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”,
майдан Гоголя, 1, м. Старобельськ, Україна*

koknovatanya@mail.ru

У статті розглянута роль самостійної роботи під час підготовки майбутніх перекладачів-філологів під час навчання у вищій школі. Виділено позитивні риси впроваджені самостійної роботи під час підготовки майбутніх перекладачів-філологів у рамках кредитно-модульної системи та її переваги. Розкрито перспективність педагогічних технологій для впровадження в них самостійних форм роботи з майбутніми перекладачами-філологами. Представлені методи навчання, що можуть бути використані під час самостійної роботи зі студентами. Визначено алгоритм проведення самостійної роботи, що дає змогу впливати на підвищення рівня сформованості професійних якостей у майбутніх перекладачів-філологів.

Ключові слова: самостійна робота, професійні якості, кредитно-модульна система, методи навчання, майбутні перекладачі-філологи.

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ-ФИЛОЛОГОВ

Кокнова Т.А.

*Государственное учреждение „Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченка”, пл. Гоголя, 1, г. Старобельск, Украина*

koknovatanya@mail.ru

В статье рассмотрена роль самостоятельной работы при подготовке будущих переводчиков-филологов при обучении в высшей школе. Выделены положительные черты внедренной самостоятельной работы во время подготовки будущих переводчиков-филологов в рамках кредитно-модульной системы и ее преимущества. Раскрыта перспективность педагогических технологий для внедрения в них самостоятельных форм работы с будущими переводчиками-филологами. Представлены методы обучения, которые могут быть использованы во время самостоятельной работы со студентами. Определён алгоритм проведения самостоятельной работы, что позволяет влиять на повышение уровня сформированности профессиональных качеств у будущих переводчиков-филологов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональные качества, кредитно-модульная система, методы обучения, будущие переводчики-филологи.

THE ROLE OF SELF-STUDY IN TEACHING PROSPECTIVE TRANSLATORS AND PHILOLOGISTS

Koknova T.A

*State Establishment „Lugansk Tarasa Shevchenko national University ”,
sq. Gogol, 1, Starobelsk, Ukraine*

koknovatanya@mail.ru

The article discusses the role of self-study in teaching prospective translators and philologists in while studying in the higher educational institution. The positive features of the implemented independent work during the training of future translators-philologists under credit-modular system and its benefits are highlighted. The pedagogical techniques for implementing into the self-study work with future translators and philologists are disclosed. The learning methods can be used during the self-study work with students. In the article are defined the algorithm of self-study, that gives an opportunity to influence on the increase of the level of prospective translators' and philologists professional qualities. Formation of independence of future specialists vary depending on the use of various forms and methods and their combination and variation. In this regard, effective was to use zanyattyahakyyh teaching methods as: games (business and role-playing games, gaming tasks, dramatization) interactive ("brainstorming" discussions, interviews, round table, project method); indirect (potrfolio, creating conceptual maps, poetic translation, translation reflection, critical analysis of translation); problem (experiment Olympics, research projects, scientific research, translational practice), individual (independent work, research work, "distance learning" course and degree projects, translation practice); collective group (competitions, conferences, seminars, debates, colloquia); individual and collective (artistic and scientific weeks projects).

Key words: self-study, professional qualities, credit-modular system, teaching methods, prospective translators-philologists.

Новітня концепція підготовки спеціалістів ХХІ століття передбачає безперервну освіту, що буде продовжуватися впродовж усього професійного життя. Така освіта перш за все орієнтована на розвиток пізнавальних якостей особистості та стимулює до широкого впровадження самостійних форм роботи зі студентами. Зміни стандарту передбачають перехід від зовнішніх детермінант поведінки до внутрішніх. Саме послаблення зовнішніх детермінант вимагає від індивіда самостійно шукати рішення для виконання поставлених життєв завдань.

Аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних учених до проблеми самостійної роботи студентів. Визначенню сутності поняття „самостійна робота” присвячено дослідження В. Буряка, В. Козакова, О. Нільсона, П. Підкасистого, Н. Сидорчук та ін. Форми та шляхи організації самостійної роботи студентів знайшли відображення в працях Н. Гелашвілі, Г. Гнітецької, В. Готліба, Н. Гречкіної, І. Ковалевського, І. Хом'юк, І. Шимко та ін. Питання управління самостійною роботою та її методичне забезпечення розглянуто в працях Л. Журавської, В. Козакова, С. Петросяна, Г. Романової та ін. Проблема формування пізнавальної самостійності вивчалася вченими в психологічному (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін.) й педагогічному (Ш. Ганелін, М. Кухарев, І. Лернер, Н. Половникова, О. Савченко, В. Тюріна та ін.) аспектах.

Проблема самостійності особистості розглядалася науковцями у зв'язку з педагогічними дослідженнями (А. Вербицький, А. Митін, В. Якунін, В. Балюк, О. Мосіна, М. Данілова, Р. Іванова, М. Дьяченко, Л. Кандибовіч тощо.). Психологи під самостійністю розуміють досить різні поняття: як виконання дій без допомоги (Сартан); як вольові якості особистості (В. Богословський, А. Коквальов, В. М'ясищев, К. Корнилов); як якості особистості, формування яких пов'язано з розвитком самосвідомості (П. Гальперін, Г. Щукіна). Помітний доробок щодо аспектів цього питання належить таким дослідникам, як А. Алексюк, В. Буряк, В. Козаков, І. Хом'юк, І. Шимко, Г. Щукін та інші.

Водночас для успішного вирішення питання розвитку самостійності необхідно не лише створювати нові виховні технології, але й об'єктивно оцінити здобутки просвітителів минулих років, які ефективно формували такі якості для спеціалістів різних галузей.

Сформована самостійність - це важлива риса для будь якого спеціаліста, а для перекладача-філолога особлива тим, що впродовж усього свого майбутнього професійного життя спеціаліста самостійно вдосконалює рівень сформованості своїх професійних якостей. Перекладач-філолог - це фахівець, який займається мовами, перекладами, науковою і практичною діяльністю у сфері мовознавства. Місце для роботи таким фахівцям є в кожному закладі: це школи, училища, вищі навчальні заклади, музеї, телебачення.

Найчастіше філологи - це викладачі, але вони також працюють і в деяких інших організаціях. У людей з такою професією повинен бути гуманітарний склад розуму, схильність до написання творів і віршів, а також хист до викладання. Щоб витримати конкуренцію, перекладач-філолог повинен бути всебічно освічений і добре знати свою справу. Перекладач повинен досконало володіти рідною мовою, і, бажано, декількома іноземними. Якщо в роботі необхідний усний переклад, то від людини може знадобитися комунікабельність, вміння спілкуватися з людьми різних соціальних груп, країн; знати менталітет тих людей, з ким має вести переговори, місцевий говір. Письмовий перекладач повинен грамотно вести ділову переписку, перекладати документацію. Такому фахівцю необхідно володіти не тільки книжною іноземною мовою, а й розмовною. Такі спеціалісти можуть застосувати себе в абсолютно різних областях: не тільки в бюро перекладів, а й в туристичних агентствах, у міжнародних компаніях, на телебаченні.

Отже, завдяки умінню планувати свою самостійну діяльність, під час навчання студенти зможуть удосконалювати та накопичувати необхідні знання з різноманітних джерел, розвивати вміння до самоосвіти, відчувати необхідність у самовдосконаленні. Систематична та активна участь студентів у самостійній роботі буде стимулювати їх до практичного застосування теоретичних знань, що були сформовані під час теоретичних та практичних дисциплін, формувати особистий стиль [1, с. 66]. Орієнтує на майбутню професійну діяльність, що сприятиме швидкій адаптації в майбутній професії. Саме тому, реалізація такого підходу до навчання (за рахунок впровадження самостійної роботи) повинна бути залучена у всі форми та види занять та стати невід'ємною частиною процесу навчання.

Тому, враховуючи взаємозв'язок між необхідністю формування самостійності в майбутніх перекладачів-філологів та вимогами кредитно-модульної системи, **мета** статті - визначити шляхи використання самостійної роботи під час підготовки майбутніх перекладачів-філологів.

Формування професійних якостей починається з навчального процесу, тому він повинен забезпечити не тільки якісну підготовку майбутнього спеціаліста, озброїти його необхідними знаннями, дати належну професійну підготовку, а й підготувати майбутнього фахівця до постійного самостійного самовдосконалення впродовж майбутнього професійного становлення. Брак рівня сформованості самостійності особливо спостерігається під час роботи зі студентами першого року навчання. Більшість студентів, під час навчання, не мають чіткої мети, не розуміють ролі багатьох дисциплін, не проявляють ініціативи у процесі виконання домашніх завдань [2, с. 110]. Саме тому, формування самостійності в майбутніх перекладачів-філологів повинно починатися з першого року навчання та поступово стати професійною рисою майбутнього спеціаліста.

Наукова література виділяє позитивні фактори впровадження форм самостійної роботи під час навчання у ВНЗ [3, с. 120]:

- по-перше, студент ВНЗ здійснює перехід від „шкільної методики” (вивчення та запам'ятовування, готових завдань), до вміння самостійно знаходити інформацію, формувати особисту точку зору за проблемою, розвивати аналітичне мислення, озвучувати та обґрунтовувати свою точку зору;
- по-друге, ВНЗ не здатен сформувати такий запас знань студентів, що буде достатнім впродовж усього трудового життя, саме тому важливість формування навичок самостійної

роботи сприяє формуванню вмінь самовдосконалюватися, шукати нові джерела інформації та знань;

- по-третє, самостійна робота дозволяє розширити можливості урізноманітнення процесу засвоєння навчального матеріалу на основі індивідуальної зацікавленості та використання різних засобів активізації пізнавальної діяльності, враховуючи принцип індивідуального підходу в навчанні;

- в-четвертих, самостійна робота - найважливіший елемент розвиваючого навчання, що допомагає широко розуміти майбутню професійну діяльність, а завдяки особистій участі у процесі самостійно формувати саме професійно-необхідні в майбутній діяльності якості.

Окрім того, сама кредитно-модульна система, що активно впроваджується в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів України, дає можливість посилити індивідуалізацію навчання, за рахунок вибору студентами завдань роботи, форм, контролю, методів навчання; підвищити значення самостійної роботи в навчальному процесі; змінити роль викладача в навчальному процесі: педагог стає викладачем-консультантом, що сприяє самостійній роботі студентів [4, с. 250]. Тому, за рахунок викладених вище умов, можливо ефективно впроваджувати різноманітні форми самостійної роботи під час підготовки майбутніх перекладачів-філологів.

Однією з основних цілей кожного ВНЗ, на наш погляд, є організація такого процесу навчання, щоб випускник вищої школи відповідав вимогам часу, до яких, у першу чергу, слід віднести [5, с. 113]:

- наявність глибоких знань, практичних умінь і навичок у вибраній професії на основі вивчення останніх досягнень науки і техніки. Випускник вищої професійної установи має бути висококваліфікованим фахівцем не лише у своїй області, але і в суміжних областях, уміти реалізувати отримані знання на практиці;

- підготовленість до роботи в складних, швидко мінливих умовах. Розуміння випускником того, що вирішенню нових складних завдань, поставлених перед суспільством, сприяє безперервна творчість, науково обґрунтований підхід, постійне самовдосконалення, швидке орієнтування в ситуації, що динамічно міняється, відповідно до попиту на відповідну спеціальність. У зв'язку з цим, виникає необхідність максимально використати природні і розвинути необхідні здібності кожного, хто навчається відповідно до обраної ним спеціальності. Якщо раніше головною метою вищої школи було формування у студентів системи знань і практичних умінь, потрібних для майбутньої професії, то тепер цього вже недостатньо: необхідно прагнути виховання, освіти і розвитку фахівця як високоморальної, соціально зрілої, творчо активної особи, заповзятливої у складних умовах ринкових відносин.

При аналізі стану організації самостійної роботи, спрямованої на формування професійних якостей у майбутніх перекладачів-філологів, ми проаналізували: наявність у робочих та навчальних програмах з дисциплін фахового циклу планування самостійної роботи з формування їх професійних якостей; організація викладачами самостійної роботи з формування самостійності під час проведення навчальних занять у навчальний та в позанавчальний час; стандартизовані форми й методи контролю та корекції результатів самостійної роботи студентів. Аналіз визначеної документації наводить нас на думку, що загалом організація самостійної роботи студентів (майбутніх перекладачів-філологів) не відповідає сучасним вимогам особистісно орієнтованого підходу, положенням Болонського процесу, характеризується недостатньою підготовкою як викладачів, так і студентів до цієї діяльності.

Сьогодні у вищу школу прийшла система навчання, в основі якої лежить не інформаційне повідомлення знань, а організація самостійного пошуку їх студентом. Для фахівців будь-якої сфери діяльності все більшу роль відіграють, разом з глибокими професійними знаннями і

практичними уміннями, широка загальна культура і ґрунтовне знайомство з багатьма суміжними сферами.

Нині надається перевага знанням, умінням і навичкам, які сприяють розвитку творчого мислення. Ось чому в процесі формування професійних якостей слід стимулювати розвиток нестандартного мислення, оригінальних підходів до вирішення тих завдань, що постають перед випускниками. Самостійне вирішення завдань проблемного характеру сприяє як розвитку творчих можливостей тих, хто навчається, так і розвитку розумових здібностей, а також самостійності і творчого мислення студентів, забезпечує міцність і дієвість знання, оскільки емоційно за своєю природою, викликає почуття задоволення від пізнання[6, с. 93].

Висока якість навчання в системі вищої освіти передбачає сьогодні не лише докорінне оновлення змісту освіти, але і його тісний зв'язок з життям, відповідність навчально-виховних програм сучасному рівню науки і вимогам суспільства, а також виховання тих, хто навчається, у дусі гуманізму, високих громадянських і моральних ідеалів.

Відрив підготовки майбутніх перекладачів-філологів від реалій професійного життя, абстрактний характер навчання заважає підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагоги повинні прагнути встановлювати зв'язки матеріалу, що вивчається, з життям, практикою, оскільки в цьому випадку отримувані студентами знання ніби матеріалізуються, підвищується до них інтерес, зростає їх значення.

Якщо у ВНЗ пануватиме тільки пояснювальне навчання, то з його стін будуть випускатися фахівці споглядального типу, що вміють засвоювати готові знання і відтворювати наукові істини, але пасують в ситуаціях, які вимагають самостійного мислення, не здатні здійснювати самостійний пошук корисної інформації, генерувати нове знання і творчо відноситися до справи. Такі випускники ВНЗ потребують рецептів для вирішення будь-якого професійного завдання [7, с. 201].

Підготовка перекладачів-філологів передбачає використання різноманітних форм проведення занять: практичні заняття, лекційні та семінарські; тому ефективність таких форм роботи реалізується за рахунок комбінації різних форм, засобів, технологій та методів навчання. Розглянемо різні технології для перспективи впровадження в них самостійних форм роботи з майбутніми перекладачами.

По-перше, загальновідома авторитарна модель навчання, де головна роль відведена педагогу, є досить пасивною стосовно діяльності того, хто навчається, але в той же час вона може стати стимулюючою для активності до самостійної діяльності.

По-друге, комунікативна технологія, що дуже поширена під час проведення практичних занять, сприяє тісному взаємозв'язку всіх учасників навчального процесу та швидкому формуванню необхідних професійних якостей, але тільки в самостійному виконанні поставлених завдань студент зможе засвоїти ту чи іншу практичну діяльність. Використання комунікативних технологій на практичних завданнях може стати базою для індивідуальної творчої наснаги.

По-третє, сучасна підготовка майбутніх перекладачів-філологів нерозривно пов'язана з широким використанням інтерактивних технологій. Саме така технологія сприяє активізації тих, хто навчається, стимулюючи їх до ініціативи творчого пошуку, ефективних рішень конкретних ситуацій, завдань, проблем.

По-четверте, під час підготовки філологів активно та ефективно для формування самостійності використовується проектна методика. Ґрунтуючись на особово-діяльному підході, який означає переорієнтацію навчально-виховного процесу на постановку і вирішення самими студентами пізнавально-комунікативних і дослідницьких завдань. Це дозволяє розглядати проектне навчання як одну з найбільш продуктивних і інтенсивних методик, яка сприяє досягненню високих результатів самостійної роботи студентів, особливо

у вивченні іноземної мови. З іншого боку, студенти, в процесі проектної роботи, залучені до активної розумової діяльності, за рахунок комунікативно-пізнавальної потреби студента, що стає внутрішнім мотивом до мовної діяльності, тобто до формування і формулювання думок [6].

Дуже важливо перед впровадженням самостійних форм роботи зі студентами закласти внутрішню мотивацію, яка б спонукала їх до самостійної роботи з формування власних професійних якостей протягом усього життя. З цією метою, слід надати студентам необхідних знань з основ майбутньої професійної діяльності та цілеспрямоване формування в них умінь самостійно застосовувати вказані знання та поповнювати їх у процесі самоосвітньої діяльності; проводити самоконтроль і самоаналіз.

Під час планування навчально-виховного процесу необхідно впроваджувати в навчально-виховний процес підготовки майбутніх спеціалістів як традиційні, так і нетрадиційні технології, що дає можливість сформувати у студентів високий рівень теоретичної й практичної підготовленості до проведення самостійної роботи як у позанавчальний час, так і в майбутній професійній діяльності.

