

**Міністерство освіти і науки України
«Запорізький національний університет»**

Заснований
у 1997 р.

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

Адреса редакції :

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

Телефони

для довідок:
(061) 228-75-21

В і с н и к
Запорізького національного
університету

- **Педагогічні науки**

№2 (27), 2016

Запоріжжя 2017

Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарева Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2016. – № 2 – 162 с.

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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет (протокол засідання вченої ради ЗНУ № 11 від 26.12.2016 р.)

РЕДАКЦІЙНА РАДА

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1 – ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ

ГОШ В. Е.	
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ВНУТРІШНЬО ШКІЛЬНОГО КОНТРОЛЮ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ПЕДАГОГІЦІ ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.	5
ЛІСКОВАЦЬКА Х. М.	
СПЕЦИФІКА ЛЕКСИКОГРАФІЧНОГО ОПИСУ АРЕАЛЬНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ	11
ТОПЧІЙ О. В.	
ПРАВОВА ОСВІТА VS ПРАВОВА ПРОСВІТА.....	18

РОЗДІЛ 2 – ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ДОВГАНЬ Н. Ю.	
ОБґРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ	26
МАКСИМОВСЬКИЙ М. І.	
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	33

РОЗДІЛ 3 – ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

ЗАЯРНА І. С.	
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АРГУМЕНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ	41
ЛИЧМАН Л. Ю.	
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ УКРАИНЫ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРИОДИЗАЦИИ.....	47
ОВСЯННИКОВА В. В.	
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	56
СОКОЛЮК О. В.	
ФОРМУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ	61
ХАРКІВСЬКИЙ В. С.	
КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....	67

РОЗДІЛ 4 – ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

БЕСКОРОВАЙНА Л. В.	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	73
БОНДАРЕНКО Г. Г.	
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	79
ЛОКАРЄВА Г. В., ПШЕНИЧНА О. С.	
ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	85
ПЕТРЕНКО Л. М.	
ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПОЛІТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖАХ	95
СМЕЛІКОВА В. Б.	
ОСОБЛИВОСТІ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ KEYС-ТЕХНОЛОГІЙ	101

ТАБІНСЬКА С. О.	
НОВАТОРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ	108
ТУР О. М.	
ДІАЛОГ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	116
ФЕРЕНЧУК І. О.	
ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ	121
ЧУХНО О. А.	
ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ	129
ШУСТОВА Н. Ю.	
ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	137
РОЗДІЛ 5 – МЕТОДИКА НАВЧАННЯ	
ПЕРШКО Г. О.	
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З КЛАСНИМ КОЛЕКТИВОМ, У ЯКОМУ НАВЧАЄТЬСЯ ДИТИНА З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	146
ЯЦЕНКО В. В.	
АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЕКОНОМІЧНА ТЕОРІЯ» У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ	152
ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» ЗА ФАХОМ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»	159

РОЗДІЛ 1 – ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ

УДК 373.3/5.07.014.62 – 042.2(091) (477) «195/2010»

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОГО КОНТРОЛЮ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ. – ПОЧАТКУ XXI СТ.

Гош В. Є., асистент

Київський медичний університет УАНМ, вул. Л. Толстого, 9, м. Київ

vikajena86@mail.ru

У статті проведено порівняльний аналіз з проблеми особливостей розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у вітчизняній педагогіці у другій половині XX ст. – початку XXI ст. Визначено особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у вітчизняній педагогіці у другій половині XX ст. – початку XXI ст. Проведено аналіз практики управління в історії загальноосвітньої школи.

Ключові слова: внутрішньошкільний контроль; особливості розвитку теорії внутрішнього шкільного контролю; вітчизняна педагогіка.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО КОНТРОЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX СТ. – НАЧАЛА XXI СТОЛЕТИЯ

Гош В. Е., ассистент

Киевский медицинский университет УАНМ, УЛ. Толстого, 9, г. Киев

vikajena86@mail.ru

В статье проведен сравнительный анализ проблемы особенностей развития теории внутришкольного контроля в отечественной педагогике во второй половине XX ст. – начала XXI ст. Выявлены особенности развития теории внутришкольного контроля в отечественной педагогике во второй половине XX ст. – начала XXI ст. Проведен анализ практики управления в истории общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: внутришкольный контроль, особенности развития теории внутришкольного контроля, отечественная педагогика.

COMPARATIVE ANALYSIS OF FEATURES OF INTRA SCHOOL CONTROL THEORY IN DOMESTIC PEDAGOGY IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY - THE BEGINNING OF XXI CENTURY

Ghosh V. E., assistant

Kyiv Medical University of UAFM, L. Tolstoho? Str.,9, Kyiv

vikajena86@mail.ru

This article presents the comparative analysis on the problem features of development of intra school control theory in domestic pedagogy in the second half XX century - the beginning of XXI century. The main attention is focused on development features intra school control in different periods of its existence .

The conducted historical and theoretical analysis allowed to allocate intra school control theory in Ukraine in the second half of the XX century - the beginning of the XXI century, the three periods of 50th - 60th years - was the period of accumulation of empirical research material; 70th - 80th years - was the period of the birth of theoretical and methodological foundations of intra school control; 90th years - the beginning of XXI century. - was the period of systematization and synthesis of theoretical and methodological foundations of intra school control.

Using comparative analysis, we compared the features of organization of intra school control in the different periods of development, namely: approaches ,principles, forms and methods of intra school control .

The research showed a history of secondary school management practice which was long time formed from the empirical basis and shows that theory always lags behind practical use.

50th - 60th years, XX century was a period of accumulation of empirical material or empirical period. This period is characterized by the dominance invariant, authoritarian paradigm, scientific papers focus on synthesis and indoctrination existing management experience, innovative ideas exclusion, isolation from global practices in the field of education.

70th - 80th years of the twentieth century was a period of the birth of theoretical and methodological foundations of intra management and control. This period is characterized by the development of democratic principles of intra school control, humanization and optimization of intra school management and control.

90th years of the XX century- theory of intra school control continues to develop in close unity with the theory of secondary school management and other components of pedagogy. 90th years - the beginning of the twentieth century was the period of systematization and synthesis of knowledge on the theory of intra management and control further development of those provisions in accordance with the theory of management, specification management functions, management of technology development in the increasingly humanistic approach to management and problem solving improving the quality of education, the use of pedagogical monitoring, diagnostics innovation.

Nowadays the educators are set complex and responsible tasks. In our view, the basis for the improvement of the educational process in schools is scientifically substantiated system of intra control over school productivity of the school community. In modern terms the basic principles of the theory of control is intra school control liberalization, differentiation, integration.

Therefore, further studies needs analysis on the problem and features of development of intra school control theory in domestic pedagogy and nowadays that is a promising area of our study.

Key words: comparative analysis, intra school control, school management, domestic pedagogy.

Важливою складовою педагогічної науки і практики є управління педагогічними системами, їх постійне реформування і удосконалення, але будь-яке новотворення повинно враховувати попередні здобутки, принаймні для того, щоб не повторювати вже зроблених помилок, не йти хибним шляхом. У цьому сенсі доцільним є аналіз й узагальнення розвитку проблем внутрішньошкільного контролю на різних історичних етапах. У досліджуваній період проблему внутрішньошкільного контролю в системі управління загальноосвітньою установою досліджували А. Димитрієв, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, Т. Сорочан, Т. Шамова, Є. Хриков та ін.

Проведений нами історико-теоретичний аналіз дозволив виділити в розвитку теорії внутрішньошкільного контролю в Україні у другій половині XX століття - початку XXI століття трьох періодів: 50-60-ті роки – період накопичення емпіричного наукового матеріалу; 70-80-ті роки - період зародження теоретико-методологічних основ внутрішньошкільного контролю; 90-ті роки-початок XXI ст. – період систематизації і узагальнення теоретико-методологічних основ внутрішньо шкільного контролю. Отже, у запропонованій періодизації застосований проблемно-хронологічний принцип побудови. Встановлена періодизація повинна виступити як інструмент для виявлення загальних закономірностей подальших уявлень про теорію внутрішньо шкільного контролю, відіграти роль системи координат, у якій можна розглядати критичні точки розвитку цього педагогічного явища.