Вчені рекомендують [8, с. 53], для розробки самостійних завдань, необхідність врахування загальновідомих дидактичних принципів завдань, що: переходять від завдань репродуктивного до творчого характеру; допомагають закріпити знання за дисциплінами фахового циклу; окремі теоретичні питання або складні квазіпрофесійно-орієнтовані завдання в рамках однієї або декількох дисциплін; охоплюють різноманітні аспекти програмного матеріалу, формують навички ефективної роботи з різноманітними інформаційними джерелами або використовують інноваційні комп'ютерні технології.

Особливо важливою є роль викладача в цьому процесі, якому необхідно організувати такий взаємозв'язок зі студентами, де панує повне партнерство в умовах їх кооперації [3]. Найбільш важливу роль в управлінні самостійною роботою студентів відіграє консультація або співбесіда з викладачем. Їх регулярність допомагає швидко здійснювати корекцію організації навчального процесу та стимулювати до виконання поставлених завдань.

Для організації ефективної самостійної роботи викладачу необхідно враховувати ряд етапів: планування самостійної роботи; відбір змісту самостійної роботи; забезпечення методичного супроводження самостійної роботи; моніторинг якості виконання самостійної роботи.

Деталізуючи етапи організації самостійної роботи студентів, важливим пунктом є планування самостійної роботи, яке тісно пов'язано з цілепокладанням. Чітко сформульовані цілі орієнтують перспективи роботи того, хто навчається та того, хто навчає та допомагає найбільш продуктивно її організувати. Саме тому, на етапі планування необхідно враховувати спектр інтересів та потреб студентів на шляху до їх професійного становлення. Планування самостійної роботи повинно враховувати тенденції та перебіг розвитку самостійної роботи; чіткий план, у якому алгоритмізовано процес виконання поставлених завдань. Планування самостійної роботи передбачає організацію її на основі часових норм, змісту та обсягу.

До імовірного переліку методичного забезпечення, що має супроводжувати самостійну роботу під час підготовки перекладачів-філологів, можна внести [9, с. 16]:

- робочу програму навчальної дисципліни (на основі якої можливо розробити індивідуальні програми навчання студентів);
- деталізація навчального курсу з поясненням за кожним запропонованим самостійним завданням;
- спосіб контролю, основна або додаткова література за всіма аспектами самостійної діяльності;
- різноманітні види завдань та методологічні вказівки до їх виконання.

У сучасній дидактичній літературі визначений ряд вимог до моніторингу знань та вмій студентів під час виконання самостійної роботи: по-перше, це співвідношення змісту з цілями навчання, об'єктивність, індивідуальний підхід, врахування якісної характеристики знань студентів (їх повнота, здатність їх використовувати у різних квазіпрофесійних ситуаціях).

Формування самостійності майбутніх спеціалістів залежить від активного застосування різноманітних форм і методів навчання та їх комбінування й варіювання. У зв'язку з цим, ефективним виявилось застосування на заняттях таких методів навчання, як: ігрові (ділові та рольові ігри, ігрові завдання, драматизація); інтерактивні („мозковий штурм”, дискусії, інтерв'ю, круглий стіл, метод проектів); непрямі (портфоліо, створення концептуальних карт, поетичний переклад, рефлексія перекладу, критичний аналіз перекладу); проблемні (експеримент, олімпіада, дослідницькі проекти, науково-дослідницька робота, перекладацька практика); індивідуальні (самостійна робота, науково-дослідницька робота, “дистанційне навчання”, курсові та дипломні проекти, перекладацька практика); колективно-групові (олімпіади, конференції, семінари-диспути, колоквиуми); індивідуально-колективні (творчі й наукові тижні, проекти).

У результаті проведеного аналізу отриманих даних, а також їх інтерпретація дозволяють нам зробити висновок про те, що дійсно існує велика залежність між необхідністю формування самостійності в майбутніх перекладачів-філологів та можливостями кредитно-модульної системи. Розвинена, самостійна особистість постійно порівнює вимоги, що висуває перед нею соціум та рівень розвитку власних якостей. Але, у перспективі, існуючі розробки проблеми розвитку самостійності як особистісного утвору є досить недослідженими та теоретично не обґрунтованими в наукових працях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рубаник А. Самостоятельная работа студентов / Рубаник А., Бальшакова Г., Тельных Н. // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – С. 63-71.
2. Григорян В. Г. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов / Григорян В. // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 108-114.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб. , 2001. – 275 с.
4. Авдеєнко А. П. Організація самостійної роботи студентів / Авдеєнко А., Дементій Л. В. // Проблеми освіти. Науково-методичний збірник. – Вип. 33. – 2003. – С. 246 – 250.
5. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2007. – 250 с.
6. Дмитренко Т. А. Теоретические основы интенсификации процесса обучения в высшей школе / Т. А. Дмитренко. – М. , 2000. – 131 с.
7. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения / Т. А. Дмитренко. – М. , 2003. – 327 с.
8. Дмитренко Т. А. Методика преподавания английского языка в вузе : Учебное пособие / Т. А. Дмитренко. – М., 2009. – 92 с.
9. Краснов М. Ю. Метод проектов как перспективная педагогическая технология / М. Ю. Краснов // Народное образование. – 2005. – №10. – С. 15-18.

REFERENCES

1. Rubanik A. Samostojatel'naja rabota studentov / Rubanik A., Bal'shakova G., Tel'nyh N. // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2005. – №6. – P. 63-71.
2. Grigorjan V. G. Rol' prepodavatelja v organizacii samostojatel'noj raboty studentov / Grigorjan V. // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 11. – P. 108-114.

3. Hutorskoj A. V. Sovremennaja didaktika / A. V. Hutorskoj. – SPb. , 2001. – 275 p.
4. Avdejenko A. P. Organizacija samostijno i' roboty studentiv / Avdejenko A., Dementij L. V. // Problemy osvity. Naukovo-metodychnyj zbirnyk. – Vyp. 33. – 2003. – P. 246 – 250.
5. Polat E. S. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija / E. S. Polat. – M. : Akademija, 2007. – 250 p.
6. Dmitrenko T. A. Teoreticheskie osnovy intensivizacii processa obuchenija v vysshej shkole / T. A. Dmitrenko. – M. , 2000. – 131 p.
7. Dmitrenko T. A. Professional'no-orientirovannye tehnologii obuchenija / T. A. Dmitrenko. – M. , 2003. – 327 p.
8. Dmitrenko T. A. Metodika prepodavanija anglijskogo jazyka v vuze : Uchebnoe posobie / T. A. Dmitrenko. – M., 2009. – 92 p.
9. Krasnov M. Ju. Metod proektov kak perspektivnaja pedagogicheskaja tehnologija / M. Ju. Krasnov // Narodnoe obrazovanie. – 2005. – №10. – P. 15-18.

УДК 371.134:792:37.013.42

ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ: ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ, ДРАМАТИЗАЦІЯ, ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ

Локарева Г.В., д.пед.н., професор

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

lokareva_g@mail.ru

Зміст статті полягає в обґрунтуванні актуальності застосування театральної педагогіки в професійній підготовці майбутнього фахівця, розглянуто історичний аспект розвитку проблеми теоретичного й практичного поєднання двох форм свідомості – науки (педагогіки) та мистецтва (театрального) в навчальному процесі вищої школи. Подано систему функціональних характеристик творчої особистості педагога вищої школи та характеристики його творчого «інструментарію». Розглянуто втілення механізму спрямування педагогічної дії у творчому процесі викладача, сутність драматизації педагогічної дії в навчальному процесі, що забезпечується високим рівнем педагогічної майстерності.

Ключові слова: театральна педагогіка, професійна підготовка, педагогічна діяльність, театральне мистецтво, педагогічна дія, драматизація, педагогічна майстерність, майбутній фахівець, педагог.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ, ДРАМАТИЗАЦИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Локарева Г.В.

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

lokareva_g@mail.ru

В содержании статьи обосновывается актуальность использования театральной педагогики в профессиональной подготовке будущего специалиста. Рассмотрен исторический аспект развития проблемы теоретического и практического единства двух форм сознания – науки (педагогики) и искусства (театрального искусства) в учебном процессе высшей школы. Представлена система функциональных характеристик творческой личности преподавателя высшего учебного заведения и характеристики его творческого «инструментария». Рассмотрен механизм направленности педагогического действия в творческом процессе преподавателя, сущность драматизации педагогического действия в учебном процессе, которая обеспечивается высоким уровнем педагогического мастерства.

Ключевые слова: театральная педагогика, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность, театральное искусство, педагогическое действие, драматизация, педагогическое мастерство, будущий специалист, педагог.

DRAMATIC ARTS PEDAGOGICS IN VOCATIONAL TRAINING : PEDAGOGICAL ACTION, DRAMATIZATION, PEDAGOGICAL SKILLS

Lokareva G. V.

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

lokareva_g@mail.ru

The paper focuses on the topicality of dramatic arts pedagogics use in the vocational training of future professionals. It deals with the historical aspect of the theoretical and practical unity development of the two forms of cognition - science (pedagogics) and the arts (the dramatic art) in higher education process. The functional characteristics system of the faculty member as creative personality as well as the faculty member's creative "tools" are described.

The essence of the "tools" we discover, first of all, in the content and emotional functioning of the direct educational process owner (teacher). If the teacher takes the creative approach to the vocational training (pedagogical process), the system of functional specifications inherent to the dramatic art man will be the content of the artist's tools. Their structure and effectiveness can be observed through certain modules which contain the proper components. The first module includes understanding a socially important function - education; the dynamic nature of the performance result. The conscious and considered implementation of educational work is relevant to the both functional specifications. The teacher should know that the underlying information "matures", germinates and yields the prolonged result. The second module is higher education activity procedure and stage-by-stage approach, regimentation in time aspect and the process owners co-creation. These specifications make the vocational educational process corresponding to creative dramatic arts process. So, the awareness (comprehension, knowledge) about the nature, specificity, certain features of the creative dramatic performance process allows the teacher to realize the creative potential. Improvisation and discovery (the third module) are the teachers' "tools" specifications which are the direct properties of creativity, as they are characterized by such sign as new - absolutely or relatively new. These properties are provided with such creative professional and pedagogical qualities as: empathy, intuition, inspiration (the fourth module). They are inherent to both the actor and educator. Publicity (specific to the teacher's and actor's professional situation), communicativeness (as interaction framework, information exchange), collectivity (in a state of effective communication), interaction (alive partnership of different individuals, the results dependence on the interaction nature and direction) formed the fifth module of functional specifications. The contents of the four modules displays the rational aspect of a faculty member functioning as a creative personality. The sixth module includes emotional and volitional, interactive features, which maintain the creative pedagogical action of a teacher i.e. emotionality, impact on the individual, solidarity in feelings. All together they accumulate the teacher's creative potential and display the content-richness of the "tools".

It was studied a mechanism focusing on pedagogical action during the creative process, the essence of pedagogical action dramatization in the training process due to high-level pedagogical skills.

Educational performance in the structure of educational activities is implemented through certain processes: information management, interaction, co-creation. To creatively conduct the process of information flows perception the teacher should have a bag of tools and techniques used in dramatic pedagogics and thanks to which there are solved "super-tasks" (by K. Stanislavsky) -to form a highly skilled, competent, creative professional.

Key words: dramatic arts pedagogics, vocational training, pedagogical action, dramatic arts, dramatization, pedagogical excellence, future professional, educator.

Професійна підготовка у вищій школі є процесом складним, багатогранним, творчим. Складність обумовлюється функціональною насиченістю педагогічної діяльності вишу, а саме її різновидами (викладацька, наукова, методична, організаційна, управлінська, виховна, громадська тощо). Кожний вид діяльності вимагає від викладача творчих здобутків. Пошук нових підходів, форм і методів до реалізації формування компетентного творчого фахівця в галузі освіти відбувається через знаходження нових рішень проблем у споріднених галузях знань та сфер діяльності. Такою сферою для педагогічної науки та практики виступило театральне мистецтво, зокрема питання підготовки й розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця. Педагогічна діяльність, що розглядається через призму мистецтва, стає педагогічним мистецтвом (педагогічною творчістю). Відбувається формування педагогічної позиції до навчального процесу, до студента, до навчального заняття, до самого себе як викладача. Під час проектування педагогічного процесу й структурування його змісту варіюються педагогічні задуми та способи їх реалізації в навчальному процесі.

Такі форми суспільної свідомості, як наука педагогіка та мистецтво, і зокрема театральне, споріднені у своєму функціональному навантаженні, вагомі для становлення, формування й розвитку людини, її реалізації як особистості. Екстраполяція теоретичних положень,

практики та досвіду кожної з указаних галузей знань дає змогу для творчого розвитку, удосконалення і педагогічної практики, і театрального мистецтва. Можливість застосування теоретичних надбань театрального мистецтва в педагогічному процесі було висвітлено в наукових працях. Так, на подібність акторських і педагогічних здібностей указували свого часу педагоги-класики: Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський. Наукове осмислення спорідненості педагогічного та театрального процесів, а у зв'язку з цим, дієвості одного в іншому, відображено в сучасних дослідженнях Ю. П. Азарова, Ф. Н. Гоноболіна, Н. В. Кузьміної, Ю. Л. Львової, В. А. Кан-Каліка та ін. через дослідження рівня розвитку основних здібностей, необхідних і для творчості актора і для продуктивної діяльності педагога. Актуальність означеної проблеми підтверджується зверненням до неї таких відомих дослідників, як Ш. О. Амонашвілі, І. А. Зязюн – у педагогіці та К. С. Станіславський, М. О. Кнебель – у театральному мистецтві. Художньо-естетичний аспект впливу мистецтва на педагогічні процеси відображено в працях О. С. Булатової, Є. М. Ільїна; вихованню творчої особистості, людини-художника засобами театрального мистецтва приділено увагу в наукових працях М. О. Кнебель тощо. Спільне й відмінне в театральному та педагогічному мистецтві, педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі розглянуто вітчизняними науковцями: І. А. Зязюном, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоносом, О. Г. Самещенко, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич [5].

У контексті особистісно-діяльнісного та процесуально-технологічного концептів педагогічного процесу вищої школи, де головними суб'єктами є викладач та студент, особливо гостро потребують кардинального переосмислення й розширення ідеї імплементації науково-практичних доробок театрального мистецтва в педагогічну науку, що безпосередньо підкреслює актуальність самої проблеми та представленої статті. Невирішеність таких питань, як обумовленість та творча модифікація й адаптація певних специфічних, притаманних театральній педагогіці прийомів, методів і методик, що застосовуються в художньому процесі роботи над виставою взагалі, та роллю зокрема, можуть підвищити коефіцієнт корисної дії в професійній підготовці майбутнього фахівця і творчої спеціальності, і педагогічної. Усе це й визначило мету представленої статті – актуалізація можливості застосування театральної педагогіки в професійній підготовці майбутнього фахівця, визначення характеристик творчого інструментарію педагога та відображення механізму спрямування педагогічної дії у творчому процесі викладача.

Ланка, що поєднує суб'єктів педагогічного процесу – вчителя та учня (викладача та студента), – це професійне педагогічне спілкування. Його комунікативна та інтерактивна дієвість на рівні впливу на особистість із метою донести певну інформацію (пізнавальну, художню, емоційну, естетичну тощо) та способи й засоби її передачі до комуніканта (учня) викликали зацікавленість ще в давні часи. Завдяки пошуку нового було помічено дієвість окремих прийомів акторської діяльності, досягнення мистецтва риторики, захоплення та володіння увагою, свідомістю аудиторії, що може бути використано в педагогічній практиці. Так, визначним філософом і педагогом Г. С. Сковородою застосовано свого часу метод сократівського діалогу безпосередньо в педагогічній практиці. Ним було введено драматизовані діалоги щодо викладання філософських трактатів.

Визнання видатним педагогом К. Д. Ушинським педагогіки як мистецтва спонукало до поєднання категорії «педагогіка» з поняттям «творчість» і в подальшому створення такого термінологічного новоутворення, як «педагогічна творчість». У своїх роздумах він підкреслює, що «...наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего ещё нет, и перед ним в будущем несётся цель и идеал его творчества... Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека... есть искусство. В этом смысле педагогика будет первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить

величайшей из потребностей человека и человечества – их стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе... его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек» [8, с. 162]. Досконала людина – це обрій, який неможливо досягти за певний час, за певних обставин. І педагогіка, і мистецтво взагалі, а театральне – зокрема, спрямовані впливати на людину з метою її покращення, морального становлення, духовного збагачення. Ідея К. Д. Ушинського розглядати педагогіку як мистецтво наштовхнула педагогічну думку поглибитися в дифузійний процес між цими глибинними суспільними явищами – педагогікою та мистецтвом. Це стало поштовхом до теоретичного осмислення та практичного втілення наукової думки великого педагога, і в наступні періоди становлення педагогічної теорії та практики набуло подальшого розвитку.

Активна фаза розробки проблеми підвищення педагогічної майстерності як практикуючого педагога, так і майбутнього, засобами театрального мистецтва розпочалася приблизно у 20-х роках ХХ століття. Із цією метою в 1923 році створено спеціальну програму, спрямовану на оволодіння майбутніми педагогами засобами вербального (техніка мовлення, образність виразу думки, імпровізація) та невербального (міміка, пластика, пантоміміка, жести) впливу, засвоєння теоретичних знань із театральної педагогіки, удосконалення артистичних здібностей шляхом драматизації художніх творів. У подальшому певні історичні події вповільнили цей процес.

Інтерес посилювався тільки в другій половині 70-х років. У цей час у Полтавському педагогічному інституті за ініціативою ректора І. А. Зязюна було створено першу в Радянському Союзі кафедру педагогічної майстерності. І. А. Зязюн та його колеги-одномудці вбачають у театральній педагогіці ефективний дидактичний інструмент освітньо-виховного процесу педагогічного закладу, значне нововведення, яке є перспективним у реалізації творчого потенціалу і викладача, і майбутнього фахівця.

Про поширення використання елементів театральної педагогіки в процесі підготовки вчителя також свідчить той факт, що в багатьох педагогічних вищих навчальних закладах запроваджено навчальні дисципліни з педагогічної майстерності.

Вузкопрофільну педагогічну галузь, театральну педагогіку, було активно застосовано в педагогіці вищої школи. Специфіка театральної діяльності через сценічну дію, фізичну й психічну змістовність акторської творчості, що є близькою до педагогічної, дотикається ґрунтовних питань педагогіки як мистецтва: творення на людях (актор – глядачі, вчитель – учні); сильна воля та подолання страху перед аудиторією; уміння управляти своїми емоціями й здатність до саморегуляції. На всі ці особливості вказував К. С. Станіславський – видатний режисер, актор, педагог. Основні здібності, які необхідні і для творчості актора, і для продуктивної творчості педагога, – розвинена увага, увага, емпатія, рефлексія, переконливість, заразливість, забезпечують успіх професійної діяльності і актора, і педагога. Педагог, як і актор, – особистість, інструментом професійної діяльності якої є її характер, освіченість та вихованість, досвід і світогляд. Цим інструментом він впливає на розум і почуття, думки й свідомість, пам'ять і волю. Психологічну сутність акторської професії та особистісне «Я» актора, що є інструментом морально-емоційного, естетичного впливу, висловлено видатним драматичним актором, режисером, театральним педагогом Михайлом Чеховим. Отже, вчитель, на основі свого особистісного «інструментарію», раціонально й творчо використовуючи подібності й відмінності діяльності актора (режисера) та педагога у власному професійному досвіді, спроможний ефективно керувати всіма процесами, що відбуваються на уроці: переключати увагу (учнів і свою), спрямовувати інформаційні потоки й управляти ними, активізувати та стримувати емоційну атмосферу. Це одне з фахових завдань професійної підготовки майбутнього вчителя, і для його вирішення існує унікальна

можливість використання досягнень театральної педагогіки в навчально-виховному процесі вищої школи.

Що є тим інструментарієм, завдяки якому і актор, і педагог мають змогу відтворювати й творити? Сутність цього «інструментарію» ми вбачаємо, перш за все, у змістовно-емоційному функціонуванні безпосередньо суб'єкта педагогічної дії (викладача). І якщо викладач має таку педагогічну позицію до професійної підготовки (педагогічного процесу) як до творчого процесу, то зміст його інструментарію й буде складати система функціональних характеристик, притаманних діячу театрального мистецтва (див. рис. 1).

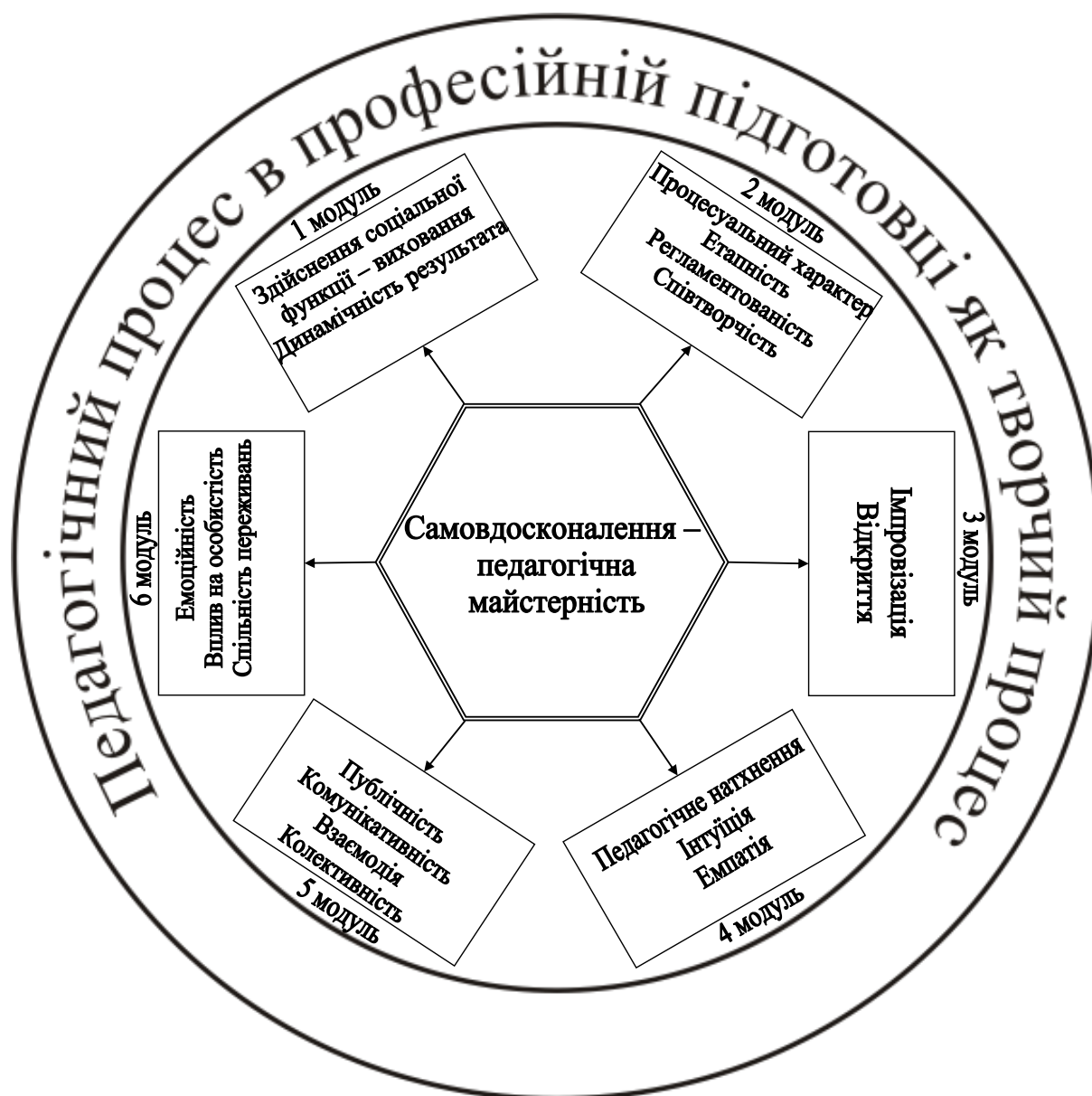


Рис.1. Система функціональних характеристик творчої особистості педагога вищої школи

Їхню структуру й дієвість можна розглядати за певними модулями, які містять відповідні складові.

Перший модуль – здійснення в процесі професійно-педагогічної діяльності соціально значущої функції – виховання, у широкому сенсі, та динамічний характер результату цієї діяльності. Для цих обох характеристик необхідна усвідомлена, продумана реалізація педагогічної дії. Педагог має знати, що результат цієї дії можна отримати не зараз, а через певний час, і це може бути рік, а може й набагато більше, тобто закладена інформація «дозріває», виношується й дає пролонгований результат. Другий модуль містить такі

складники, як процесуальний характер і поетапність педагогічної діяльності у вищій школі, регламентованість у часі й співтворчість суб'єктів цієї діяльності. За цими характеристиками педагогічний процес у професійній підготовці відповідає творчому театральному процесу. Отже, поінформованість (освідомлення, знання) щодо сутності, специфіки, певних особливостей перебігу творчого процесу в театральній виставі відкриває перед викладачем можливості своєї творчої реалізації. Імпровізація й відкриття (третій модуль) – це характеристики «інструментарію» викладача, які безпосередньо є властивостями творчості, оскільки характеризуються такою ознакою, як нове – абсолютно або відносно нове. Ці властивості мають забезпечуватися творчими професійно-педагогічними якостями: емпатією, інтуїцією, натхненням (четвертий модуль). Вони притаманні і актору, і педагогу, який мотивований на творчі здобутки у своїй педагогічній діяльності. Публічність (як специфіка педагогічної й акторської професійної ситуації), комунікативність (як загальна основа взаємодії, інформаційний обмін), колективність (постійне перебування в продуктивному спілкуванні), взаємодія (живе співробітництво різних індивідуальностей, залежність результату від характеру та спрямованості взаємодії) – склали п'ятий модуль функціональних характеристик. Зміст чотирьох модулів відображує раціональну сторону функціонування творчої особистості педагога вищої школи. Шостий модуль містить емоційно-вольові, інтерактивні характеристики, що забезпечують творчу педагогічну дію викладача: емоційність, вплив на особистість, спільність переживань. Усі разом вони акумулюють творчий потенціал викладача та відображують змістовне наповнення його «інструментарію».

Внутрішній творчий стан особистості актора взагалі, і викладача зокрема, потребує зовнішньої сублимації у творчому продукті. Отже, переключення психологічної творчої енергії особистості педагога в професійну діяльність відбувається, якщо є чітке уявлення про надзавдання (мета професійної освіти – формування висококваліфікованого, компетентного, творчого фахівця), що визначає кінцевий результат. Реалізація зазначених характеристик, забезпечує ефективність отримання очікуваного результату, що відбувається безпосередньо в педагогічній діяльності.

Як будь-яка діяльність, педагогічна містить певні дії, які складають процес професійної діяльності викладача. Готуючи студентів до майбутньої педагогічної професії, педагог формує в них уявлення про творчий характер цієї діяльності. У контексті педагогіка – мистецтво, викладач поряд з багатофункціональним навантаженням професійної діяльності фахівця вищої школи виконує функцію головної діючої особи «в театрі одного актора» – у навчальній аудиторії. Водночас здійснюється відповідне проектування виконання цієї творчої функції в майбутніх фахівців.

Педагогічний процес є динамічним, де постійно відбуваються: аналіз навчального матеріалу; визначення проблем, суперечностей, а поряд із цим, народження задуму, що вирішує ці суперечності; спроби знаходження нових форм, методів, прийомів активізації пізнавальної та творчої діяльності студентів, також утілення їхніх здобутків у педагогічний процес; аналіз та корекцію результату. Усі ці педагогічні дії можуть бути структуровані в такий спосіб, як драматизація. Термін «драматизація» (від грец. «drama») означає дію. У педагогічному сенсі – це спосіб організації взаємодії педагога та учня в ситуаціях педагогічної комунікації. У сучасній освіті відбувається нахил на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу, тому драматизація використовується як самостійна технологія для засвоєння теми, поняття або розділу навчальної дисципліни (В. А. Караковський), як елемент виховної технології, засіб виховання - інсценування (С. Р. Фейгінов), як технологія позааудиторної (позакласної) роботи (В. Г. Ширяєва). Забезпечує ефективність використання драматизації в навчальному процесі педагогічна майстерність фахівця. Вищевикладене можна схематизувати та представити в такий спосіб: див. рис 2.

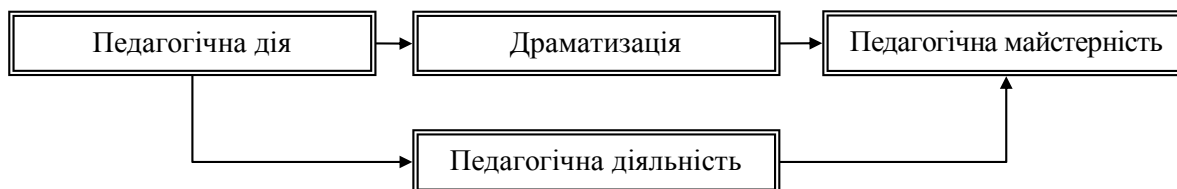


Рис.2. Педагогічна діяльність як творчий процес

Педагогічна дія в структурі педагогічної діяльності реалізується через певні процеси: управління інформаційними потоками, взаємодія, співтворчість (див. рис.3). Для творчого підходу в керуванні сприйняттям навчальних інформаційних потоків викладачеві необхідно володіти цілим арсеналом засобів та прийомів, які застосовуються в театральній педагогіці й завдяки яким вирішується «надзавдання» (за К. С. Станіславським) – формування висококваліфікованого, компетентного, творчого фахівця. Завдання педагога-дослідника полягає, насамперед, у тому, щоб виявити й усунути конкретні перешкоди на шляху до цієї мети. Виконання його уможливорює засвоєння та практичне втілення механізму спрямування педагогічної дії у творчому процесі викладача. Перш за все, педагогічна дія відбувається безпосередньо в педагогічному професійному спілкуванні, яке в інформаційному контексті є носієм декількох потоків. Перший – складає зміст навчальної інформації, а саме: нові знання, навчальні вміння, а процес їх формування складається з певного набору педагогічних дій, які в процесі управління забезпечують імпровізацію й творчий підхід, виразність і переконливість у викладанні та демонстрації нового навчального матеріалу. Другий потік має соціальний характер, є носієм свідчень про суб'єктів педагогічного спілкування: викладач – студент. Домінантою в управлінні соціально-перцептивним процесом є викладач, який спроможний регулювати сприйняття статусних, гендерних, вікових особливостей аудиторії та особистості самого викладача.

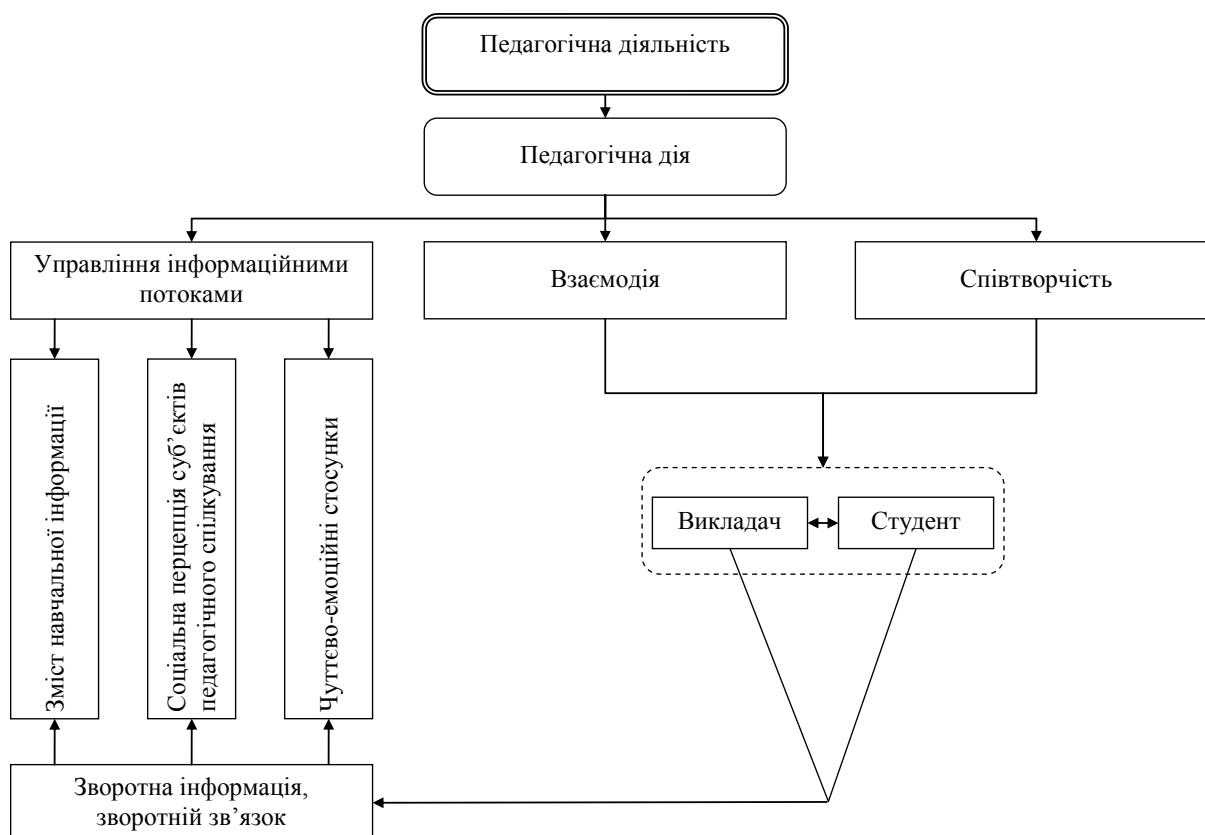


Рис.3. Реалізація педагогічної дії в педагогічній діяльності

Цей потік містить і приховану, і відкриту інформацію. Поведінка суб'єктів, їхня виразна дія, мовлення є відкритими носіями інформації про характер і зміст взаємодії викладача та студента. Прихована фіксується через дисгармонію поведінки й мовлення, мови жестів, міміки, змісту мовлення та інтонації. У сприйманні цього потоку велике значення має інтуїція, педагогічний досвід, психолого-педагогічні знання викладача [4]. Чуттєво-емоційні стосунки організуються у третій інформаційний потік. Вони за змістом демонструють ставлення суб'єктів педагогічного спілкування один до одного, яке виражається в симпатії або антипатії, любові або ненависті, повазі або зневазі, зацікавленості або байдужості. Цей потік визначає характер взаємодії як педагогічної дії, і на базі зворотної інформації та зворотного зв'язку визначаються форми та прийоми впливу (інтерації).