Мета статті: проаналізувати особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у вітчизняній педагогіці протягом другої половини XX століття – початку XXI століття.

Проведений історико-педагогічний аналіз наукових робіт 50 – 60-их рр. XX ст. [1; 4; 5 та ін.] дозволив визначити основні особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у цей період. 50 – 60-ті рр. XX ст. були періодом накопичення емпіричного матеріалу, або емпіричним періодом. Розвиток теорії внутрішньошкільного контролю в цей час спрямовувався партійними настановами та визначеними з орієнтацією на них завданнями, сформульованими керівниками педагогічної науки України. Цей період характеризується пануванням інваріантної, авторитарної парадигми управління, орієнтацією наукових праць на узагальнення та догматизацію існуючого досвіду управління, відторгненням інноваційних ідей, ізоляцією від світових напрацювань у галузі управління освітою. Управління школою мало адміністративно-авторитарний характер і будувалося на ленінських принципах:

партійності, науковості, плановості, колегіальності і єдиноначальності, обліку і контролю. До найбільш поширених методів внутрішньо шкільного контролю в цей період можна віднести: індивідуальну бесіду, вивчення документації, анкетування вчителів, психолого-педагогічні спостереження за роботою вчителя, проведення адміністративного тематичного оцінювання, серед форм внутрішньошкільного контролю передусім панували: колективну форму, адміністративний плановий контроль, адміністративний регулюючий контроль, класно-узагальнюючий, персональний, підсумковий.

Проведений історико-педагогічний аналіз наукових робіт 70 – 80-их рр. ХХ ст. [2; 3 та ін.] дозволив визначити основні особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю в цей період. А саме, 70 – 80-ті роки ХХ століття були періодом зародження теоретико-методологічних основ внутрішньошкільного управління і контролю. Цей період характеризується розвитком демократичних засад внутрішньо шкільного контролю, гуманізацією та оптимізацією внутрішньошкільного управління і контролю. У цей період були обґрунтовані: системний, діяльнісний, системно-діяльнісний, науковий, функціональний, інформаційний, ситуаційний і оптимізаційний, особистісний підходи до внутрішньошкільного управління і контролю. До найбільш поширених методів внутрішньошкільного контролю в цей період можна віднести: індивідуальну бесіду (з учителем, його колегами, учнями, батьками), вивчення документації (календарні плани, поурочні плани, журнали, учнівські зошити, методичний зошит учителя, відгуки про роботу колег, творчий портрет учителя і т. д.), усну перевірку - бесіда (живий контакт між перевіряючим і учнем); письмову перевірку (більш об'єктивна при виявленні знань, умінь, навичок як письмової мови, так і письмово-обчислювальних навичок учнів), анкетування вчителів, інтерв'ювання (письмові відповіді на спеціально підготовлені запитання), діагностичне анкетування (визначення рівня обізнаності та вирішення важливих проблем навчально-виховного процесу), анкетування учнів, батьків, психолого-педагогічні спостереження за роботою вчителя (уроки, позакласні заходи), підсумкову спеціальну співбесіду за результатами навчально-виховного процесу за відповідні структурні одиниці навчального року (за тиждень, місяць, семестр), проведення адміністративного тематичного оцінювання. Серед форм внутрішньо шкільного контролю передусім панували такі: колективна форма, взаємоконтроль, самоконтроль, адміністративний плановий контроль, адміністративний регулюючий контроль, класно-узагальнюючий, фронтальний, тематичний, персональний, оглядовий, поточний контроль, попереджувальний, підсумковий, епізодичний, періодичний.

Проведений історико-педагогічний аналіз наукових робіт 90 рр. – початку ХХІ ст. [6; 7 та баг. ін.] дозволив визначити основні особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у цей період. У 90-ті роки ХХ століття теорія внутрішньошкільного контролю продовжує розвиватися в тісній єдності з теорією управління загальноосвітньою школою і іншими складовими педагогічної науки. 90-ті рр. – початок ХХІ ст. – період систематизації та узагальнення накопичених знань з теорії внутрішньошкільного управління та контролю, подальша розробка цих положень відповідно до теорії менеджменту, уточнення функцій управління, розробки технології управлінської діяльності в умовах посилення людиноцентристського підходу до управління і вирішення проблем підвищення якості освіти, використання педагогічного моніторингу, діагностики, впровадження інновацій. У цей період були обґрунтовані такі методологічні підходи до внутрішньошкільного управління і внутрішньошкільного контролю: аксіологічний, адаптивний, акмеологічний, інтегративний, кластерний, кваліметричний, мотиваційний, програмно-цільовий, рефлексивний, синергетичний, структурно-діяльнісний, особистісно орієнтований. При цьому, починаючи з 1990-х рр. і до сьогодні, намітилася тенденція до синтезу й інтеграції методологічних підходів до внутрішньошкільного управління і контролю: системно-діяльнісний, проблемно-функціональний, структурно-діяльнісний, програмно-цільовий, мотиваційний підходи мають у собі бінарний (лат. *binary*-подвійний, здвоєний) принцип

пізнання; інтегративний підхід (від лат. *integrum* - ціле; лат. *integratio* - відновлення, заповнення) у цьому випадку позначає об'єднання і взаємопроникнення методології аксіологічного, системного, синергетичного та акмеологічного підходів. До найбільш поширених методів внутрішньошкільного контролю, які продовжували вдосконалюватися, в цей період можна віднести такі: індивідуальна бесіда (з учителем, його колегами, учнями, батьками), вивчення документації (календарні плани, поурочні плани, журнали, учнівські зошити, методичний зошит учителя, відгуки про роботу колег, творчий портрет учителя і т. д.), усна перевірка-бесіда (живий контакт між перевіряючим і учнем); письмова перевірка (більш об'єктивна при виявленні знань, умінь, навичок як письмової мови, так і письмово-обчислювальних навичок учнів), анкетування вчителів, інтерв'ювання (письмові відповіді на спеціально підготовлені запитання), діагностичне анкетування (визначення рівня обізнаності та вирішення важливих проблем навчально-виховного процесу), анкетування учнів, батьків, психолого-педагогічні спостереження за роботою вчителя (уроки, позакласні заходи), підсумкова спеціальна співбесіда за результатами навчально-виховного процесу за відповідні структурні одиниці навчального року (за тиждень, місяць, семестр), проведення адміністративного тематичного оцінювання. Серед форм внутрішньошкільного контролю передусім панували такі: колективна форма, взаємоконтроль, самоконтроль, адміністративний плановий контроль, адміністративний регулюючий контроль, класно-узагальнюючий, фронтальний, тематичний, персональний, оглядовий, поточний контроль, попереджувальний, підсумковий, епізодичний, періодичний.

Порівняльний аналіз особливостей розвитку теорії внутрішньошкільного контролю протягом другої половини ХХ ст.- початку ХХІ ст. наведено в таблиці 1.

Таблиця 1. - Особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю протягом другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст.