У процесі взаємодії з аудиторією педагогічна дія викладача буде домірною, якщо він правильно оцінить педагогічну ситуацію, що склалася (запропоновані обставини за К.С. Станіславським). Унаслідок точної оцінки обставин народжується реакція, завдяки якій виникає сама педагогічна дія, що спрямована на позитивне в результаті. Взаємодія в педагогічному процесі відбувається через діалог, що є формою драматизації. Діалоги, які будуються за законами драматизації через дидактичний матеріал (наприклад, у проблемному виді навчання), спрямовані на удосконалення вмінь ставити змістовно-цінні запитання, логічно розподіляти питання навчального матеріалу, застосовувати коректні репліки реагування, толерантне вживання фраз погодження або непогодження.

Співтворчість у педагогічній драматизації уявляється, з одного боку, як плідне спілкування викладача та студента за допомогою мовленнєвої діяльності (невербальні і вербальні, оптико-кінетичні, паралінгвістичні, ентролінгвістичні засоби). З іншого боку, співтворчість сприймається як спільне перетворення педагогічної дійсності, створення нової педагогічної реальності. Це також емоційний відгук і погодження на пропозицію викладача діяти разом: думати, переживати, знаходити шляхи подолання суперечностей, і наприкінці отримати результат співтворчості – нові педагогічні знахідки для викладача та нові знання для студента.

Отже, актуальність і доцільність використання театральної педагогіки в професійній підготовці майбутнього фахівця є безперечною. Звертаючись до здобутків театального мистецтва, викладач виявляє педагогічний талант студента, спрямовує свою педагогічну дію на співтворчість, при цьому застосовує весь арсенал творчого «інструментарію». Перспективною видається подальша розробка практичного втілення в педагогічну діяльність п'яти принципів системи К.С. Станіславського, імплементація запропонованих ним прийомів виховання творчої особистості актора в процес професійної підготовки педагога та використання художньо-інформаційного потенціалу творів мистецтва: пізнавального, інтелектуального, морально-етичного, естетичної інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / Гленн Вильсон; пер с англ., – М. : Когито-Центр, 2001. – 384 с.
2. Зязюн І. А. Наука і мистецтво педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей: зб матеріалів ІХ міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / гол.ред. І. А. Зязюн. – Вип.3 (7). – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – С.21 – 29.
3. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема / Г. В. Локарева. – Монографія. – Запоріжжя, 2001. – 254 с.
4. Локарева Г. В. Педагогічне спілкування: наук.-метод. посіб. / Г. В. Локарева. – Запоріжжя, 2000. – 154 с.

5. Педагогічна майстерність: підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
6. Рождественская Н. В. Диагностика актерских способностей / Н. В. Рождественская. – СПб : Речь, 2005. – 192 с.
7. Романовский А. К. Жизнь во имя будущего. Очерк научно-педагогической и литературно-публицистической деятельности К. Д. Ушинского / А. К. Романовский, И. Я. Барсуку. – К. , Радянська школа, 1974. – С. 68.
8. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. – Т. 1: Вопросы воспитания / К. Д. Ушинский. – М. : Гос. учеб.-пед. изд. Мин-ва просвещения РСФСР, 1953. – 640 с.

REFERENCES

1. Vil'son G. Psihologija artisticheskoy dejatel'nosti: Talanty i poklonniki / Glenn Vil'son; per s angl., – М. : Kogito-Centr, 2001. – 384 p.
2. Zjazjun I. A. Nauka i mystectvo pedagogichnoi' dii' / I. A. Zjazjun // Pedagogichna majsternist' jak systema profesijno-mystec'kyh kompetentnostej: zb materialiv ІН mizhnarodnyh pedagogichno-mystec'kyh chytan' pam'jati profesora О. Р. Rudnyc'koi' / gol.red. I. A. Zjazjun. – Vyp.3 (7). – Chernivci: Zelena Bukovyna, 2011. – P. 21 – 29.
3. Lokarjeva G. V. Hudozhn'o-estetychna informacija jak pedagogichna problema / G. V. Lokarjeva. – Monografija. – Zaporizhzhja, 2001. – 254 p.
4. Lokarjeva G. V Pedagogichne spilkuvannja: nauk.-metod. posib. / G. V. Lokarjeva. – Zaporizhzhja, 2000. – 154 p.
5. Pedagogichna majsternist': pidruch. / I. A. Zjazjun, L. V. Kramushhenko, I. F. Kryvonos ta in.; za red. I. A. Zjazjuna. – К. : Vyshha shk., 1997. – 349 p.
6. Rozhdestvenskaja N. V. Diagnostika akterskih spobnostej / N. V. Rozhdestvenskaja. – SPb : Rech', 2005. – 192 p.
7. Romanovskij A. K. Zhizn' vo imja budushhego. Ocherk nauchno-pedagogicheskoy i literaturno-publicisticheskoy dejatel'nosti K. D. Ushinskogo / A. K. Romanovskij, I. Ja. Barsuk. – К. , Radjans'ka shkola, 1974. – P. 68.
8. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. – Т. 1: Voprosy vospitanija / K. D. Ushinskij. – М. : Gos. ucheb.-ped. izd. Min-va prosvshhenija RSFSR, 1953. – 640 p.

УДК 371.2/25.8

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ АСПЕКТІВ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Притуляк Л.М., ст. викл.

Комунальний заклад „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна

kharkivska_hgra@ukr.net

У статті проаналізовано теоретичні аспекти проблеми готовності дошкільних працівників до самовдосконалення. Визначено поняття „мотивація”, „заохочення”, „самовдосконалення”. Розглянуто основні принципи стимулювання професійної діяльності. Проаналізовано типи мотивації дошкільних працівників до самовдосконалення.

Ключові слова: мотивація, заохочення, самовдосконалення, дошкільні працівники, аналіз.

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ

Пригуляк. Л.М.

*Коммунальное учреждение „Харьковская гуманитарно-педагогическая академия”
Харьковского областного совета, переулок Руставели, 7, г. Харьков, Украина*

kharkivska_hgra@ukr.net

В статье проанализированы теоретические аспекты проблемы готовности дошкольных работников к самосовершенствованию. Определено понятие „мотивация”, „поощрение”, „самосовершенствование”. Рассмотрены основные принципы стимулирования профессиональной деятельности. Проанализированы типы мотивации дошкольных работников к самосовершенствованию.

Ключевые слова: мотивация, поощрение, самосовершенствование, дошкольные работники, анализ.

ANALYZE THEORETICAL ASPECTS OF PRESCHOOL WORKERS READINESS TO IMPROVEMENT

Pritulyak. L.M

*Public Institution „Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” Kharkiv regional council,
Rustaveli Lane, 7, Kharkov, Ukraine*

kharkivska_hgra@ukr.net

This paper examines the theoretical aspects of preschool readiness of employees to self-improvement. The concept of „motivation”, „promotion”, „self-improvement”. The basic principles of stimulating profession. Analyzed types of motivation of employees to pre-cultivation. Problem preschool readiness of employees to self-taught philosophical, psychological, pedagogical science in terms of its nature and the mechanisms and laws. Of particular importance in the context of promotion becomes ob'yektnosti modern concepts, creativity, spirituality issues, student-oriented learning, humanistic pedagogy, in which the problem is seen as a fundamental problem of personal and professional growth of man, a prerequisite for successful life. Of encouraging preschool staff as to achieve the heights of professionalism, improving the performance of educational activities to ensure effective fulfillment in the profession and to master the technology of continuous self-improvement to their pets' causes a significant strengthening of the current research in this complex and ambiguous phenomenon and the need for updated his scientific interpretation. Thus, the motivation for self-improvement, as well as any other of its kind, is systemic in nature and characterized by orientation, stability and dynamism. The general structure of educational motivation necessary form, the meaning of education, training motive, purpose, interest, desire and intention, task. Motivation can serve to encourage, interests, beliefs, social attitudes and values. However, with all the aforementioned reasons are still human needs in all their diversity. Individual motivation system contains internal and external reasons. The most productive are internal reasons, because they are based on interest, on something important and meaningful to the individual. The impetus for the activity can equally become and desire to succeed, and fear of failure, ie, the two major types of motivation - motivation success motivation and fear of failure

Key words: motivation, encouragement, self-improvement, preschool workers, analysis.

Постановка проблеми. Сучасні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти вимагають розвитку суб'єктності педагогів, їх самостійності, творчої активності, посилення відповідальності за власний професійний розвиток. Визначальна роль самоактивності особистості в досягненні вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму актуалізує питання формування готовності вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) до професійного самовдосконалення як пролонгованої мети професійно-педагогічної підготовки. Проте, за всієї різноманітності й багатогранності висвітлення вченими проблеми підготовки майбутніх педагогів до різних форм професійної самоактивності, недостатньо дослідженими залишаються питання форм і методів заохочення, стимулювання дошкільних працівників до професійного саморозвитку та самовдосконалення. Отже, проблема готовності дошкільних працівників до самовдосконалення є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження окремих аспектів проблеми готовності фахівців до професійно-педагогічного самовдосконалення та шляхів її формування перебувало в центрі уваги багатьох учених у контексті вивчення питань готовності педагогів до професійного саморозвитку (М. Костенко, Т. Степанова, Т. Тихонова, П. Харченко), самоосвіти (Ю. Калугін, О. Малихін, І. Наумченко),

самовиховання (С. Єлканов, О. Кучерявий, Л. Рувінський), самоактуалізації та самореалізації (Є. Бакшеєва, Г. Балл, Ю. Долінська, В. Калошин, М. Лазарєв, Н. Сегеда), мотивації професійного самовдосконалення педагога (О. Борденюк, Б. Кондратюк), розвитку педагога як суб'єкта професійної діяльності (Г. Аксьонова, О. Пехота) та ін. У наукових дослідженнях підкреслюється діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення (І. Донцов, В. Лозовий, В. Тертична та ін.), обґрунтовується зв'язок самовдосконалення з творчістю, суб'єктивністю, самореалізацією людини (М. Бердяєв, В. Губін, А. Маслоу, В. Соловйов, С. Франк, Е. Фром та ін.), виявляється співвідношення об'єктивного та суб'єктивного, виховання й самовиховання, освіти й самоосвіти, а також педагогічного керівництва останніми (А. Айзенберг, Л. Буєва, Г. Глезерман, А. Громцева, І. Донцов, С. Єлканов, С. Ковальов, О. Кочетов, О. Малихін, Л. Рувінський, Г. Сериков, В. Шпак та ін.), висвітлюється проблема особистісного та професійного розвитку в системі педагогічної майстерності та творчості (Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Ю. Кулюткін, М. Лазарєв, Л. Мітіна, С. Сисоєва та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз типів мотивації дошкільних працівників до самовдосконалення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати теоретичні аспекти проблеми готовності дошкільних працівників до самовдосконалення. Визначити та уточнити поняття „мотивація”, „заохочення”, „самовдосконалення”.

Виклад основного матеріалу. Проблема готовності дошкільних працівників до самовдосконалення вивчається філософською, психологічною, педагогічною наукою з погляду на її сутність та визначення механізмів і закономірностей. Особливого значення заохочення набуває в контексті сучасних концепцій об'єктності, творчості, питання духовності, особистісно-зорієнтованого вивчення, гуманістичної педагогіки, у яких ця проблема розглядається як фундаментальна проблема особистісного й професійного зростання людини, передумова її успішної життєдіяльності.

Роль заохочення дошкільних працівників як для досягнення вершин професіоналізму, підвищення результативності педагогічної діяльності, забезпечення ефективної самореалізації в професії, так і для оволодіння технологією підготовки до безперервного самовдосконалення своїх вихованців зумовлює значне посилення уваги сучасних дослідників до цього складного й неоднозначного явища й актуалізує потребу його наукової інтерпретації.

Цією проблемою займається багато науковців. У своїй діяльності сучасні вчені досліджують такі більш традиційні складові заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення, як самоосвіта (Ю. Калугін, Ю. Кулюткін, К. Левітан, І. Наумченко, К. Нефедова, П. Підкасистий, Г. Сериков, Н. Скар, Г. Сухобська, А. Усова та ін.) і самовиховання (С. Єлканов, О. Кучерявий, В. Кучинський, О. Лебедев, К. Левітан, Л. Мнацаканян, Л. Рувінський, П. Семенов, З. Сепчева, К. Тихончук, Д. Фельдгон, А. Яций) та виявляють їхні провідні механізми й етапи, передумови й принципи успішної реалізації, а також особливості їхнього взаємозв'язку.

З огляду на тему статті важливим є аналіз понять стимул, заохочення, мотивація та власне самовдосконалення.

Розглядаючи довідникову літературу, ми з'ясували, що у Великому тлумачному словнику сучасної мови [1] поняття матеріальний або моральний стимул означає заохочувати, спонукати кого-небудь до якоїсь дії певними засобами. Поняття спонукати когось (до чого, на що) – викликати у кого-небудь бажання робити щось; схилити, змушувати кого-небудь до певної дії, вчинку.

До основних принципів стимулювання професійної діяльності належать:

- будь-яке досягнення може й повинно усвідомлюватись особистістю як позитивний, значущий для неї результат;
- усяке досягнення має бути персоніфіковане – із певним іменем;
- перемога не може бути малою або ж великою, вона буває поміченою або не поміченою.

Досліджуючи проблему заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення, ми дійшли висновку, що стимулювання педагогічної праці сприяє професійному зростанню педагога-вихователя, підвищує його самооцінку та самоповагу, сприяє запобіганню розчарувань, емоційного згорання, спонукає до самовдосконалення, пошуку ефективних форм, методів та прийомів навчання дітей.

При оцінці педагогічної діяльності педагог-вихователю повинен бути особистістю, котра вміє заохочувати й формувати стійкий мотив і бажання вчитися.

У „Педагогічному словнику” [3] поняття „заохочення” визначено як вид моральної санкції; вплив авторитетної особи, товариства, органу на людину або колектив із метою закріплення досягнутих ним результатів (дії, поведінки, позицій) та засвідчення їхнього схвалення. Заохочення виражається у визнанні (як правило, публічному) заслуг. Заохочення, пов’язане з підвищенням соціального статусу або поліпшенням матеріального становища, називається нагородою. Окрім схвалення, соціальне значення заохочення зумовлене тим, що воно звертає увагу інших людей і товариств на приклади, гідні наслідування. Виникає соціально-психологічний механізм відтворення схвалюваних суспільством дій і їх результатів [3]. Цей процес має два негативні моменти.

По-перше, сама процедура заохочення та її позитивні наслідки можуть провокуватися діями, які цілком зорієнтовані на отримання заохочення. Зовні позитивні, такі дії в моральному плані є негідними. Тому, з етичної точки зору, заохочення має зважати не тільки на результати дії, але й на її мотиви. По-друге, щодо авторитету заохочення може використовуватися як засіб маніпулювання поведінкою людей у формі неявного підкупу, звернення їх на свій бік.

Упродовж наукового пошуку з’ясовано, що заохочення – це своєрідна форма позитивної оцінки результатів праці у процесі виконання особою трудової функції; один із засобів забезпечення належної трудової дисципліни.

Поняття заохочення тісно пов’язане з поняттям мотивація.

У „Педагогічному словнику” [1] мотивація визначається як система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів. Значення мотивів для поведінки, діяльності й формування особистості людини дуже велике.

У психології мотивація розуміється як спонукання, що викликає активність організму й визначає її спрямованість [6].

Аналіз психолого-педагогічних джерел доводить, що мотивація визначається сукупністю, системою психологічно різнорідних чинників, що детермінують поведінку й діяльність людини [6]. Іншими словами, вона постає спонуканням, що зумовлює активність людини або що підсилює її. Мотивація, згідно з сучасними психологічними уявленнями, розуміється як сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію та виражають спрямованість особи. Мотивами ж прийнято вважати ті внутрішні сили, які пов’язані з потребами особистості й спонукають її до певної діяльності, направленої на їхнє задоволення.

Мотивація до самовдосконалення визначається як окремий вид мотивації, включеної у процес навчання, навчальну діяльність.

Мотивація до самовдосконалення, як і будь-який інший її різновид, має системний характер. „Вона характеризується спрямованістю, стійкістю й динамічністю” [6].

Спираючись на все вищезазначене, слід сказати, що важливим є те, що, створюючи певні умови в організації, керівники можуть впливати на процес мотивації й вибір співробітниками напрямів своїх дій. Розуміння цього не є чимось новим. М.Х. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі пишуть: „Успіх мотивації на зразок батого й пряника був таким великим, щоприємні відчуття від нього в керівників лишаються й досі” [5, с. 47]. Але цей метод спрацьовує далеко не завжди і особливо часто дає збої, коли керівники мають справу із творчо орієнтованими підлеглими, у яких високий рівень інтелектуального й морального розвитку, отже, припущення щодо природи поведінки людини, що лежать в основі методу батого й пряника, занадто спрощені.