№ з/п	Особливості організації внутрішньошкільного контролю	Характеристика		
		50-60 рр. ХХ ст.	70-80 рр. ХХ ст.	90 рр. – початок ХХІ ст.
1.	Підходи	адміністративно-авторитарний	системний, діяльнісний, системно-діяльнісний, науковий, функціональний, інформаційний, ситуаційний і оптимізаційний, особистісний підходи	аксіологічний, адаптивний, акмеологічний, інтегративний, кластерний, кваліметрічний, мотиваційний, програмно-цільовий, рефлексивний, синергетичний, структурно-діяльнісний, особистісно зорієнтований
2.	Принципи	партійності, науковості, плановості, колегіальності і єдиноначальності	демократизації і гуманізації, раціонального поєднання централізації і децентралізації, системності та цілісності внутрішньошкільного управління	демократизації і гуманізації, науковості, цілеспрямованості, системності та плановості, компетентності, поєднання колегіальності з персональною відповідальністю
3.	Форми внутрішньошкільного контролю	колективна форма, адміністративний плановий контроль, адміністративний регулюючий контроль, класно-узагальнюючий,	колективна форма, взаємоконтроль, адміністративний плановий контроль, адміністративний регулюючий контроль, класно-узагальнюючий, фронтальний, тематичний, персональний, оглядовий,	колективна форма, взаємоконтроль, самоконтроль, адміністративний плановий контроль, адміністративний регулюючий контроль, класно-узагальнюючий, фронтальний, тематичний, персональний, оглядовий, поточний контроль,

		персональний, підсумковий	поточний контроль, попереджувальний, підсумковий, епізодичний, періодичний	попереджувальний, підсумковий, епізодичний, періодичний
4.	Методи внутрішньошкі льного контролю	індивідуальна бесіда, вивчення документації, анкетування вчителів, психолого- педагогічні спостереження за роботою вчителя, проведення адміністративного тематичного оцінювання	індивідуальна бесіда; вивчення документації, усна перевірка, письмова перевірка, анкетування вчителів, анкетування учнів, батьків, психолого- педагогічні спостереження за роботою вчителя, підсумкова спеціальна співбесіда за результатами навчально-виховного процесу за відповідні структурні одиниці навчального року (за тиждень, місяць, семестр), проведення адміністративного тематичного оцінювання	індивідуальна бесіда (з учителем, його колегами, учнями, батьками); вивчення документації (календарні плани, поурочні плани, журнали, учнівські зошити, методичний зошит учителя, відгуки про роботу колег, творчий портрет учителя і т. д.); усна перевірка - бесіда (живий контакт між перевіряючим і учнем); письмова перевірка (більш об'єктивна при виявленні знань, умінь, навичок як письмової мови, так і письмово - обчислювальних навичок учнів); анкетування вчителів, анкетування учнів, батьків, психолого-педагогічні спостереження за роботою вчителя (уроки, позакласні заходи), підсумкова спеціальна співбесіда за результатами навчально-виховного процесу за відповідні структурні одиниці навчального року (за тиждень, місяць, семестр), проведення адміністративного тематичного оцінювання

Як показало дослідження, в історії загальноосвітньої школи практика управління тривалий час формувалася на емпіричній основі, а теорія не йшла попереду практики. Публікації з питань внутрішньошкільного контролю фактично тільки узагальнювали набутий досвід та незначною мірою розвивали теорію питання. Аналіз практики управління свідчить, що протягом кількох десятиріч контроль майже повністю був спрямований на педагога, процес та результати його діяльності. Саме педагогові адресувалися висновки та пропозиції, що формулювалися під час контролю. Діагностика процесу і результатів навчання та виховання проводилась у межах відвідування окремих уроків та виховних заходів. При цьому керівникам навчальних закладів доводилось контролювати і дисципліни, фахівцями з яких вони не були. Як наслідок, управління набуло адміністративно-авторитарної спрямованості. Отже, відбулася підміна: замість діагностування ефективності управлінської діяльності контроль було зосереджено на роботі педагога.

Проведений історико-теоретичний аналіз наукових досліджень, присвячених внутрішньошкільному управлінню і контролю, дозволив визначити, що головними тенденціями розвитку теорії внутрішньошкільного управління і контролю наразі є:

- протягом другої половини ХХ початку ХХІ ст. розвиток теорії управління загальноосвітньою школою відбувався від орієнтації досліджень на ідеологічні чинники, партійні настанови до орієнтації на логіку розвитку науки; від обґрунтування орієнтації управління на вплив до обґрунтування орієнтації управління на створення умов для забезпечення реалізації мети навчального закладу; від вивчення та узагальнення досвіду управління до створення цілісної управлінської теорії; від панування індуктивного до поступового поширення дедуктивного шляху розвитку теорії управління;

- якщо у 50-60 рр. в теорії управління переважали емпіричні підходи до визначення змісту управлінської діяльності окремих керівників, то, починаючи з 80-х рр., наукові дослідження були орієнтовані на обґрунтування цілісних моделей управління навчальними закладами;

- протягом другої половини ХХ ст. відбувалося поступове збільшення кількості науковців серед авторів публікацій з питань управління загальноосвітньою школою, внутрішньошкільного контролю та залучення до комплексних досліджень і науковців, і керівників навчальних закладів, і вчителів;

- у 50-70 рр. теорія внутрішньошкільного контролю функціонувала в межах єдиної управлінської парадигми, у 90-ті роки поширюється орієнтація на створення варіативних моделей управління навчальними закладами.

Сьогодні ставить перед освітянами складні і відповідальні завдання. На наш погляд, основою вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах є науково обґрунтована система внутрішньошкільного контролю за результативністю діяльності шкільного колективу. В сучасних умовах основними принципами розвитку теорії внутрішньошкільного контролю є гуманітаризація, диференціація, інтеграція.

Сьогодні вимоги до організації та здійснення внутрішньошкільного контролю відчутно зросли, адже він має сприяти чіткій і ефективній організації навчально-виховного процесу в кожному класі, забезпеченню змістовного проживання учнями у школі кожного дня, підвищенню кваліфікації педагогів. Отже, сучасна педагогічна наука орієнтується на створення в кожному навчальному закладі чіткої системи контролю за навчально-виховним процесом, яка базується на таких основоположних засадах: узгодження управління закладами освіти із загальною концепцією розбудови національної школи; чітке визначення стратегічної мети розвитку навчального закладу, тактичних завдань, проміжних та кінцевих результатів; розробка програм контрольної-аналітичної діяльності школи з точним визначенням критеріїв якості та ефективності управління; використання самоаналізу, самодіагностики та відповідного педагогічного інструментарію у практиці внутрішньошкільного контролю. Сьогодні в українській педагогічній науці створилися сприятливі умови для подальшого розвитку теорії внутрішнього шкільного контролю і запровадження цих ідей у практику, що сприятиме підвищенню ефективності освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахмутська О. К. Інспектування роботи вчителя / О. К. Бахмутська // Рад. школа. – 1960. - №9. – С. 65-71.
2. Бегей В. М. Комплексний план управління навчально-виховним процесом у загальноосвітній школі / В. М. Бегей // Вісник львів. ун – ту. Сер. пед. – 1987. – Вип. 10. – С. 72 – 79.
3. Березняк Є. С. Планування роботи школи / Є. С. Березняк // Рад. шк. – 1978. – №8. – С. 75-82.
4. Бойко М. Ф. З досвіду організації внутрішньошкільного керівництва і контролю / М. Ф. Бойко // Рад.шк. –1966. – №9. – С.88-97.
5. Бондар А. Д. Організація внутрішньошкільного контролю / А. Д. Бондар. – К., 1958. – 128 с.
6. Карамушка Л. М. Актуальні проблеми психології управління освітніми закладами / Л. М. Карамушка // Вісн. Київ. ун – ту ім. Тараса Шевченка. Сер.: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1998. – Вип. 5. – С. 27 – 30.
7. Хрыков Е. Н. Внутришкольный контроль: состояние, концепции, перспективы развития / Е. Н. Хрыков. – Луганск, 1994. – 177 с.

REFERENCES

1. Bahmutc'ka O. K. Incpektuvannja poboty vchytelja / O. K. Bahmutc'ka // Pad. shkola. – 1960. - №9. – P. 65-71.
2. Begej V. M. Kompleksnyj plan upravlinnja navchal'no-vyhovnym procesom u zagal'noosvitnij shkoli / V. M. Begej // Visnyk l'viv. un – tu. Ser. ped. – 1987. – Vyp. 10. – P. 72 – 79.
3. Bereznjak Je. S. Planuvannja roboty shkoly / Je. S. Bereznjak // Rad. shk. – 1978. – №8. – P. - 75-82.
4. Bojko M. F. Z docvidu oporganizacii' vnutpishn'oshkil'nogo kepivnyctva i kontpolju / M. F. Bojko // Pad.shk. –1966. – №9. – P.88-97.
5. Bondap A. D. Organizacija vnutpishn'oshkil'nogo kontrolju / A. D. Bondap. – K., 1958. – 128 p.
6. Karamushka L. M. Aktual'ni problemy psihologii' upravlinnja osvitnimy zakladamy / L. M. Karamushka // Visn. Kyi'v. un – tu im. Tarasa Shevchenka. Ser.: Sociologija. Psihologija. Pedagogika. – 1998. – Vyp. 5. – P. 27 – 30.
7. Hrikov E. N. Vnutryshkol'nij kontrol': sostojanye, koncepcyy, perspektyvi razvytyja / E. N. Hrikov. – Lugansk, 1994. – 177 p.

УДК 378.14:81 – 115

СПЕЦИФІКА ЛЕКСИКОГРАФІЧНОГО ОПИСУ АРЕАЛЬНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Лісковацька Х. М.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна

kharkivska_hgpa@ukr.net

У статті розглядаються головні ознаки ареальних фразеологізмів (фразеологічне значення, компонентний склад, граматичні категорії, відтворюваність, цілісність, емоційність, образність, експресивність, оцінність), наводиться класифікація (порівняльні фразеологізми, каламбурні вислови, фразеологізми, що виникли на основі метафоризації й метонімізації), досліджується періодизація фразеології як науки загалом та ареальної фразеології зокрема, вивчається досвід лексикографічного опрацювання діалектної фраземіки Б. Ларіна, С. Бевзенка, А. Сагаровського, В. Ужченка і Д. Ужченка, Г. Доброльожі, В. Чабаненка та інших, аналізуються приклади словникових статей з найбільш відомих лексикографічних праць.

Ключові слова: фразеологія, лексикографія, діалект, словникова стаття, класифікація, періодизація.

СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ АРЕАЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Лисковацкая К. М.

*Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета, пер. Руставелли, 7, г. Харьков, Украина*

kharkivska_hgpa@ukr.net

В статье рассматриваются главные признаки ареальных фразеологизмов (фразеологическое значение, компонентный состав, грамматические категории, воспроизводимость, целостность, эмоциональность, образность, экспресивность), классификация (сравнительные фразеологизмы, каламбурные выражения, фразеологизмы, возникшие на основе метафоризации и метонимизации), исследуется периодизация фразеологии как науки в целом и ареальной фразеологии в частности, изучается опыт лексикографического описания диалектной фраземіки Б. Ларина, С. Бевзенко, А. Сагаровського, В. Ужченко и Д. Ужченко, Г.

Добролежи, В. Чабаненко и других, анализируются примеры словарных статей из наиболее известных лексикографических трудов.

Ключевые слова: фразеология, лексикография, диалект, словарная статья, классификация, периодизация.

SPECIFICS LEXICOGRAPHIC DESCRIPTION AREAL PHRASEOLOGY

Liskovatska Kh.

*Municipal establishment Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy
of the Kharkiv Regional Council*

kharkivska_hgpa@ukr.net

The dictionary description of the phraseological units has a long tradition and are known from the XVII century, although the terms «phraseological dictionary» appeared only in the 60-ies of the XXth century. Together with the appearance of the first dictionaries begins the process of establishing science on the theoretical and practical principles for compiling phraseological dictionaries. The dictionary description of the phraseological units has a long tradition and are known from the XVII century. XVII – XVIII centuries it was the time of the birth of Ukrainian phraseography. And in the collections of the second half of XIX – beginning of XX century made the first attempts to study theoretical problems phraseography and laid the foundations for further study.

There were also attempts to establish the stages of the study of East Slavic phraseology. In Particular, there A. Malinowski, the linguist, senior lecturer at Zhytomyr state agroecological University, calls the three periods:

- 1) 20-e – 40-ies of XX century – the attempt to define the place of phraseology in the circle of linguistic disciplines;
- 2) 50s – 60s – development of ideas. Vinogradov, development of the basic concepts, the development of two approaches to determining the scope of phraseology wide and narrow;
- 3) 70's- 80's – attraction to the study of phraseology in linguistic, historical, folkloric, ethnographic data, a wide genetic and typological parallels.

So, the phraseology is a rich language sources that feed the broadcast to any style orientation. Phraseological units fill the broadcast of deep freshness, gives it a rhythmic sound, lexical and syntactic elegance, perfection. They record the subtle variations of thoughts, feelings, a variety of speech quality people, give it expression, national color.

Presenting a unity of content and form, the idiom is considered as an independent unit of language that can, like other linguistic units to express its semantics, to join with other units of language in the semantic and grammatical context and, therefore, to perform an independent syntactic function.

Phraseology random acts each as a formula. It contrasted in language and speech to those units that occur in a known pattern, and according to certain rules. So, under phraseology we understand a separate independent unit of language, characterized by a similar, well-established phraseological value, composition, grammatical categories, and reproducibility.

Key words: lexicographic description, areal phraseology, theoretical and practical principles, dictionary, linguistic.

Фразеологічний фонд мови здавна привертав увагу багатьох мовознавців. Ідею про необхідність створення фразеології як самостійного розділу лінгвістичної науки обґрунтував ще у 20-х роках Є. Д. Поливанов - радянський лінгвіст, сходознавець та літературознавець, який вважав, що цей розділ «займе окремлену і стійку позицію (подібно до фонетики, морфології тощо) у лінгвістичній літературі майбутнього, коли в послідовній постановці різноманітних проблем наша наука буде позбавлена випадкових прогалин» [1, с.63]. Були також спроби встановити етапи вивчення східнослов'янської фразеології. Зокрема, Є. Малиновський - лінгвіст, старший викладач Житомирського державного агроєкологічного університету - називає три періоди:

- 1) 20-ті – 40-ві рр. XX ст. – спроба визначити місце фразеології в колі мовознавчих дисциплін;
- 2) 50-ті – 60-ті рр. – розвиток ідей В. Виноградова, розробка основних концепцій, становлення двох підходів до визначення обсягу фразеології – широкого й вузького;
- 3) 70-ті – 80-ті рр. – залучення до вивчення фразеології лінгвістичних, історичних, фольклорних, етнографічних даних, широких генетичних і типологічних паралелей [2].

Стан мовознавства на сучасному етапі характеризується посиленою увагою до проблем фразеології та фразеографії окремих діалектних масивів, у тому числі говорів і говірок української мови: буковинських (Н. Бабич), східноpodільських (М. Доленко), західноpodільських (Н. Коваленко), бойківських (М. Демський), лемківських (Г. Ступінська),

лемківських в оточенні словацьких (Н. Вархол, А. Івченко), гуцульських (М. Олійник), карпатських (В. Лавер), верхньонадністрянських (Н. Романюк), поліських (Г. Доброльожа), центрально-слобожанських (А. Сагаровський), східно-слобожанських і степових (В. Ужченко, Д. Ужченко, Р. Міняйло, І. Мілева, І. Магрицька, Л. Мельник, Т. Д'якова), запорізьких (Т. Грица).

Мета статті – з'ясувати особливості фразеології й фразеографії діалектних масивів.

Словниковий опис фразеологічних одиниць має давню традицію і відомий ще з XVII століття, хоча терміни «фразеографія», «фразеологічний словник» з'явилися лише в 60-х рр. XX століття [3]. Разом із появою перших словників починається процес становлення науки про теоретичні та практичні принципи укладання фразеологічних словників. Словниковий опис фразеологічних одиниць має давню традицію і відомий ще з XVII століття. XVII – XVIII століття – це був період зародження української фразеографії. А у збірках другої половини XIX – поч. XX ст. здійснено перші спроби дослідження теоретичних проблем фразеографії і закладено основи для подальшого її вивчення.

Особливе місце у вивченні місцевих виразів займає стаття Б. Ларіна «Про народну фразеологію» (1959). Під терміном «народна фразеологія» учений розуміє ту частину багатющої фразеології національної мови, яка і створюється, і живе в мові народних мас. Автор коментує семантику, внутрішню форму й компонентний склад багатьох фразеологічних одиниць.