Успішність професійної діяльності, як відомо, залежить від багатьох чинників психологічного й педагогічного характеру, які значною мірою конкретизуються як **соціально-психологічні й соціально-педагогічні**.

Ще класичний закон Йеркса-Додсона, сформульований декілька десятиліть тому, встановлював залежність ефективності діяльності від сили мотивації. Із нього випливає, що чим сильніша мотивація, тим вища результативність діяльності. При цьому сила мотивації може компенсувати навіть недостатність здібностей, знань, умінь і навичок, відіграючи роль своєрідного компенсаторного механізму. Але прямий зв'язок зберігається лише до певної межі: якщо після досягнення деякого оптимального рівня сила мотивації продовжує збільшуватися, то ефективність діяльності починає знижуватися. Проте цей закон не поширюється на пізнавальну мотивацію. Доведено, що навіть постійне наростання сили мотивації не призводить до зниження результативності навчальної діяльності. Саме з пізнавальною мотивацією (а не з мотивацією успіху) пов'язують продуктивну творчу активність особистості в навчальному процесі.

Поштовхом до діяльності можуть однаково стати і бажання досягти успіху, і страх перед невдачею, тобто два важливі типи мотивації – **мотивації успіху** й **мотивації побоювання невдачі**. „Якщо за мотивації успіху дії людини спрямовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів, то за мотивації побоювання невдачі вони пов'язані з очікуванням неприємних наслідків” [2].

Особистості, мотивовані на успіх, зазвичай активні та ініціативні, відрізняються наполегливістю в досягненні мети, схильні планувати своє майбутнє на великі відрізки часу. Вони вважають за краще брати на себе середні або дещо завищені зобов'язання, які цілком можливо здійснити. При виконанні завдань проблемного характеру, а також за умов дефіциту часу, результативність їх діяльності, як правило, поліпшується.

Мотивація побоювання невдачі однозначно негативна. Особи з мотивацією цього типу малоініціативні, вони уникають відповідальних завдань, ставлять перед собою невинувато завищені цілі, погано оцінюють свої можливості або обирають легкі завдання, що не вимагають особливих трудових зусиль; відрізняються меншою наполегливістю в досягненні мети; схильні до сприйняття й переживання часу як „безцільно поточного”.

У разі невдачі при виконанні якого-небудь важливого й відповідального завдання його привабливість для виконавця, як правило, знижується. Причому, це відбувається незалежно від того, чи нав'язане завдання ззовні, чи обране самим суб'єктом. Тому доцільно планувати процес його виконання так, щоб серед проміжних результатів передбачалися й такі, які, безумовно, будуть виконані. Це має сприяти формуванню впевненості та якоюсь мірою компенсувати невдачі щодо інших результатів.

Тому важливого значення набуває **діагностика мотивації** успіху й мотивації побоювання невдачі. Її здійснення пов'язане із **спостереженням і глибоким психоаналізом** діяльності й поведінки особистості, її ж результати мають сприяти індивідуальному підходу при знаходженні адекватних методів і технологій здійснення коригуючих психолого-педагогічних дій, спрямованих на особистість.

Загалом мотиви, що становлять ядро особистості, закриті для аналізу, вони є зоною, яка свідомо або підсвідомо, але завжди ретельно оберігається особистістю від стороннього проникнення. І тому структура мотиваційної сфери особистості може бути вивчена за допомогою опосередкованих складних методик, зокрема методики проектного типу й інших тестових опитувальників.

Отже, мотивація до самовдосконалення, як і будь-який інший її різновид, має системний характер і характеризується спрямованістю, стійкістю й динамічністю. Загальну структуру навчальної мотивації утворюють потреби, сенс навчання, мотив навчання, мета, інтерес, бажання й наміри, завдання. Як мотиви можуть виступати заохочення, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності. Проте при цьому, за всіма згаданими причинами, все одно стоять потреби людини у всьому їх різноманітті. Позитивні емоції потрібні для додання образності інформації, що повідомляється, і максимальної зосередженості уваги на основній ідеї. Система мотивації особистості містить внутрішні й зовнішні мотиви. Найбільш продуктивними є внутрішні мотиви, оскільки вони ґрунтуються на інтересі, на чомусь важливому й значущому для особистості. Поштовхом до діяльності можуть однаковою мірою стати і бажання досягти успіху, і страх перед невдачею, тобто два важливих типи мотивації – мотивації успіху й мотивації побоювання невдачі.

Існує ще один метод позитивного підкріплення, який можна назвати створенням ситуації успіху. Він також направлений на зміцнення віри людини в себе, але вимагає від керівника більших зусиль, ніж просто використання якого-небудь заохочення. Ситуація успіху може стати каталізатором подальшого розвитку особистості. Успіх у будь-якій сфері життєдіяльності дає особистості внутрішні сили для подолання труднощів. Загалом це така психологічна ситуація, унаслідок якої дії людини викликають відчуття задоволення від своїх досягнень, гордості за свою працю, самоповаги. А успіх стає результатом такої ситуації [4].

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. З огляду на вищезазначене, можемо дійти висновку, що не тільки мотивація є важливою для самореалізації особистості, також значну роль відіграють стимулювання та заохочення. Вчасне й адекватне заохочення активізує особистість, зміцнює її віру у власні сили, дає їй імпульси для діяльності. Слід зазначити, що всі аспекти самореалізації особистості пов'язані з підвищенням соціального статусу або поліпшенням матеріального становища, і зумовлюються тим, що привертають увагу інших людей і товариств на приклади, гідні наслідування. Отже, виникає соціально-психологічний механізм відтворення схвалюваних суспільством дій і їх результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Венгловська О. Внесок педагогічної думки в розвиток дошкільної освіти в Українській державі / О. Венгловська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 4. – С. 36–39.
2. Гарань Н. Діяльність дошкільних закладів Донецької області у середині 80-х років ХХ ст. (за архівними документами та матеріалами перевірок закладів освіти) / Н. Гарань // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Вип. LVIII, ч. III. – С. 121–126.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Михайлова М. Дошкільні відділення педтехнікумів у боротьбі за якість дошкільної роботи / М. Михайлова // Дошкільне виховання. – 1932. – № 9. – С. 16–19.
6. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалева [и др.]. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 585 с.

REFERENCES

1. Venglovs'ka O. Vnesok pedagogichnoi' dumky v rozvytok doshkil'noi' osvity v Ukraïns'kij derzhavi / O. Venglovs'ka // Naukovi zapysky NDU im. M. Gogolja. Ser.: Psihologo-pedagogichni nauky. – 2011. – № 4. – P. 36–39.
2. Garan' N. Dijal'nist' doshkil'nyh zakladiv Donec'koi' oblasti u seredyni 80-h rokiv HH st. (za arhivnymi dokumentamy ta materialamy perevirok zakladiv osvity) / N. Garan' // Gumanizacija navchal'no-vyhovnogo procesu : zb. nauk. pr. – Slov'jans'k : SDPU, 2011. – Vyp. LVIII, ch. III. – P. 121–126.
3. Goncharenko S. Ukraïns'kyj pedagogichnyj slovnyk / S. Goncharenko. – K. : Lybid', 1997. – 376 p.
4. Myhajlova M. Doshkil'ni viddilennja pedtehnikumiv u borot'bi za jakist' doshkil'noi' roboty / M. Myhajlova // Doshkil'ne vyhovannja. – 1932. – № 9. – P. 16–19.
5. Kratkij psihologicheskij slovar' / pod obshh. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo. – M. : Politizdat, 1985. – 431 p.
6. Psihologija i pedagogika : ucheb. posobie / pod red. A. A. Bodaleva [i dr.]. – M. : Izd-vo In-ta psihoterapii, 2002. – 585 p.

РОЗДІЛ 6 – ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ

УДК 371.315

АНАЛІЗ КРИТЕРІЇВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛАХ У КОНТЕКСТІ ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

Зінов'єва Є.С., вчитель

Харківська спеціалізована школа № 29, вул. Балакірева, 16 А, Харків, Україна

kharkivska_hgpa@ukr.net

У статті визначено та проаналізовано критерії результативності управління якістю освітнього процесу в школах у контексті предметів художньо-естетичного циклу. Охарактеризоване поняття „критерій”. Визначено показники та рівні ефективності навчання. Розглянуто об'єкти перевірки та оцінювання в процесі навчання мистецьких дисциплін.

Ключові слова: критерії, управління, якість, предмети художньо-естетичного циклу, школа.

АНАЛИЗ КРИТЕРИЕВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛАХ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЕСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Зиновьева Е.С.

Харьковская специализированная школа № 29, ул. Балакирева, 16 А, Харьков, Украина

kharkivska_hgpa@ukr.net

В статье определены и проанализированы критерии результативности управления качеством образовательного процесса в школах в контексте предметов художественно-эстетического цикла. Охарактеризовано понятие „критерий”. Определены показатели и уровни эффективности обучения. Рассмотрены объекты проверки и оценивания в процессе обучения художественным дисциплинам.

Ключевые слова: критерии, управление, качество, предметы художественно-эстетического цикла, школа.

ANALYZE PERFORMANCE CRITERIA QUALITY MANAGMENT OF EDUCATIONAL PROCESSES IN SCHOOL IN A CONTEXT OF OBJECTS OF ARTISTIC - AESTHETIC CYCLE

Zinovieva E.S.

Kharkiv specialized school number 29 , st. Balakirev , 16 A , Kharkov, Ukraine

kharkivska_hgpa@ukr.net

The article outlines and analyzes the performance criteria of quality management education protseu in schools in the context of objects of artistic and aesthetic cycle. Author determined concept of „test”. Indexes and levels of training effectiveness. The object inspection and assessment of the learning process of artistic disciplines. Selection criteria should take into account the following requirements: the number of criteria must be small in number, but sufficient to determine the level of implementation of basic management functions; of criteria should reflect the reality of actually existing staff with the implementation of functions, that is to be objective; each individual criterion must be formulated clearly, allow both qualitative and quantitative characteristics; of criteria should reflect the most significant features of the management process and its results; criteria should reflect the feasibility of administrative activity. System to stimulate teachers to improve the efficiency of the educational process through the introduction of monitoring academic progress. An objective assessment of teachers' work, carried out in parallel with the evaluation results of learning activities of students, taking into account other factors at work (participation in the activities of teaching unions, extracurricular work with students, innovative forms of work, study advanced pedagogical experience, etc.) contribute

to the activity teachers interested in improving their professional skills. It should be noted that the criteria and performance management quality academic performance of high school subjects of artistic and aesthetic cycle based on the basic principles of a systematic approach using management component structurally divided into three groups: criteria and indicators of conditions, processes and effectiveness as academic achievements of high school subjects artistic and aesthetic cycle that makes it possible to analyze the quality of high school academic performance objects of artistic and aesthetic at the same time as the cycle of the process and results of educational achievements of high school students in the subjects of artistic and aesthetic cycle.

Key words: criteria, management, money, objects of artistic and aesthetic cycle school.

Постановка проблеми. Стратегічною метою сучасного освітнього процесу в школі є всебічний і гармонійний розвиток особистості учнів, формування у них системи цінностей: особистісних, загальнолюдських, професійних тощо. Предмети художньо-естетичного циклу відіграють важливу роль у системі загальної середньої освіти, оскільки спрямовані на формування в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та діяльності, розвиток художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти та інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища, розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, їх художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження. Отже, виникає необхідність якісного викладання предметів художньо-естетичного циклу. Але проблема управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу в нових соціально-економічних і культурних умовах розвитку суспільства залишається недостатньо дослідженою. На сучасному етапі відсутній єдиний підхід до системи управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу, критерії і показники ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу. Отже проблема аналізу критеріїв результативності управління якістю освітнього процесу в школах у контексті предметів художньо-естетичного циклу є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток теорії й методології управління в галузі вищої освіти, обґрунтування закономірностей, принципів, функцій, методів управління якістю освітнього процесу здійснені провідними вітчизняними й зарубіжними вченими: В. Безпальком, Є. Березняком, Т. Боровою, Ю. Васильєвим, В. Зверєвою, Ю. Конаржевським, М. Кондаковим, В. Кричевським, Т. Лукіною, В. Масловим, В. Панасюком, М. Поташником, А. Субетто, Т. Шамовою, А. Харківською, Є. Хриковим та ін.

Розвиток теорії й методології управління в галузі управління якістю освіти здійснені провідними вітчизняними й зарубіжними вченими: В. Алфімовим, Г. Артюхом, Т. Боголюб, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльніковою, Л. Карамушкою, В. Крижко, Н. Коломинським, В. Луговим, Є. Павлютенковим, В. Пікельною, А. Харківською, Є. Хриковим, П. Ясінець та ін. Концепція адаптивного управління навчальними закладами розкрита в дослідженнях Т. Борової, Г. Єльнікової, О. Касьянової, Г. Полякової, П. Третякова та інших.

Вагоме значення мають праці вітчизняних і зарубіжних дослідників, у яких розглядається проблема оцінювання навчальних досягнень учнів, удосконалення технологій оцінювання (А. Алексюк, В. Андрущак, Н. Балик, В. Безпалько, Ю. Гільбух, А. Єрмола, М. Крулехт, В. Паламарчук, І. Підласий, П. Сікорський, С. Сухорський, М. Чошанов, О. Ярошенко та ін.). Наукову цінність також становлять праці зарубіжних дослідників з проблем оцінювання діяльності шкіл та діагностики результатів навчання учнів, а саме: Дж. Спіро (США), К. Халас (Польща), К. Інгенкампа (Німеччина) та ін.

Проблема забезпечення якості результату освітнього процесу розглядалася в працях таких вітчизняних і зарубіжних дослідників як Д. Алферова, В. Байденко, В. Бездухов, Н. Бібік, Л. Большакова, В. Бондар, Т. Борова, Ю. Варданян, Р. Гільмеєва, І. Гришина, Є. Зеєр, І. Зимня, В. Кальней, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, А. Маркова, О. Пометун, Г. Пономарьова, Т. Сорочан, Е. Соф'янци, В. Стрельников, А. Хуторський, Л. Шевчук, С. Шишов, П. Яременко та ін.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Розглянути об'єкти перевірки та оцінювання в процесі навчання мистецьких дисциплін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити та проаналізувати критерії результативності управління якістю освітнього процесу в школах у контексті предметів художньо-естетичного циклу. Охарактеризовано поняття „критерій”. Визначено показники та рівні ефективності навчання.

Виклад основного матеріалу. Суттєвою ознакою ефективного управління є обов'язкове висування до початку управління критеріїв, за якими і будуть оцінюватися результати діяльності.

Критерії задають спрямованість організаційно-методичних заходів, а також встановлюють межі можливого для вибору якості і масштабу дій керівника. Найбільше відповідає нашим позиціям тлумачення критерію, яке дає П. Яременко. Він відзначає, що „критерій – це змістовно-кількісна міра явища, яке вимірюється. Це числовий показник змінної величини, який змінюється під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Він повинен відповідати тому явищу, мірою якого він є, і одночасно виражатися числом „одиницею виміру”. Одиниця виміру вибирається за згодою дослідників (експертів) і набуває значення „загальної довіри” [11].

Аналіз досліджень [1; 9 та ін.] свідчить про те, що вибір критеріїв має здійснюватися з урахуванням таких вимог: число критеріїв повинно бути невеликим за кількістю, але достатнім для визначення рівня реалізації основних управлінських функцій; система критеріїв має відображати реально існуючу діяльність працівників з реалізації функцій, тобто бути об'єктивною; кожен окремий критерій повинен бути сформульований чітко, допускати як якісну, так і кількісну характеристику; система критеріїв повинна відображати найбільш істотні ознаки управлінського процесу та його результати; критерії повинні відображати доцільність управлінської діяльності.

Критерії, зазначає О. Зайченко, відображаються через показники. Останні, будучи складовою частиною критеріїв, слугують типовими і конкретними проявами найважливіших сторін оцінюваного явища. Показники повинні відповідати таким вимогам: по-перше, бути простими і доступними для їхнього розуміння і використання, по-друге, охоплювати істотні сторони, явища, по-третє, враховувати специфіку феномена, по-четверте, давати можливість проводити кількісну та якісну оцінку розвитку досліджуваного явища [5].

Як критерії ефективності управління якістю освіти Л. Третьяков визначає: шкільну документацію; організацію навчального процесу (забезпечення навчального процесу відповідними навчальними планами, програмами; новими технологіями та методиками навчання; запровадження сучасних, особистісно орієнтованих виховних технологій по роботі з учнями; кваліфікованими викладачами; сучасними підручниками та навчально-методичними посібниками та ін.); контроль якості знань учнів (поточний, семестровий); управління ресурсами (кадрове забезпечення, забезпеченість навчально-методичною та довідковою літературою, ефективність їх використання); матеріально-технічне забезпечення (бібліотечним обслуговуванням, комп'ютерним обладнанням, доступом до мережі Інтернет та ін.); діяльність НЗ з вимірювання, аналізу та поліпшення (моніторинг, вимірювання та аналіз освітніх процесів) [10, с. 117].