Б. Ларін окреслив розмежування народної і книжної фразеології. З погляду масштабно-функціональної уживаності він виділив дві групи: загальнонародні й обласні (діалектні). Указав на необхідність визначити серед них ще підгрупи професійної фразеології.

Проте й через 15 років український мовознавець, професор С. Бевзенко зазначав, що діалектна українська фразеологія ще й досі залишається майже поза увагою українських діалектологів. Називаючи численні фразеологічні одиниці різних ареалів, автор зазначає, що фразеологізми звичайно виникають на ґрунті питомого лексичного матеріалу (літературного чи діалектного), проте можуть запозичуватись з інших джерел, найчастіше із суміжних діалектів. С. Бевзенко закликає (ще раніше за Б. Ларіна) створювати спеціальні регіональні фразеологічні словники. Цей заклик почав здійснюватися в 90-х роках.

У кожному говорі (ареалі) функціонують регіональні фразеологічні одиниці, які відсутні в загальнономовних словниках. Вони фіксувалися, документувалися й частково розглядалися ще у XIX – на поч. XX ст. в етнографічних працях О. Потєбні, К. Зіновієва, М. Номиса, Б. Грінченка, П. Чубинського, М. Сумцова, І. Франка й інших, проте найчастіше подавалися разом з лексикою або пареміями. Останнім часом ареальні фразеологічні одиниці різних говіркових зон використовували в історико-етимологічних, етнолінгвістичних та ономазіологічних працях А. Івченко, В. Коваль, В. Мокієнко, Ю. Прадід, В. Ужченко, Н. Хобзей.

Вивченню фраземіки Слобожанщини присвячене дослідження О. Плетневої. Авторка виділяє два синонімічні ряди таких висловів:

- 1) «дуже багато (про предмети, істоти, гроші, речовину)»: *чого кури не клюють, чого як цвіту в городі, чого хоч греблю гати* тощо;
- 2) «дуже багато (про роботу, справи)»: *непочатий край, кінця-краю не видно, до самої суботи* і под.

Підсумовуючи результати дослідження, О. Плетнева зазначає, що в основі фразеологізмів цієї варіантно-синонімічної групи лежать образи різного рівня складності, на що впливає різний ступінь гіперболізації фразеологічних одиниць першого ряду синонімів та різний ступінь метафоричності стійких виразів другого синонімічного ряду.

Заслужують на увагу праці мовознавців Харківського університету Т. Губаревої та В. Калашника, у яких розглядається семантична трансформація кольороназв як формантів фразеологічного значення. Дослідники дають загальну характеристику сталих виразів із компонентами, які належать до загальнономовної та діалектної фразеології.

Також свій унесок зробив мовознавець А. А. Сагаровський, об'єктом дослідження якого стала Центральна Слобожанщина, що, на його думку, фразеологічно «репрезентована набагато слабше», ніж Східна Слобожанщина, яка досить повно представлена завдяки праці В. Ужченка й Д. Ужченка. У праці «Із фразеології центральнослобожанських говірок» він ставить собі за мету продемонструвати багатство й оригінальність фраземіки Центральної Слобожанщини на прикладі уривку з можливого словника фразеологізмів, а також визначити перспективи створення такої фразеографічної праці із залученням ширшого фактичного матеріалу.

Новим етапом вивчення діалектної фразеології (90-ті роки ХХ – поч. ХХІ ст.) став їх монографічний опис, здійснений у дисертаційних роботах мовознавців Т. Грици, Р. Міняйла, Г. Доброльожі, А. Ступінської, Н. Коваленко, Н. Романюк, М. Олійник. Так, фразеологія східнослобожанських і східностепових говірок стала об'єктом дослідження Р. Міняйла. Серед фразеологічних одиниць він називає:

а) порівняльні фразеологізми (*як лом проковтнути*);

б) каламбурні вислови (*віють вітри з-під макітри*);

в) фразеологізми, що виникли на основі метафоризації й метонімізації (*ноги на вуха повісити*) [4, с.18].

Одночасно із появою перших словників, у яких фіксується фразеологічний матеріал, починається процес становлення науки про теоретичні та практичні принципи укладання фразеологічних словників.

Так, наприклад, професор, доктор філологічних наук, дослідник східнослобожанських говорів Д. Ужченко зазначає, що проблеми діалектної фразеографічної практики ще не вирішені, і це пов'язано «з відсутністю системного підходу до принципів упорядкування словників, об'єкта опису, обсягу відтворення семантики та ін.» [5]. І пропонує свій варіант упорядкування фразеологічного словника під назвою «Фразеологічний словник східнослобожанських і степових говірок Донбасу» (2002) В. Ужченка та Д. Ужченка. Він з'явився як виправлене й розширене видання попередніх фразеографічних зібрань: «Матеріалів до фразеологічного словника східнослобожанських і степових говірок Донбасу» (1993), «Фразеологічного словника східнослобожанських і степових говірок Донбасу» (1997) і «Фразеологічного словника східнослобожанських і степових говірок Донбасу» (2000) В. Ужченка та Д. Ужченка. Видання 2002 р. охоплює вирази, пов'язані з традиційним побутом, різними видами господарської діяльності, звичаями, віруваннями, обрядами, науково-технічним прогресом, живим мовленням сіл, селищ і великих промислових міст і усього налічує 4727 реєстрових одиниць [6].

До реєстру словника входять вирази:

1) які не фіксуються лексико-фразеографічними працями літературної мови: *змінити ковбасу на сало* «здійснити не вигідний обмін», *кільце в ніздрі задівати* (кому) «вгамовувати кого»;

2) відрізняються від фіксованих у нормативних працях семантичною структурою чи формальними ознаками, як-от: вирази з діалектними словами (земляний покликав (кого) «хто-небудь помер», земляний – «добрий або злий дух, що живе в землі»); вирази, які компонентним складом відрізняються від нормативних (*який комар укусив* (кого) «про того, хто розсердився невідомо чого», пор. літ. *яка муха вкусила* (кого); *білої кобили сон* «нісенітниця», пор. літ. *сон рябої кобили*); вирази з іншою порівняно з літературною мовою

семантикою або з іншим обсягом семантики (*бикам хвосту крутити* «відповідь на запитання «куди йдеш?»», коли не хочуть «признаватися», або «байдикувати»; пор. літ. «виконувати примітивну, часто брудну, непрестижну роботу») [6].

Статті розробляються за алфавітом стрижневих компонентів й одночасно за стрижневим принципом: вирази вводяться й тлумачаться на перший іменник, а в разі його відсутності – на слова інших частин мови в такому порядку: прикметник, дієслово, займенник, числівник, прислівник. Фразеологічні одиниці, отже, групуються в окремі гнізда навколо стрижневого слова [6].

Структура статті включає: реєстрову одиницю (вона подається у вихідній формі); елементи граматичної та стилістичної характеристики; словникову дефініцію; за потреби – ілюстративну частину (найчастіше речення); перелік пунктів поширення фразеологічних одиниць; історико-етимологічну довідку. Автори вдаються до порівняно нового прийому пояснення затемнених висловів – дослівної мотивації в інтерпретації інформаторів. Широко застосовується система позначок, які вказують на сферу вживання, хронологію (засіп.), поширення виразу (*рідко*; про це свідчить і кількість населених пунктів, указаних у статті); стилістичну характеристику (*зневажл., лайл.* і т. ін.); сферу первісного функціонування (особливо гірн.). На відміну від інших, у цьому словнику часто подаються історико-етимологічні довідки, які можна використати як матеріал для етимологізування ареальних фразеологічних одиниць. Список населених пунктів доповнюється списком найактивніших інформаторів [6].

Зразок розміщення й розробки статей:

БОРЩ (борщі) помішати. Виявити зникнення курки, качки і т. ін. В основі виразу – побутовий факт перевірки борщів у сусідів, яких підозрюють у крадіжці.

Борщ сімнадцятого року, ірон. Несвіжа страва.

Гадити в борщ. Бути невдячним.

І борщ жиром запливе. Дуже довго щось робити.

У борщі вуха мочити. Не хотіти їсти. [6].

В. Чабаненко - мовознавець, доктор філологічних наук, професор, дослідник наддніпрянських говірок - пропонує свій принцип укладання фразеологічного словника на прикладі своєї праці – «Фразеологічного словника говірок Нижньої Наддніпрянщини» (2001). Словник уміщує близько 3000 фразеологічних зрощень, єдностей, сполучень та «інших фразеологізованих висловів», зібраних протягом 1952 – 1998 рр. у Дніпропетровській, Запорізькій і Херсонській областях, і доповнений висловами з фольклорно-етнографічних та діалектологічних записів І. Манжури, Я. Новицького, Д. Яворницького, О. Курило та ін. Реєстр словника становлять насамперед розмовно-просторічні ареальні фразеологізми, як-от: тельнякати язиком (базікати), тіки кавкнуть (пропасти, здохнути) та ін. Особливо розгалужені синонімічні ряди на означення понять «товстий» (пояс не сходиться, смальцю за шию налили), «байдикувати» (піти на хутір бабочок ловить, терти шандуру), а також понять «дурний», «п'яний», «збожеволіти» тощо. Значну частину реєстру складають рибальські вислови: іти кийлом (іти косяком), цідить воду (безрезультатно рибалити), піймать циганку (нічого не піймати). А фразеологічні одиниці подаються у вихідних формах і включають: 1) реєстрову одиницю; 2) елементи граматичної характеристики (дуже рідко); 3) словникову дефініцію; 4) текстові ілюстрації; 5) місце запису або джерела. Зрідка подається історико-етимологічна довідка [7].

Завершують словник додатки, які включають «Каламбури й нісенітниця», «Діалогічні каламбури і дотепи», «Гости» тощо. Фразеологічні звороти наводяться в алфавітному порядку, а це дещо утруднює користування словником, якщо зважати на варіантність фразеологізмів і переважно вільний порядок компонентів [7].

Зразок розміщення й розробки статей:

Аби лиш кавичка – тільки б для звіту // Що ти думаєш, що йому справді ця книжка треба? Та йому вона аби лиш кавичка. Ото й усе... (Княз.).

Або дай, або вирве – про нахабну, дуже настирливу людину, що в своїх домаганнях не гребує ніякими засобами // Хіба ти не знаєш Миколи? То там такий, що або дай, або вирве! Лучче не спорь із ним (Ол.) [7].

Є ще один приклад фразеографічної праці – це словник «Красне слово – як золотий ключ: постійні народні порівняння в говірках Середнього Полісся та суміжних територій» (2003) Г. Доброльожі, кандидата філологічних наук, старшого викладача Житомирського педуніверситету. Він містить 8 тис. порівнянь, переважно двочленної будови (пустий як бочка), однак зустрічаються й одночленні структури (порівняльний сполучник + об'єкт порівняння).

Постійні порівняння розподілені за тематикою між одинадцятьма розділами.

Зразок розміщення й розробки статей:

ледачий, недбалий

працює як ворон рахує;

як в павутинні та *моховинні*;

як мавпа над газетою;

як на дощі горить;

як попів наймит [7].

Отже, фразеологізми – це невичерпні мовні джерела, які живлять мовлення будь-якої стильової зорієнтованості. Фразеологізми наповнюють мовлення глибинною свіжістю, надають йому художнього звучання, лексичної й синтаксичної витонченості, довершеності. Вони фіксують найтонші відтінки думок, почуттів, найрізноманітніші якості мовлення людей, надають йому виразності, національного колориту.

Становлячи собою єдність змісту і форми, фразеологізм розглядається як самостійна одиниця мови, здатна, як і інші мовні одиниці, виражати свою семантику, вступати з іншими одиницями мови в смислові та граматичні зв'язки, а значить, виконувати самостійну синтаксичну функцію.

Фразеологічна одиниця виступає в кожному випадкові як готова формула. Вона протиставляється у мові та мовленні тим одиницям, які виникають за відомим зразком і за певними правилами.

Отже, під фразеологізмом ми розуміємо окрему самостійну одиницю мови, що характеризується фразеологічним значенням, компонентним складом, граматичними категоріями, відтворюваністю.

Спираючись на дослідження науковців, можна стверджувати, що фразеологізми мають свою форму, зміст і такі ознаки:

- 1) фразеологічне значення;
- 2) компонентний склад;
- 3) граматичні категорії;
- 4) відтворюваність;
- 5) цілісність;
- 6) емоційність, образність, експресивність, оцінність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иванов В. В. Лингвистические взгляды Е. Д. Поливанова / В. В. Иванов // Вопросы языкознания. – 1957. – № 3. – С. 55-76.
2. Малиновский Е. А. История изучения проблем фразеологии в русском языкознании / Е. А. Малиновский / [Электронный ресурс]. – Ташкент, 1991. – Режим доступа : <http://books.google.com.ua/books>
3. Самойлович Л. В. Українська фразеографія XIX – поч. XX ст. [Електронний ресурс] : дис. канд. філол. наук : 10.02.01 / Самойлович Любов Василівна ; Таврійський національний ун-т ім. В. І. Вернадського. – Сімф., 2000. – 200 с. – Режим доступу : <http://referatu.net.ua/referats/7569/179908>
4. Міняйло Р. В. Активні процеси в ареальній фразеології сходу України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10. 02. 01 «Українська мова» / Р. В. Міняйло. – Донецьк, 2001. – 19 с.
5. Ужченко Д. Лексикографічне опрацювання ареальної фразеології : досвід і проблеми [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ling/2011_3_1/23.pdf
6. Ужченко В. Фразеологічний словник східнословобожанських і степових говірок Донбасу: 6019 фразеологізмів / В. Ужченко, Д. Ужченко / 5-е вид., перероб. й доп. – Луганськ : Альма-Матер, 2005. – 348 с.
7. Чабаненко В. А. Фразеологічний словник говірок Нижньої Наддніпрянщини / В. А. Чабаненко. – Запоріжжя : Фірма «Стат і К», 2001. – 200 с.

REFERENCE

1. Ivanov V. V. Lingvisticheskie vzglyady E. D. Polivanova// Voprosyi yazyikoznaniya, 1957, № 3, P. 55-76.
2. Malinovskiy E. A. Istoriya izucheniya problem frazeologii v russkom yazyikoznani. Tashkent, 1991 [elektronniy resurs: <http://books.google.com.ua/books>]
3. Samoylovich L. V. Ukrayinska frazeografiya XIX – poch. XX st.: Dis. kand. filol. nauk: 10.02.01/ Samoylovich Lyubov Vasilivna; Tavriyskiy natsionalniy un-t im. V. I. Vernadskogo. – Simf., 2000. – 200 p. [elektronniy resurs: <http://referatu.net.ua/referats/7569/179908>]
4. Minyaylo R. V. Aktivni protsesi v arealnoy frazeologiyi shodu Ukrayini: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filol. nauk: spets. 10. 02. 01 «Ukrayinska mova»/ R. V. Minyaylo. – Donetsk, 2001. – 19 p.
5. Uzhchenko D. Leksikografichne opratsyuvannya arealnoyi frazeologiyi: dosvid i problemi [elektronniy resurs: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ling/2011_3_1/23.pdf]
6. Uzhchenko V., Uzhchenko D. Frazeologichniy slovník shidnoslobozhanskih i stepovih govirok Donbasu: 6019 frazeologizmiv. – 5-e vid., pererob. y dop. – Lugansk: Alma-Mater, 2005. – 348 p.
7. Chabanenko V. A. Frazeologichniy slovník govirok Nizhnoyi Naddnipryanshini. – Zaporizhzhya: Firma «Stat I K», 2001. – 200 p.