До критеріїв оцінки результатів шкільної освіти, що засвідчують її якість, М. Багутдінова відносить: показники особистісного росту випускника НЗ, серед яких виокремлюють сформованість базових якостей особистості формування активної життєвої позиції, конструктивно-критичне мислення та обсяг засвоєної в межах освітньої програми навчальної інформації, вміння застосовувати набуті знання з основ наук у повсякденному житті. Є. Коротков визначає сукупність їх якісних і кількісних показників як сформованість вихованості учнів. Кількісними показниками виступають: обсяг засвоєних знань, коефіцієнт засвоєння знань як вимірник, за допомогою якого можливо оцінювати і порівнювати рівень сформованості знань. Якісними показниками є – повнота, глибина, системність,

конкретність, узагальненість, міцність і усвідомленість знань, що не піддаються прямому вимірюванню, про прояв яких можна судити тільки через певний час, у моральних діях і вчинках. В. Стрекозін основним критерієм сформованості моральних якостей в учнів вважає наявність у них активної моральної позиції, відчуття внутрішньої свободи, цивільної і людської гідності особистості [9, с. 191].

Об'єктами перевірки та оцінювання (мотиваційними критеріями) у процесі навчання мистецьких дисциплін є: інтерес до уроків художньо-естетичного циклу та мистецтва загалом; спрямованість діяльності на сприйняття, пізнання творів та власну творчість; самовідчуття спроможності і повновартості себе та інших у реалізації художніх потреб, що вирішальною мірою залежить від мудрості й розважливості вчителя; ініціативність, що передбачає свободу творчого виявлення, активне включення у творчий процес на уроках, прагнення застосування набутого досвіду в позаурочний час [3].

Важливими є критерії оцінки діяльності педагога, що характеризують: вплив педагога на розвиток кожної дитини; характер особистісно-орієнтованої взаємодії вчителя з дітьми; професійні смислові установки; володіння педагогічними технологіями; здатність створити розвивальне середовище щодо особистісного розвитку дитини [6].

Вчитель співвідносить отримані результати діяльності учнів з поставленою метою, виділяє причини типових та індивідуальних труднощів учнів, оцінює кінцевий результат і процес його отримання учнями, розробляє корекційні програми ліквідації типових та індивідуальних труднощів учнів.

Система стимулювання вчителів до підвищення ефективності навчально-виховного процесу здійснюється через впровадження моніторингу навчальних досягнень. Об'єктивна оцінка праці вчителів, яка здійснюється паралельно із оцінюванням результатів навчальної діяльності учнів, урахування інших показників у роботі (участь у діяльності методичних об'єднань, позаурочна робота з учнями, впровадження інноваційних форм роботи, вивчення передового педагогічного досвіду роботи тощо) сприяє підвищенню активності педагогів, їх зацікавленості в удосконаленні професійної майстерності.

М. Битянова як критерії ефективної діяльності вчителя визначає розвиток педагогічних здібностей, методичну майстерність учителя, рівень досягнень учнів у навчально-пізнавальній сфері, особистісні досягнення вчителя, ефективність виховної роботи з учнями, результати науково-дослідницької та дослідно-експериментальної роботи [2].

Критерії якості шкільної освіти, підкреслює В. Пикельна, лише тоді стануть реальними орієнтирами для навчання та виховання дітей, коли вони будуть переведені в показники і включені в реальну систему оцінки якості роботи і освітнього закладу і конкретного педагога, стануть підставою для прийняття управлінських рішень.

В. Панасюк зазначає, що важливою для оцінки ефективності управління якістю освіти є якість внутрішньошкільного контролю, який характеризується такими показниками: стан планування внутрішньошкільного контролю: перспективне, на навчальний рік, ведення шкільної документації: класних журналів, учнівських зошитів, щоденників, особових справ; раціональність розподілу обов'язків між керівниками школи з контролю за всіма ланками навчально-виховного процесу; рівень отримання керівниками школи постійної і надійної інформації про стан навчально-виховного процесу; рівень використання різноманітних форм, методів внутрішньошкільного контролю; внутрішньошкільний контроль за: якістю уроків, позакласних заходів; внутрішньошкільний контроль за станом викладання навчальних предметів, станом навчально-виховної роботи, виконанням директивних документів, рівнем вихованості школярів, роботою класних керівників, роботою шкільної бібліотеки; наявність у школі розроблених пам'яток самоаналізу уроків, позакласних заходів; стан аналізу уроків, позакласних заходів, перевірки документації: визначення мети відвідування (перевірки), відповідність висновків меті відвідування, конкретність і доцільність висловлених пропозицій, результативність внутрішньошкільного педагогічного контролю [7, с. 50].

Уся сукупність показників ефективності навчання Г. Єльніковою розбивається на сім ключових розділів (областей), пов'язаних з основними функціональними аспектами діяльності освітньої установи, а саме: освітня програма, досягнення, навчання і викладання, принципи і цінності, ресурси, управління, керівництво і забезпечення якості [4].

У кожному ключовому розділі міститься ряд однотипних показників ефективності навчання. Наприклад, у ключовому розділі навчання і викладання до них відносяться: якість процесу навчання, якість навчання і мотивація учнів, задоволення потреб учнів, оцінка знань як частина процесу навчання, зв'язок з батьками. Далі кожен показник ефективності має декілька проявів. Наприклад, показник ефективності. Якість процесу навчання включає такі теми прояву: діапазон і адекватність підходів навчання, включаючи використання домашньої роботи; ясність і цілеспрямованість наочності навчання і пояснень викладача; якість проведення занять і якість діалогу (викладач – учень). Такий підхід до оцінки показників ефективності дозволяє швидко визначити області діяльності освітньої установи, у яких переважають сильні сторони, або ті, які викликають занепокоєння. Крім того, можна оцінити інші області діяльності освітньої установи, не охоплені звичайним циклом перевірки або пов'язані з національними і місцевими особливостями.

Відповідно до всього вищезазначеного, можемо визначити такі критерії результативності управління якістю освітнього процесу в школах у контексті предметів художньо-естетичного циклу: якість умов, якість процесу, якість результатів.

Критерій „якість умов” включає навчально-методичне забезпечення предметів художньо-естетичного циклу та матеріально-технічне забезпечення (наявність кабінету предметів художньо-естетичного циклу в загальноосвітньому навчальному закладі).

Критерій „якість процесу” включає якість проведення уроків з предметів художньо-естетичного циклу (змістовність уроку, введення в нього інформації з галузі світової художньої культури; систематичний розвиток художньо-творчих здібностей учнів, які виявляються і розвиваються в різних видах художньо-творчої діяльності – як музичної, так і образотворчої та ін.; особистісно-гуманний підхід до дітей, поважне ставлення до їхніх суджень і результатів практичної діяльності; гуманітарну спрямованість навчально-виховного процесу, що означає розкриття різнопланових зв'язків мистецтва з думками й почуттями людини, з інтересами школярів); професійної компетентності вчителів (науково-теоретичну, психолого-педагогічну, методичну); професійну майстерність (результативність педагогічної роботи); комунікативну (загальну, педагогічну) культуру, розвиток педагогічних здібностей і умінь: уміння викладацького складу викладати, уміння виховувати, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо) та здібності, уміння об'єктивно оцінювати і контролювати знання учнів, уміння організовувати та здійснювати корекцію та ін.

Критерій „якість результатів” включає рівень навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу. Його показниками є рівень сприйняття та відтворення учнями отриманої інформації, здатність до роздумів, аналізу та творчості.

Відповідно до виділених критеріїв і показників, ми пропонуємо виділити наступні рівні, що характеризують ефективність управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу, а саме: високий, середній, низький.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Наведені вище погляди різних авторів на критерії результативності діяльності з управління якістю освітнього процесу в загальноосвітніх школах, на наш погляд, правильні але на сучасному етапі потребують певного уточнення з урахуванням якості навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу специфіки діяльності районного відділу освіти. Вивчення цієї проблеми дозволило нам виділити критерії, показники та рівні ефективного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу. Слід зазначити, що критерії та показники ефективності управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-

естетичного циклу ґрунтується на основних засадах системного підходу з використанням управлінської складової та структурно поділяється на три умовні групи: критерії і показники умов, процесу та результативності якості навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу, що дає можливість аналізувати якість навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу одночасно як процесу і результатів навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляковська О.О. Аналіз контролю та оцінювання навчальних досягнень старшокласників у практиці сучасної школи / О.О. Біляковська // Рідна школа. - 2007. - № 3. - С. 19 - 20.
2. Битянова М. Р. Культура самосовершенствования преподавателя / М. Р. Битянова. – М. : Педагогика, 1994. – 423 с.
3. Буряк М. М. Викладання предметів художньо-естетичного циклу в сучасній школі / М. М. Буряк.- К., 2011.
4. Єльнікова Г. Управління загальною середньою освітою як складова школи соціальних систем / Г. Єльнікова // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету, серія : Педагогіка. – Тернопіль, 2000. – № 2. – С. 3-7.
5. Зайченко О. І. Керівник школи – у центрі уваги районного відділу освіти / О. І. Зайченко // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 157 – 163.
6. Кузьміна Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : Тексты лекций / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарева. – Гомель : Изд-во Гомельс. гос. ун-та, 1976. – 183 с.
7. Панасюк В. П. Педагогічна система внутрішкільного управління якістю освітнього процесу / В. П. Панасюк. – К. : Наукова думка, 2008. – 421 с.
8. Семенюк Т. Оцінювання діяльності середнього загальноосвітнього закладу / Т. Семенюк // Освіта і управління, 1998. – № 1. – С. 55 - 62.
9. Стрезікозін В. М. Управління навчальним процесом / В. М. Стрезікозін – К. : Освіта, 2007. – 269 с.
10. Третьяков Л. Н. Проблемы качества образования / Л. Н. Третьяков. – М. : Наука, 1996. – 243 с.
11. Яременко П. С. Якість освіти в Україні / П. С. Яременко. – К. : Лібра, 2011. – 157 с.

REFERENCES

1. Biljakovs'ka O.O. Analiz kontrolju ta ocinjuvannja navchal'nyh dosjagnen' starshoklasnykiv u praktyci suchasnoi' shkoly / O.O. Biljakovs'ka // Ridna shkola. - 2007. - № 3. - P. 19 - 20.
2. Bitjanova M. P. Kul'tupa samocoverpshenctvovanija ppepodavatelja / M. P. Bitjanova. – M. : Pedagogika, 1994. – 423 p.
3. Burjak M. M. Vykladannja predmetiv hudozhn'o-estetichnogo cyklu v suchasnij shkoli / M. M. Burjak.- K., 2011.
4. Jel'nykova G. Upravlinnja zagal'noju seredn'oju osvitoju jak skladova shkoly social'nyh system / G. Jel'nykova // Naukovi zapysky Ternopil's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu, serija : Pedagogika. – Ternopil', 2000. – № 2. – P. 3-7.
5. Zajchenko O. I. Kerivnyk shkoly – u centpi uvagy rajonnoho viddilu ocviti / O. I. Zajchenko // Ocvita i uppavlinnja. – 1997. – № 2. – P. 157 – 163.
7. Kuz'mina N. V. Psixologicheckaja ctputkupa dejatel'nocti uchitelja : Tekcty lekcij / N. V. Kuz'mina, N. V. Kuxareva. – Gomeľ' : Izd-vo Gomeľ's. gos. un-ta, 1976. – 183 p.
8. Panacjuk V. P. Pedagogichna systema vnutpishkil'nogo uppavlinnja jakictju ocvitn'ogo pprocetu / V. P. Panacjuk. – K. : Naukova dumka, 2008. – 421 p.

9. Cemenjuk T. Ocinvannja dijaj'nocti cepedn'ogo zagal'noocvitnogo zakladu / T. Cemenjuk // Ocvita i upavlinnja, 1998. – № 1. – P. 55 - 62.
10. Ctpemizozin V. M. Uppavlinnja navchal'nym pposocom / V. M. Ctpemizozin – K. : Ocvita, 2007. – 269 p.
11. Tpet'jakov L. N. Ppoblemu kachectva obpazovanija / L. N. Tpet'jakov. – M. : Nauka, 1996. – 243 p.
12. Jaremenko P. C. Jakict' ocvity v Ukpai'ny / P. C. Japemenko. – K. : Libpa, 2011. – 157 p.

УДК 74.584 (4 Укр) 738. 11

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Петриченко Л.О., перший проректор

*Комунальний заклад „Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна*

kharkivska_hgpa@ukr.net

У статті розглянуто теоретичні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі. Проаналізовано та уточнено поняття якості. Розглянуто критерії якості вищої освіти. Визначено принципи ефективного управління. Показано сукупність компонентів, що складають сутність теоретико-методологічних засад.

Ключові слова: управління, якість, теоретичні засади, ВНЗ, педагогічний ВНЗ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Петриченко Л.О.

*Коммунальное учреждение „Харьковская гуманитарно-педагогическая академия”
Харьковского областного совета, переулок Руставели, 7, г. Харьков, Украина*

kharkivska_hgpa@ukr.net

В статье рассмотрены теоретические основы управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении. Проанализированы и уточнены понятия качество. Рассмотрены критерии качества высшего образования. Определены принципы эффективного управления. Показано совокупность компонентов, составляющих сущность теоретико-методологических основ.

Ключевые слова: управление, качество, теоретические основы, вуз, педагогический вуз.

THEORETICAL FOUNDATIONS QUALITY MANAGEMENT EDUCATION HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTES

Petrichenko L.O.

*Public Institution „Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” Kharkiv regional council,
Rustaveli Lane, 7, Kharkov, Ukraine*

kharkivska_hgpa@ukr.net

The article examines the theoretical principles of quality management in higher education teacher education. Analyzed and a concept of quality. The criteria of quality of higher education. The principles of good governance. Shown a set of components that make up the essence of the theoretical and methodological foundations. Analysis of the effectiveness of quality management education in the higher pedagogical educational institution proves that the quality management system of the educational process in the university teaching is mainly controlling the character i did not diagnose the causes of successes and shortcomings of the educational process and, therefore, does not allow its targeted correction. The main goal of vocational education is to train qualified employee the appropriate level and profile competitive labor

market, competent, who is fluent in his profession and is oriented in related fields ready for continuous professional development, social and professional mobility. Analysis of the problem of quality management education degree showed that the approaches to solving this problem is very actual variation and a common position on this range of issues in science is not produced. It was found that the quality management education in higher educational institutions - is the development and implementation of measures that allow to provide educational services such quality that ensures compliance with the requirements of the result ordering. This quality management education provides for the design, achieve and maintain the quality of the educational process, its implementation and results. Problem analysis methodology for quality management education in pedagogical universities allowed to prove the theoretical and methodological principles of quality management in higher education teacher education.

Key words: management, quality, self-appraisal, universities, pedagogical universities.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні відбувається становлення нової освітньої системи. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, визначається системою концептуальних ідей і поглядів на стратегію й основні напрями розвитку освіти. Тому особливого значення набуває проблема якості освіти, яка стала наріжним каменем у реформуванні національних освітніх систем як в Україні, так і в багатьох країнах світу.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, головним завданням державної політики в галузі освіти України є забезпечення якості професійної освіти та її постійне підвищення відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Якісна освіта розглядається сьогодні як один із індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Міжнародне співтовариство нині хвилює питання якості освіти з проекцією на набуття молоддю життєвих компетенцій, її успішне входження в сучасне суспільство.

Більшість науковців і практиків, які працюють у галузі освіти, вважають проблему підвищення якості вищої освіти центральною для реформування освіти загалом. Сучасні реалії висувають нові вимоги до управління якістю освіти, зокрема, універсальності підготовки випускників загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, їхньої адаптації до соціальних умов, особистісної орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначають важливість освіти щодо забезпечення сталого людського розвитку.

Стратегія розвитку сучасного українського суспільства в умовах соціально-економічних реформ об'єктивно потребує підвищення вимог до якості освітньої системи та якості результатів освітнього процесу: професійної підготовки фахівців високої кваліфікації. Отже, проблема теоретико-методологічних засад управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи розробленість проблеми підвищення якості освіти, слід зазначити, що вона знайшла віддзеркалення в працях таких учених: А. Алексюка, І. Бабіна, Я. Болюбаша, Т. Борової, В. Вернадського, Т. Вознюка, Ю. Гапона, А. Грехова, О.Галуса, О. Грищенко, В. Докучаєвої, В. Журавського, М. Згуровського, Г. Єльнікової, В. Казначєєва, О. Козаченко, Л. Колодкіна, К. Кондратьєва, В. Коптюга, В. Кременя, В. Крижко, М. Лазарєва, О. Лозинського, В. Лозової, Д. Медоуза, І. Мороз, С. Ніколаєнка, В. Паламарчука, А. Прокопенка, Г. Пономарьової, М. Степка, А. Суббетто, Г. Цехмістерової, В. Шинкарука, М. Фоменка, А. Харківської та ін.

Над проблемою підвищення якості освіти у ВНЗ працюють такі вітчизняні та зарубіжні науковці: В. Алфімов, Г. Артюх, Т. Боголюб, Т. Борова, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Крижко, Н. Коломинський, В. Луговий, Є. Павлютенков, Є. Хриков, П. Ясінець та ін.

У контексті дослідження вагоме значення мають праці вітчизняних і зарубіжних дослідників, в яких розглядається проблема забезпечення якості результату освітнього процесу: Д. Алферова, В. Байденко, В. Бездухов, Н. Бібік, Л. Большакова, В. Бондар, Т. Борова,

Ю. Варданян, Р. Гільмеєва, І. Гришина, Г. Єльнікової, Є. Зеєр, І. Зимня, В. Кальней, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, А. Маркова, О. Пометун, Г. Пономарьова, Т. Сорочан, Е. Соф'янц, В. Стрельников, А. Хуторський, Л. Шевчук, С. Шишов, П. Яременко та ін.

Розвиток теорії й методології управління в галузі вищої освіти, обґрунтованість закономірностей, принципів, функцій, методів управління якістю освітнього процесу досліджено провідними вітчизняними й зарубіжними вченими: В. Безпальком, Є. Березняком, Т. Боровою, Ю. Васильєвим, Г. Єльською, В. Зверєвою, Ю. Конаржевським, М. Кондаковим, В. Кричевським, Т. Лукіною, В. Масловим, В. Панасюком, М. Поташником, А. Субетто, Т. Шамовою, А. Харківською, Є. Хриковим та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Визначення й обґрунтування теоретико-методологічних засад управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розглянути теоретичні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі. Проаналізувати та уточнити поняття якості. Розглянути критерії якості вищої освіти. Визначити принципи ефективного управління.

Виклад основного матеріалу. Поетапне входження України до світового простору, інноваційні та модернізаційні процеси в освіті виявили наявність істотних суперечностей між потребами часу та реальним станом управління якістю освітнього процесу в навчальних закладах. Проблема якості освіти – одна з центральних у сучасній освітній політиці та науці.

Якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі сторони діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну й дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчально-матеріальну базу й ресурси. Поняття „якість вищої педагогічної освіти” визначено як збалансовану єдність якості умов, якості освітнього процесу та якості результату, відповідність освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти.

Структура якості вищої педагогічної освіти розглядається як сукупність характеристик процесу та його результатів. При цьому виділено такі складові: якість організаційно-управлінського забезпечення освітнього процесу (якість керівництва); якість викладання; якість змісту освіти; якість технології навчання; якість результатів освіти (сформованість професійної компетентності майбутніх учителів).

Також можна виділити внутрішні й зовнішні показники якості освіти у вищих педагогічних навчальних закладах. Зокрема, до внутрішніх характеристик якості належать: якість освітнього середовища, якість реалізації освітнього процесу, якість результатів освітнього процесу.

Зовнішні показники якості вищої педагогічної освіти характеризують її як соціальну інституцію, що відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину й суспільні процеси, задоволення потреб особистості й держави загалом. Усі показники якості вищої педагогічної освіти ми розглядаємо в нерозривній єдності як взаємозалежні та взаємообумовлені.

Основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня й профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних сферах діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності [1]. Установлено, що професійна компетентність майбутнього педагога – це інтегральна характеристика особистості майбутнього фахівця, що поєднує рівень необхідних знань, умінь, навичок, здібностей, професійно важливих якостей для ефективного виконання професійної

діяльності, які при достатній мотивації забезпечують самореалізацію та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності.

У структурі професійної компетентності майбутнього педагога наявні такі компоненти: професійно-когнітивний (загальнопрофесійні, загальнопедагогічні та загальнопсихологічні компетенції); професійно-діяльнісний (предметні та спеціальні компетенції); професійно-особистісний (особистісна (загальні та спеціальні здібності, професійно важливі якості), мотиваційна та комунікативна компетенції).

Аналіз проблеми управління якістю вищої педагогічної освіти засвідчив, що підходи до вирішення цього актуального завдання вельми варіативні та єдиної позиції з цього кола питань у науці не вироблено. З'ясовано, що управління якістю освіти у вищих педагогічних навчальних закладах – це розробка та здійснення системи заходів, які дозволяють ефективно надавати освітні послуги такої якості, яка забезпечує відповідність результату вимогам замовника. При цьому управління якістю освіти передбачає забезпечення проектування, досягнення й підтримки якості освітнього процесу, його реалізації та результатів [4].

Аналіз теоретико-методологічних підходів до управління якістю освіти дозволив виявити закономірності ефективного управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі, а саме: управління ефективно, якщо здійснюється на підставі, перш за все, компетентнісного системно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, проблемно орієнтованого, програмно-цільового та інтерактивного підходів; управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі ефективно, якщо впроваджено систему менеджменту якості освітньої діяльності ВНЗ, яка відповідає вимогам та критеріям міжнародного стандарту ISO 9000; управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі ефективно, якщо використовуються сучасні інформаційні технології в управлінні ВНЗ; система управління якістю освіти ефективна, якщо містить такі основні етапи: проектування, збір інформації, аналіз інформації, ухвалення рішення, організацію роботи з ухвалення рішення, контроль виконання, аналіз ефективності дій; ефективність управлінської діяльності буде вищою якщо рівень професійної компетентності керівників вищих педагогічних навчальних закладів відповідає встановленим вимогам; управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі ефективно, якщо запроваджено систему постійно діючого моніторингу якості освіти у ВНЗ; управління якістю освіти у ВНЗ тим вища, чим вищий рівень організаційно-управлінського забезпечення якості результату освітнього процесу в педагогічному ВНЗ.

Виявлені закономірності дозволили визначити принципи ефективного управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі: принципи менеджменту якості освіти, принцип системності, принцип оптимального внутрішнього різноманіття системи, принцип соціальної детермінації та аналітичного прогнозування, принцип інформаційної достатності та оперативного регулювання, принципи фінансово-економічної раціональності, правової пріоритетності й законності, принцип єдності єдиноначальства і колегіальності в управлінні, принцип раціонального поєднання прав, обов'язків й відповідальності, принцип наступності в управлінні, принцип наукової компетентності, принцип гуманізації, принцип професійної компетентності, принцип успішної управлінської діяльності, принципи єдності мети, взаємодоповнюваності, цілеспрямованості й критеріальності, підпорядкованості мети в її ієрархії, систематичності оцінювання та встановлення багатоканального зворотного зв'язку; управління через самоуправління; випереджального управління.

Проведений теоретичний аналіз досліджень [3;5;6] із проблеми управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі дозволив визначити теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі. Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі ми розуміємо як сукупність концепції, закономірностей, наукових підходів, принципів, функцій, методів та засобів до управління якістю освіти у ВНЗ, які забезпечують ефективність управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі [2; 3].

Аналіз проблеми методології управління якістю освіти у ВНЗ дозволив обґрунтувати теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі, що базуються на виявлених закономірностях.

Проведений педагогічний аналіз наукової літератури з питань педагогічної діагностики [1;2], результати опитування незалежних експертів дозволили виділити такі критерії й показники ефективності управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі: якість освітнього середовища, критерій „професійна компетентність професорсько-викладацького складу”, критерій „якість організаційно-управлінської компетентності”, критерій „якість результатів освітнього процесу”, критерій „ефективність функціонування освітньої системи”.

Відповідно до виділених критеріїв і показників, запропоновано виділити такі рівні, що характеризують ступінь ефективності управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі: високий, оптимальний, достатній, критичний, низький.

Відповідно до визначених критеріїв і показників, розроблена система освітнього моніторингу ефективності управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі (моніторинг освітнього середовища, моніторинг професійної компетентності професорсько-викладацького складу, моніторинг соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, моніторинг організаційно-управлінської компетентності, моніторинг результатів освітнього процесу, моніторинг ефективності функціонування освітньої системи), яка реалізовується за допомогою розробленого діагностичного інструментарію.

Аналіз ефективності управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі доводить те, що система управління якістю освітнього процесу в педагогічних ВНЗ має переважно контролюючий характер і не діагностує причини успіхів і недоліків навчально-виховного процесу, і, відповідно, не дозволяє проводити його цілеспрямовану корекцію.

Окрім того, у системі управління якістю освіти педагогічного ВНЗ наявні елементи системи управління якістю освіти, які реалізуються частково. У педагогічному ВНЗ недостатньо розроблена система менеджменту якості освіти, яка відповідала б вимогам та критеріям міжнародного стандарту ISO 9000 (ці вимоги та критерії стосуються провідної ролі керівництва у створенні СМЯО, відповідної політики та стратегії, менеджменту персоналу, ресурсів та партнерів, менеджменту процесів, задоволеності споживачів, задоволеності персоналу, впливу на суспільство, результатів роботи ВНЗ); використовуються застарілі засоби впливу на якість освітніх послуг. Але, слід зазначити, що педагогічні ВНЗ працюють над створенням сертифікованої системи менеджменту якості освіти, розробляють політику та стратегію в цьому напрямі [6].

Загалом наявний недостатній рівень ефективності управління якістю освіти в педагогічних ВНЗ, що підтверджує актуальність дослідження. На сьогодні система якості освіти в педагогічних ВНЗ не повністю відповідає вимогам та критеріям міжнародного стандарту ISO 9000.

При цьому якість освітнього середовища перебуває на оптимальному рівні, професійна компетентність професорсько-викладацького складу, якість організаційно-управлінської компетентності й ефективність функціонування освітньої системи – на достатньому, якість результатів освітнього процесу – на критичному рівні [5].

Визначені теоретико-методологічні засади знайшли втілення й представлені як сукупність таких компонентів: методологічно-цільового, змістового, організаційно-управлінського, оцінювально-діагностичного, кожен із яких, будучи етапом цілісного процесу управління якістю освіти, має певну мету й власне змістове наповнення. Зазначені компоненти були об'єднані в модель управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, систематизація й узагальнений аналіз усього вищезазначеного вказують на ефективність визначених теоретичних засад управління якістю освіти у вищих педагогічних навчальних закладах, які представлені в моделі управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі.

Окреслено ті проблеми, які потребують додаткового вивчення, а саме: проблема методологічного забезпечення управління якістю освіти у вищих педагогічних навчальних закладах, відповідно до нових парадигм вищої європейської освіти.

Необхідно зазначити, що повноцінне вирішення проблеми теоретико-методологічних засад управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі можливе тільки в тісному зв'язку з подальшою розробкою його теорії в межах проблем усієї системи вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : Колективна монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. [За загальною редакцією Г.В. Єльнікової] – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.
2. Петренко В. Л. Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти / В. Л. Петренко // Матеріали міжнародної наукової конференції. – Донецьк : ДДУ: ПФ, 1998. – С. 7 – 15.
3. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до наказу Міністерства освіти України від 31.07.98 № 285 зі змінами та доповненнями, що введені розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 05.03.2001 №28-р / В. Л. Петренко // Інформаційний вісник «Вища освіта». – 2003. – № 10. – 82 с.
4. Петриченко Л. О. Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі : монографія / Петриченко Л. О. – Харків : ФОП Андреев К. В., 2012. – 520 с.
5. Субетто А. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга / А. Субетто // Образование. – 2000. – № 2. – С. 62 – 66.
6. Харківська А. А. Якість освіти в контексті європейського вибору України / А. А. Харківська // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський держ. унів. ім. М. Гоголя) [За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко] – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 2. – С. 5 – 10.

REFERENCES

1. Jel'nykova G. V. Adaptivne upravlinnja: sutnist', harakterystyka, monitoryngovi systemy : Kolektyvna monografija / G. V. Jel'nykova, T. A. Borova, O. M. Kas'janova, G. A. Poljakova ta in. [Za zagal'noju redakcijeju G.V. Jel'nykovoï] – Chernivci : Tehnodruk, 2009. – 572 s.
2. Petpenko V. L. Konceptual'ni ppoblemu modepnizacii' vyshhoi' ocvity / V. L. Petpenko // Materialy mizhnapodnoi' naukovoi' konfepencii'. – Donec'k : DDU: PF, 1998. – С. 7 – 15.
3. Petpenko V. L. Kompleks nopmatyvnyx dokumentiv dlja pozpobky skladvyx systemy ctandativ vyshhoi' ocvity. Dodatok 1 do nakazu Minocvity Ukrai'ny vid 31.07.98 № 285 zi zminamy ta dopovnennjamy, shho vvedeni pozpopjadzhennjam Minictepectva ocvity i nauky Ukrai'ny vid 05.03.2001 №28-p / V. L. Petpenko // Informacijnyj vicnyk «Vyshha ocvita». – 2003. – № 10. – 82 с.

4. Petrychenko L. O. Teoretyko-metodologichni zasady upravlinnja jakistju osvity u vyshhomu pedagogichnomu navchal'nomu zakladi : monografija / Petrychenko L. O. – Harkiv : FOP Andrijejev K. V., 2012. – 520 s.
5. Cubetto A. Kachectvo obpazovanija: ppoblemu ocenki i monitopinga / A. Cubetto // Obpazovanie. – 2000. – № 2. – С. 62 – 66.
6. Harkivs'ka A. A. Jakist' osvity v konteksti jevropejs'kogo vyboru Ukrai'ny / A. A. Harkivs'ka // Naukovi zapysky. Serija: Psyhologo-pedagogichni nauky (Nizhync'kyj depzh. univ. im. M. Gogolja) [Za zag. red. prof. Je. I. Kovalenko] – Nizhyn : Vydavnyt'vo NDU im. M. Gogolja, 2009. – № 2. – С. 5 – 10.

УДК 378.11

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЮ КУЛЬТУРОЮ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Харківська А.А., д. пед. н., к. фіз.-мат. н., професор, проректор

*Комунальний заклад „Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна*

kharkivska_hgpa@ukr.net

У статті розглянуто особливості управління організаційною культурою вищого навчального закладу. Розкрито поняття „організаційна культура”. Охарактеризовано сутність та особливості організаційної культури. Подано складові організаційної культури. Розглянуто етапи управління іміджем ВНЗ як складовою організаційної культури вищого навчального закладу.

Ключові слова: організаційна культура, ВНЗ, управління, імідж, маркетинг, студенти.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРОЙ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Харьковская А.А.

*Коммунальное учреждение „Харьковская гуманитарно-педагогическая академия”
Харьковского областного совета, переулок Руставели, 7, г. Харьков, Украина*

kharkivska_hgpa@ukr.net

В статье рассмотрены особенности управления организационной культурой вуза. Раскрыто понятие „организационная культура”. Охарактеризованы сущность и особенности организационной культуры. Подано составляющие организационной культуры. Рассмотрены этапы управления имиджем вуза, как составляющей организационной культуры высшего учебного заведения.

Ключевые слова: организационная культура, ВУЗы, управления, имидж, маркетинг, студенты.

FEATURES MANAGEMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Kharkovska A.A.

*Public Institution „Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” Kharkiv regional council,
Rustaveli Lane, 7, Kharkov, Ukraine*

kharkivska_hgpa@ukr.net

The article deals with the features of managing organizational culture of higher education. Author determined the nature and characteristics of organizational culture. Posted elements of organizational culture. The stages of image management universities as part of the organizational culture of higher education. Organizational culture sets a sistem coordinates, forming a common cultural space, including the rules and behaviors, communication style, shared by all

participants, thus revealing the degree of congruence (match and adequacy) basic personal and corporate values, especially motivational and semantic sphere and identity. Elements of organizational culture mobilize domestic resources, rally and motivate the team, give meaning to his activities inspire maximum dedication, creating the opportunity to solve extremely complex task in risky situations. They act as a factor of cohesion and group controller of the organization - a single command. In modern conditions of social, economic and political activities actualized individual psychological problems, placing increased demands on the reliability of the man in the micro-and makrosotsiumi. Society should have a probabilistic prediction of personality and behavioral stereotype individual, interactions of biological, psychological and social elements and properties, integrating individuality involved in the process of organizational behavior based on the perceived knowledge of the subject university organizational culture can predict its behavior. Organizational culture is a psychological phenomenon, deterministic communication system and communication language students, organizational values and norms of behavior, outlook, prevailing psychological climate in the team, and the element that helps mobilize the initiative of employees and the stability of the social system. The process of internal integration associated with establishing and maintaining effective relationships during the learning process between students and teachers themselves. This process of finding ways to work together and co-existence in the organization. Internal integration process often begins with a definition of specific and collective group.

Key words: organizational culture, universities, control, image, marketing students.

Постановка проблеми. Сьогодні оцінка вищого навчального закладу (ВНЗ) як організації передбачає визнання його складної ієрархічної структури, вивчення активності цієї організації в реальному соціальному конкурентному середовищі, виявлення специфічних інтересів і стратегій. Успіх ВНЗ, як і будь-якої сучасної компанії іншого профілю, багато в чому залежить і від рівня розвитку його організаційної культури.