ПРАВОВА ОСВІТА VS ПРАВОВА ПРОСВІТА

Топчій О. В., к.пед.н., ст. викладач

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

TOP_OV@bigmir.net

Стаття присвячена порівняльному аналізу ключових термінологічних сполучень юридичної педагогіки, що перебувають у синонімічних відносинах. Досліджені нормативно-правові акти, наукові юридичні та педагогічні джерела, на підставі яких встановлюються інтегральні та диференціальні ознаки ключових термінологічних сполучень. Визначені критерії порівняння й проведений відповідний аналіз, що сформував підвалини для ініціювання запровадження та широкого розповсюдження в науці та практиці поняття «правова просвіта». У результаті запропонована авторська дефініція ключового термінологічного сполучення «правова просвіта».

Ключові слова: юридична педагогіка, правова освіта, правова просвіта.

ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ VS ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ

Топчий О. В.

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

TOP_OV@bigmir.net

Статья посвящена сравнительному анализу ключевых терминологических словосочетаний юридической педагогики, которые находятся в отношениях синонимии. Исследованы нормативно-правовые акты, научные юридические и педагогические источники, на основании которых устанавливаются интегральные и дифференциальные признаки понятий. Определены критерии сравнения и проведен соответствующий анализ, что создает условия для инициирования и широкого распространения в науке и практике понятия «правовое просвещение». В результате предложена авторская дефиниция терминологического словосочетания «правовое просвещение».

Ключевые слова: юридическая педагогика, правовое образование, правовое просвещение.

LEGAL EDUCATION VS LEGAL ENLIGHTENMENT

Topchij O. V.

Taras Shevchenko, Kiev National University, Volodimirska str., 60, Kiev, Ukraine

TOP_OV@bigmir.net

The article is dedicated to the comparative analysis of key terminological word-combinations of legal pedagogics, that are synonyms. As a result of study of normatively legal, scientific legal and pedagogical sources the author set the integral and differential signs of concepts defined that more widespread is a term "legal education". He set the tendency of absence of differentiation of the indicated concepts. Research shows that in spite of presence of general elements of semantics, terms have substantial differences. The author took away 18 criteria for comparison (aim, pedagogical grounds, subjects, character of educational activity, form of educating, standardization, documents about education, control of quality of education etc.) showed, that each of terms had the descriptions. A researcher set that a concept "Legal enlightenment" spread to the sphere of informal and nonformula educations, while a concept "Legal education" is any more widespread in the field of amateurish formal education. The author set also, that legal education was mainly oriented on pupils and students, but the legal enlightenment is characteristic for adult education, satisfaction of their informative necessities, and decision of certain practical questions. Based on it a researcher draws conclusion, that it is necessary to change practice of word usage in a scientific and legal sphere with the purpose of application of terms in complete accordance with their semantics.

Key words: legal pedagogics, legal education, legal enlightenment.

Загальна постановка проблеми. Орієнтація України на верховенство права, запровадження європейських цінностей, розбудова насправді міцної й прогресивної держави потребує системної, наполегливої, цілеспрямованої роботи з правової просвіти населення. Не можна говорити, що подібна діяльність загалом відсутня, проте слід констатувати, що на теперішній час це й досі немає єдиного цілісного уявлення про цей вид діяльності щодо стратегій, перспектив, взаємозв'язку суб'єктів, опертя на виважені педагогічні категорії, не кажучи вже про уніфікацію термінологічних номінацій.

Аналіз публікацій. Проблеми правової освіти для усіх вікових категорій та усіх верств населення є вкрай актуальними, а тому не могли залишитися поза увагою вчених. До цієї проблематики зверталися й продовжують звертатися філософи (М. Альчук, В. Журавський, О. Орлова, О. Фатхутдінова), юристи (В. Бігун, С. Богачов, М. Козюбра, Б. Мелех, О. Скакун, І. Сопілко, П. Рабінович, М. Цимбалюк, В. Череватюк), педагоги (Д. Коваленко, О. Пометун, Л. Рябовол, І. Фольварочний). Особлива увага дослідників була зосереджена на питаннях організації правоосвітньої діяльності серед школярів та студентів, формування їхньої правосвідомості (А. Клочко, Т. Колісник, Н. Ткачова, Н. Шишкіна), медичних працівників (М. Алексеєва, Ю. Вороненко), на підготовці вчителя до здійснення такої діяльності (М. Городиський, Я. Кічук), на ролі бібліотек у правовій освіті населення (О. Натаров, Л. Юракова).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел виявив, що на сьогодні час відсутня диференціація понять «правова освіта» й «правова просвіта», існує понятійна невизначеність цих категорій, а через це - невпорядкованість підходів до розуміння змісту й форм здійснення правоосвітньої та правопросвітницької діяльності.

Метою статті є удосконалення понятійно-категоріального апарату науки у сфері ключової термінології юридичної педагогіки.

Досягнення поставленої мети потребує вирішення відповідних **завдань**: 1. Визначення семантики ключових термінів «Правова освіта» й «Правова просвіта». 2. На підставі встановлення педагогічних критеріїв щодо розмежування зазначених понять надати характеристику інтегральних та диференційованих ознак у значенні термінів. 3. Запропонувати власний варіант визначення поняття «Правова просвіта».

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах зростання правового нігілізму, актуалізації встановлення в Україні принципів верховенства права суттєво зростає роль ознайомлення населення з різними аспектами діяльності держави та її окремих інституцій, насамперед, з орієнтацією на конституційне, виборче право, розбудову місцевого самоврядування, дотримання прав людини. Усе це можливо при науково обґрунтованій на засадах педагогіки роботі з людьми з урахуванням вікових, соціальних особливостей. Тож питання здійснення правової освіти й правової просвіти наразі набувають характеру домінантності.

Для повноцінної та повномасштабної реалізації цього напрямку, передусім, необхідно розумітися на понятійно-категоріальному апараті зазначеної сфери, оскільки релевантне вживання юридично-педагогічної термінології вносить ясність у чітке розуміння суб'єктів, змісту, форм і методів діяльності. Слід зазначити, що причини суміщення двох споріднених педагогічних категорій знаходяться, насамперед, у мовній площині (нерозуміння природи семантичної синонімії), в усталеній практиці слововживання, в орієнтації, перш за все, на організаційні засади, а не на їх наукове обґрунтування. Причому подібне притаманне не тільки практикуючим правникам й освітянам, а й зустрічається в дисертаційних роботах. Так, С. Богачов, досліджуючи теоретико-правові засади правової освіти в Україні, при усій ґрунтовності та широті охоплення матеріалу, абсолютно не розрізняє правової освіти й правової просвіти, включаючи до першого поняття абсолютно усе [1]. І цей приклад непоодинокий. Вважаємо, що існуючий стан речей має бути виправлений.

Проведений нами аналіз вживання термінологічного сполучення «правова освіта» на рівні законодавчих і підзаконних актів виявив, що найбільш актуальним він був у 1995 - 2001 рр., коли були прийняті два важливі документи: постанова Кабінету Міністрів України від 29.05.1995 «Про програму правової освіти населення України» [2] із затвердженням як

додатку Положення про Всеукраїнську міжвідомчу координаційно-методичну раду з правової освіти населення і Указ Президента України від 10.10.2001 «Про Національну програму правової освіти населення» [3]. Тобто, після прийняття останнього нормативного акту згідно із постановою Кабінету Міністрів України від 28.12.2001 Програма правової освіти населення втратила свою чинність. Характерно, що в усіх державних актах припущені помилки юридичної техніки, а саме: 1) відсутнє бодай якесь визначення поняття «правова освіта»; 2) не диференціюються категорії «юридична освіта», «правова освіта», «правова просвіта». Перелічені у документах заходи по суті охоплюють усі три названі категорії та подаються під єдиною номінацією «правова освіта». Разом з тим, слід зазначити, що це була перша і єдина спроба на державному рівні врегулювати настільки важливий напрям діяльності, нехай і не дуже вдало. Тож теперішня реальність є такою, що нормативні акти втратили свою злободенність, і сфера офіційного функціонування ключового поняття «правова освіта» залишилася лише на рівні проміжних наказів Міністерства юстиції та Міністерства освіти і науки України і те здебільшого датованих періодом до подій листопада 2013 р. [4]