Сучасне українське суспільство переживає певну кризу у сфері професійного навчання та працевлаштування молодих фахівців. Тому визначення ефективних чинників та умов становлення професійної особистості, насамперед студентської молоді, є надзвичайно актуальною проблемою. Важливе місце серед психологічних чинників становлення професійної особистості студентів займає організаційна культура вищого навчального закладу. Отже, проблема управління організаційною культурою вищого навчального закладу є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організаційної культури знайшла досить широке відображення в роботах західних вчених, присвячених дослідженню змісту та структури організаційної культури, її ролі в діяльності корпоративних об'єднань, підприємств та компаній (С. Девіс, М. Мескон, Е. Петтігрю, Т. Пітерс, В. Сате, Д. Сміт, В. Співак, Р. Уотерман, Ф. Харріс, Е. Шейн та ін.), вивченню соціально-психологічних чинників формування організаційної культури (Д. Болінже, Дж. Дістефано, Г. Лейн, Г. Морган, У. Оучі, Р. Рюттінгер, Ф. Хедоурі, Дж. Хофштеде та ін.). Окремі аспекти організаційної культури, зокрема в промислових та освітніх організаціях, вивчалися російськими (Є. Гайдаржи, І. Грошев, С. Ліпатов, О. Радугіна, Д. Реут, С. Рошин, В. Снетков, В. Томілов та ін.) та українськими (Л. Карамушка, В. Кириченко, В. Лозниця, Л. Орбан-Лембрик, М. Семикіна, Ж. Серкіс, І. Сняданко, Л. Спіцина, О. Францев та ін.) вченими. Вивчити особливості формування, функціонування, змін організаційної культури з метою визначення її ролі в підвищенні ефективності діяльності ВНЗ дозволили праці В. Бакштановського, О. Єгоршина, О. Занковського, В. Лісовського, Н. Макаркина та ін. Про сутність організації та організаційної культури у своїх роботах також писали: В. Казмиренко, Л. Карамушка, К. Камерон, Р. Куїнн, С. Ліпатов, І. Сняданко, Е. Шейн та ін.; особливості організаційної культури вищого навчального закладу розглядали Е. Гайдаржи, В. Гордієнко, Н. Макаркин, Л. Спіцина та ін. Важливе значення мали науково-психологічні положення та дослідження, які відображають зміст феномену ідентичності (У. Джеймс, Е. Еріксон, Н. Іванова, Дж. Марсія, О. Павлова та ін.), професійної ідентичності особистості (К. Абульханова-Славська, П. Горностай, В. Зливков, Л. Шнейдер, В. Ядов та ін.), а також психологічні особливості становлення професійної ідентичності студентів (У. Родигіна).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розгляд етапів управління іміджем ВНЗ як складової організаційної культури вищого навчального закладу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати особливості управління організаційною культурою вищого навчального закладу. Охарактеризувати сутність та особливості організаційної культури ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Загальновизнаним сьогодні є той факт, що зміни, які відбуваються у ВНЗ України, докорінно перетворюють систему підготовки спеціалістів і, відповідно, істотно змінюють критерії її відповідності запитам сьогоdnішнього суспільства. Отже, вітчизняна вища освіта має справу з проблемою, вирішення якої потребує врахування системи факторів різного рівня. Відповідно до системного підходу щодо управління, кожна організація – це відкрита система, цілісність і життєздатність якої забезпечується завдяки елементам, з яких вона формується. Сукупність цих елементів становить внутрішнє середовище організації. Його проектування й створення відбувається з огляду на специфіку діяльності організації, кола споживачів, ринкової кон'юнктури, умов господарювання тощо.

Система менеджменту при формуванні внутрішнього середовища організації має забезпечити відповідність характеристик його найважливіших складових умовам зовнішнього середовища, у яких організація функціонує. Внутрішнє середовище організації формується керівниками відповідно до їх уявлень про те, які саме елементи забезпечать її ефективне функціонування і розвиток. Цим зумовлене існування різних підходів щодо структурування внутрішнього середовища організацій.

У межах аналізу внутрішнього середовища досліджуються: цілі організації, її структура, стратегія, технології, що використовуються, кадровий потенціал, організаційна культура (імідж, норми, цінності, очікування, що лежать в основі відносин і взаємодій всередині організації та поза нею).

Наразі для нас головним є поняття „організаційна культура”. Розглянемо його докладніше. Так, М. Х. Мескон зазначає, що організаційною культурою називають атмосферу чи клімат в організації [5, с. 347]. Аналіз науково-психологічних джерел свідчить, що організаційна культура – це сукупність індивідуальних, організаційних та соціальних цінностей, установок і норм поведінки та діяльності, які підпорядковують діяльність та взаємозв'язки членів організації, та відображають унікальність цієї організації.

На думку В. Симонова, організаційна культура ВНЗ – це система ціннісних орієнтацій, яка приймається членами організації, спрямовує їхні думки, почуття, вчинки. Коли кажуть про організаційну культуру школи, мають на увазі ту загальну психологічну атмосферу, яка створюється у ВНЗ [10, с. 97].

Організаційна культура є психологічним феноменом, детермінованим комунікаційною системою і мовою спілкування студентів, організаційними цінностями і нормами їх поведінки, світоглядом, сформованим психологічним кліматом в колективі, і елементом, що сприяє мобілізації ініціативи співробітників і стабільності соціальної системи організації. Процес внутрішньої інтеграції пов'язаний із встановленням і підтримкою ефективних відносин під час навчального процесу між самими студентами та викладачами [4]. Це процес знаходження способів спільної роботи і співіснування в організації. Процес внутрішньої інтеграції часто починається зі специфіки визначення себе і колективу групи.

Спираючись на все вищезазначене, можна дійти висновку, що одним із найважливіших шляхів формування організаційної культури навчального закладу є формування чітких уявлень у всіх учасників навчально-виховного процесу про бажаний образ навчального закладу, його місію, цілі, принципи та перспективи життєдіяльності. Визначення

можливостей і умов для встановлення єдності в ціннісних орієнтаціях шкільного колективу. Надзвичайно важливим є здійснення спільної діяльності на основі бажаних ціннісних орієнтацій. З цією метою необхідно застосовувати такі методи впливу, як мотивація, переконання, створення ситуацій новизни, успіху, опора на інтерес, парадоксальність, зацікавленість тощо, а також особистий приклад і спільну творчу діяльність.

Формування організаційної культури вищого навчального закладу ведеться у двох напрямках – з колективом працівників, та з колективом студентів. Основні соціально-психологічні характеристики студентської спільноти виносять питання формування оргкультури студентів на перший план уваги у ВНЗ.

Організаційна культура є невід'ємною складовою сучасного ВНЗ та, забезпечуючи організацію освітнього процесу, виховну роботу, вибір стратегій взаємодії викладачів зі студентами, форми, методи, технології навчання і виховання, виступає основою для побудови освітнього простору. Отже, поняття „організаційна культура” вищого навчального закладу можна визначити як процес та результат взаємної ідентифікації суб'єктів і об'єктів освіти у підсумку.

Дослідження організаційної культури ВНЗ ускладнюються його своєрідною структурою, специфікою цілей і завдань, що стоять перед ним та впливають на формування динамічного сукупного носія цієї культури, яким є не тільки викладачі та співробітники, а й студенти, склад яких безперервно змінюється. Вивчення впливу організаційної культури ВНЗ на різні сторони студентського життя представляється надзвичайно важливим у зв'язку з тим, що студенти стають носіями особливостей культури, традицій, цінностей, іміджу ВНЗ не тільки в період свого навчання, а й через багато років після закінчення [8].

Організаційна культура формує спільний культурний простір, що включає норми і поведінкові моделі, стиль спілкування, що розділяються всіма учасниками, при цьому виявляючи ступінь конгруентності (збігу та адекватності) базових особистісних і корпоративних цінностей, особливості мотиваційно-сміслової сфери та самосвідомості [2].

Складові організаційної культури мобілізують внутрішні ресурси, згуртовують і мотивують колектив, надають сенс його діяльності, надихають на максимальну самовіддачу, створюють можливість вирішувати надскладні завдання в ризикових ситуаціях. Вони ж виступають як фактор згуртування і групового регулятора діяльності організації – єдиної команди. У сучасних умовах соціальної, економічної та політичної діяльності актуалізуються індивідуально-психологічні проблеми, що висувають підвищені вимоги до надійності функціонування людини в мікро- і макросоціумі.

Суспільство має володіти ймовірнісним прогнозуванням особистісного і поведінкового стереотипу окремої людини, взаємозв'язків біологічних, психологічних і соціальних елементів і властивостей, інтегруючих індивідуальність людини, залученої в процеси організаційної поведінки. На основі знання про сприйняту суб'єктом ВНЗ організаційну культуру, можливо прогнозувати його поведінку [1].

На основі сказаного вище можна стверджувати, що організаційна культура ВНЗ, забезпечує ефективнішу діяльність своєї організації, а також – і це головне призначення організаційної культури у ВНЗ – бере участь у формуванні як загальної культури викладача, так і людського капіталу студентів – майбутніх фахівців.

Організаційна культура дозволяє значною мірою вирішити проблему узгодження індивідуальних цілей із загальною метою організації, формуючи спільний культурний простір, що включає цінності, норми і поведінкові моделі, що розділяються учасниками всього колективу.

Управління організаційною культурою нерідко визнається головним фактором успішного функціонування ВНЗ [3], а з урахуванням сучасних реформ, проведених у галузі вищої освіти, організаційна культура може розглядатися як один з вирішальних чинників виживання окремих структурних підрозділів – філій ВНЗ. Також управління організаційною культурою у ВНЗ може сприяти, зокрема, зміцненню соціального партнерства у сфері праці і, при додатковому використанні систем менеджменту якості, впливати на забезпечення соціальної мотивації [6].

Управління організаційною культурою на рівні ВНЗ неминуче призводить до здійснення впливу не тільки на професорсько-викладацький склад, а й на студентів, особливо якщо окремо розглядати зміну їхнього мотиваційного потенціалу. Одним із заходів, що сприяють підвищенню мотивації студентів, є науково-практичні конференції, які слугують як для розвитку компетенцій майбутніх фахівців (з урахуванням розподілу відповідних компетенцій з дисциплін), так і для виконання принципу гуманістичного характеру освіти.

У сучасних умовах невід'ємною складовою функціонування ВНЗ є створення структури управління організаційною культурою та її трансляція в маси за допомогою іміджу ВНЗ. Усе це реалізується за допомогою відповідного інструментарію. Починати роботу над програмою розвитку організаційної культури ВНЗ необхідно з розгляду тих видимих змін, які відбулися у внутрішньому середовищі ВНЗ.

Організаційна культура по суті своїй динамічна та здатна коригуватися сама, але завдання полягає не в простому коригуванні, а в тому, як будуть враховуватися цілі організації і базові припущення персоналу. Для такого коригування організаційну культуру необхідно розглядати в розчленованому вигляді, де видно кожен рівень: загальний, поведінковий, розвиваючий, ціннісний [2].

Розвиваючи організаційну культуру, ми, тим самим, впливаємо на імідж ВНЗ. Імідж – це той критерій, який формує думку цільової аудиторії про заклад, критерій, на основі якого складається репутація ВНЗ. Тому жодним чином не можна допускати, щоб імідж ВНЗ страждав від недоліків управління організаційною культурою. Тому імідж ВНЗ, як і будь-яка складова конкурентоспроможності, потребує якісного управління. Причому управління іміджем відіграє найбільшу роль (у сенсі формування репутації) на перших етапах створення іміджу [7].

Управління іміджем ВНЗ як складовою організаційної культури полягає в побудові комунікацій з відповідними підрозділами ВНЗ і зводиться до таких етапів:

1. Ідентифікація якісних характеристик ВНЗ.
2. Виявлення та аналіз потреб відповідних підрозділів ВНЗ.
3. Побудова комунікацій з відповідними підрозділами ВНЗ.

Поряд із розвитком іміджу ВНЗ невід'ємною складовою організаційної культури є створення наукових та науково-організаційних лабораторій, які будуть займатися не тільки питаннями організаційної культури, а й проводити дослідницьку роботу з аналізу ситуації, що складається навколо ВНЗ, зокрема:

- аналізувати ринок освітніх послуг як загалом в Україні, так і в тому регіоні, де безпосередньо розташований ВНЗ;
- вести планомірну діяльність зі створення позитивної організаційної культури;
- проводити різного роду заходи із залучення уваги громадськості до свого ВНЗ (ярмарки, конференції, спонсорська діяльність тощо) [9].

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Сучасна ситуація тільки починає розвиватися в напрямку використання відповідних інструментаріїв для управління організаційною культурою ВНЗ. Тому вищому навчальному закладу сьогодні просто необхідно створювати комплекс лабораторій, що включали б теми, проблеми та питання формування й розвитку організаційної культури ВНЗ.

В умовах оновлення системи вітчизняної вищої освіти забезпечити адекватні умови для набуття освіти, яка відповідала сучасним критеріям, зможуть такі ВНЗ, діяльність яких відповідає очікуванням суспільства. На наш погляд, створення цих умов лежить у площині формування та управління організаційною культурою вищого навчального закладу, спрямованої на формування цінності самовдосконалення, розвитку, самореалізації особистості.

Отже, підсумовуючи вище сказане, можемо наголосити, що, організаційна культура – це узагальнююча характеристика всієї організації загалом. Основними елементами управління організаційною культурою ВНЗ у наш час є людські цінності та соціальні установки, моральні принципи та ділова етика, методи заохочення та мотивації працівників, адекватна організація праці та гуманні способи контролю роботи персоналу, шляхи вирішення конфліктів, способи прийняття рішень та комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глебська Л. В. Проблеми корпоративної культури вищого навчального закладу в умовах формування інформаційного суспільства [Електронний ресурс] / Л. В. Глебська // V культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва : вибрані матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Режим доступу : http://www.culturalstudies.in.ua/sekcija_s_s5_1.php.
2. Гордієнко В. І. Аналіз методів дослідження організаційної культури професійно-освітніх середовищ / В. І. Гордієнко // Наукові записки НаУКМА. – 2005. – Т. 47 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 60 – 67.
3. Иткис М. Г. Результаты мониторинга деятельности вузов и эффективность базовых филиалов / М. Г. Иткис, М. А. Назаренко // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 1. – С. 146 – 147.
4. Мескон М. Основы менеджмента : пер. с англ. / М. Мескон, М. Альберт, Ф.Хедоури. - М. : Дело, 1994. – 701 с. – (Зарубежный экономический учебник).
5. Никонов Э. Г. Модель кафедры в системе менеджмента качества образования / Э. Г. Никонов, М. А. Назаренко // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований – 2013. – № 1. - С. 14-19.
6. Назаренко М. А. Качество трудовой жизни преподавателей вузов в современных условиях // Интеграл. – 2012. – № 5 (67). – С. 122–123.
7. Слинкова О. К. Управление организационной культурой / О.К. Слинкова, Е.Г. Грудистова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2009. – № 21. – С. 64–74.
8. Особенности построения организационной культуры [Электронный ресурс]. – [2008]. – Режим доступа: <http://www.ingroup-vrn.ru/index.php?newsid=60>
9. Симонов В. П. Системный подход – основа педагогического менеджмента / В. П. Симонов // Педагогика. - 1994. - № 1. - С. 14-19.

REFERENCES

1. Glebs'ka L. V. Problemy korporatyvnoi' kul'tury vyshhogo navchal'nogo zakladu v umovah formuvannja informacijnogo suspil'stva [Elektronnyj resurs] / L. V. Glebs'ka // V kul'turologichni chytannja pam'jati Volodymyra Podkopajeva : vybrani materialy Vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii'. — Rezhym dostupu : http://www.culturalstudies.in.ua/sekcija_s_s5_1.php.
2. Gordijenko V. I. Analiz metodiv doslidzhennja organizacijnoi' kul'tury profesijno-osvitnih seredivyssh / V. I. Gordijenko // Naukovi zapysky NaUKMA. — 2005. — T. 47 : Pedagogichni, psihologichni nauky ta social'na robota. — P. 60 – 67.
3. Itkis M. G. Rezul'taty monitoringa dejatel'nosti vuzov i jeffektivnost' bazovyh filialov / M. G. Itkis, M. A. Nazarenko // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. — 2013. — № 1. — P. 146 – 147.
4. Meskon M. Osnovy menedzhmenta : per. s angl. / M. Meskon, M. Al'bert, F.Hedouri. - M. : Delo, 1994. — 701 p. — (Zarubezhnyj jekonomicheskij uchebnyk).
5. Nikonov Je. G. Model' kafedry v sisteme menedzhmenta kachestva obrazovanija / Je. G. Nikonov, M. A. Nazarenko // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. — 2013. — № 1. - P. 14-19.
6. Nazarenko M. A. Kachestvo trudovoj zhizni prepodavatelej vuzov v sovremennyh uslovijah // Integral. — 2012. — № 5 (67). — P. 122–123.
7. Slinkova O. K. Upravlenie organizacionnoj kul'turoj / O.K. Slinkova, E.G. Grudistova // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. — 2009. — № 21. — P. 64–74.
8. Osobnosti postroenija organizacionnoj kul'tury [Jelektronnyj resurs]. — [2008]. — Rezhim dostupa: <http://www.ingroup-vrn.ru/index.php?newsid=60>
9. Simonov V. P. Sistemnyj podhod — osnova pedagogicheskogo menedzhmenta / V. P. Simonov // Pedagogika. - 1994. - № 1. - P. 14-19.

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 – редакційно-видавничий відділ (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 не рецензуються і не повертаються.

Статті, подані з порушенням перелічених вимог, редакційна колегія не розглядає.

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки

№ 2(23), 2014

Технічний редактор *Л.А. Безугла*

Верстка, дизайн–проробка, оригінал–макет і друк виконані
у редакційно-видавничому відділі
Запорізького національного університету
тел. (061) 228-75-47

Підписано до друку 25.12.2014 Формат 60 × 90/8.
Папір Data Copy. Гарнітура “Таймс”.
Умовн.–друк. арк. 33,5
Замовлення № 369. 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.