У наукових і науково-методичних працях подаються різні варіанти дефініції «правова освіта», зокрема: «це здійснення комплексу заходів виховного, навчального та інформаційного характеру, спрямованих на створення належних умов для набуття громадянами обсягу правових знань та навичок у їх застосуванні» [5, с.37]; «це структурний компонент освіти в Україні, процес набуття правових знань, навичок та вмінь, формування поваги до права, закону, прав та свобод людини, відповідних правових орієнтацій та оцінок, правових поведінкових установок та мотивів правомірної поведінки тощо» [6, с.123]; «цілеспрямований процес правового навчання в системі освіти юридичного і не юридичного профілю, що полягає у набутті знань, умінь і навичок правового характеру» [7, с. 9]. Незважаючи на те, що наведені визначення створені юристами, тим не менш вони є релевантними щодо педагогічних вимог, оскільки розглядають правову освіту на засадах структурного підходу в межах освітньої системи, відображають поєднання навчальних і виховних цілей, простежують зв'язок між набутими знаннями й поведінкою, мотивами, оцінками.

Тим не менш ми вважаємо за потрібне не обмежуватися лише правовою освітою, а звернути увагу на необхідність актуалізації поняття «правова просвіта» й диференціювати семантичні поля обох термінологічних сполучень.

Для української мови лексема «просвіта» не є новою, навпаки, лінгвістичні словники подають її з приміткою «застаріле». Ми ж не погоджуємося з поданими там тлумаченнями: «1. Те саме, що освіта. 2. *Ист.* Культурно-освітня громадська організація в Україні, заснована 1868 р. у Львові народовцями з метою поширення освіти серед народу.» [8, с. 985; 9, с. 807] . У цьому випадку лексикографи перейнялися чи не найгарнішою з радянських традицій — подавати з негативною конотацією усі слова, що контрастують з російською мовою. До того ж і «Просвіта» як організація в ряді історичних праць того періоду розглядалася як націоналістичне утворення, а значить, треба було з мови вихолощувати усе, що тільки б могло нагадувати про українську історію. Вважаємо, що настав час повернутися до витоків, тим більше, що в абсолютній більшості романо-германських і слов'янських мов слова «освіта» і «просвіта» мають свої парні номінації (пор. російське: «образование» — «просвещение»; англ. «education» — «enlightenment»; франц. «formation» — «éducation», нім. «Ausbildung» — «Bildung»; італ. «formazione» — «educazione»; ісп. «formación» — «educación»; грецьк. «σχηματισμός» — «εκπαίδευση» польськ. «formacja» — «edukacja»; болг. «образуване» — «образование»; словацьк. «tvorenie» — «vzdelanie»; хорв. «formacija» — «obrazovanje»; чешськ. «tvoření» — «vzdělání»). У подібній ситуації не зрозуміло, чому ми

збіднюємо українську педагогічну термінологію і зводимо усе лише до поняття «освіта». Тим більше, що вже є перші приклади повернення до витоків. У 1999 р. в журналі «Право України» з'явилася стаття «Правова просвіта громадян України: методологічні проблеми розроблення концепції» [10], у якій характеризувалися основні категорії цього поняття. Потім, у 2006 р. за сприяння Асоціації американських правників був виданий українською мовою навчальний посібник «Інтерактивні методики викладання у правопросвітній діяльності» [11]. В анотації зазначено, що посібник зорієнтований на формування навчально-методичної бази громадських невідприємницьких товариств. Подібне чітко окреслює, що стає актуальною розробка тих матеріалів, які виходять за межі формальної освіти і спрямовані на розбудову громадянського суспільства.

У пошуках дефініції поняття «правова просвіта» в україномовних джерелах ми виявили повну плутанину, невизначеність, підміну одних понять іншими. Достатньо навести таку статистику: в електронних каталогах провідних бібліотек України наукових праць, що включають зазначене термінологічне сполучення, розширений пошук Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського виявив «аж» чотири джерела (у порівнянні «правова освіта» — 52) [12], у Національній парламентській бібліотеці України — жодної роботи (з пошуковим термінологічним сполученням «правова освіта» — 15). [13]

Цікаво це порівняти із працями російських вчених, де визначення поняття «правовое просвещение» не тільки наявне, а й чітко розрізняється з поняттям «правовое образование». За даними Російської державної бібліотеки (колишньої бібліотеки ім. В. І. Леніна), правова освіта за електронним пошуком лише по дисертаціях дає 189 робіт та майже три тисячі статей, правова просвіта – 155 дисертацій та понад 1300 статей. [14]

Проаналізуємо деякі з визначень поняття «правова просвіта» в окремих працях із зазначених джерел. Отже, в одній з робіт під ключовим терміном пропонується розуміти: «інтегративний процес взаємно обумовлених видів діяльності — освітньої діяльності й просвітницької діяльності, в основу яких закладені системи виховання й освіти в галузі права, спрямовані на вирішення завдань, у результаті яких ті, хто навчається, оволодівають знаннями, вміннями, навичками предметної діяльності та розвивають свої особистісні якості, здібності до самонавчання» [15, с.49]. Позитивною стороною наведеного визначення вважаємо вказівку на взаємну обумовленість процесів діяльності, результати навчання, об'єднання освіти й виховання. Проте нам це визначення здається занадто узагальненим: якщо прибрати з нього вказівку на галузі права, то текст вийшов би абсолютно амбівалентним, таким, що з успіхом міг би бути пристосованим до будь-якого виду навчання. Крім того, він слабо диференціює освіту й просвіту.

В іншій роботі під правовою просвітою пропонується розуміти «трансляцію і ретрансляцію правових знань, культуронаслідування, спадкоємність і взаємний вплив загальнолюдських моральних цінностей, правових ідей, залучення людини до історико-культурної спадщини попередників, суспільні ресурси при цьому оптимізують процес засвоєння знань, вмінь та навичок» [16]. Позитивною стороною цього визначення ми вважаємо поєднання синхронічного й діахронічного зрізів, вказівку на аксіологічні аспекти права, на роль суспільства. Разом з тим, на наш погляд, не досить вдалими є опертя лише на знання без формування переконань, що переростають у правомірну поведінку.

У пошуках підтвердження свого бачення семантики поняття «правова просвіта» ми віднайшли цікавий міжнародний юридичний документ, у затвердженні якого брала участь й Україна, проте у подальшому його імплементація в межах нашої держави не відбулася. Йдеться про модельний закон «Про просвітницьку діяльність», прийнятий 07.12.2002 у Санкт-Петербурзі на Міжпарламентській асамблеї держав-учасниць СНД [17]. Якщо

відкинути політичну забарвленість події, а залишити тільки концептуальні підходи, то можна стверджувати, що в цьому акті дається абсолютно чітке розмежування освіти і просвіти. Відповідно до вимог юридичної техніки на початку зазначеного закону подається тлумачення ключових термінів, з переліку яких ми цілеспрямовано обираємо до розгляду дві дефініції: просвіта й просвітницька діяльність.

Отже, під просвітою в зазначеному законі пропонується розуміти цілеспрямований процес інформування населення про наявний соціально-культурний досвід, розрахований на велику, зазвичай не розчленовану на усталені групи аудиторію, і такий, що не передбачає яких-небудь формалізованих процедур контролю за успішністю засвоєння наданих відомостей. Відповідно, просвітницька діяльність — це різновид неформальної освіти, сукупність інформаційно-освітніх заходів з пропаганди й цілеспрямованого розповсюдження наукових знань та інших соціально значущих відомостей, які формують загальну культуру людини, основи її світогляду та комплекс індивідуальних здібностей до компетентної дії (до практичної діяльності «зі знанням справи») [17].

У наведених визначеннях нас приваблює те, що по-перше, є чітка вказівка на неформальний та інформальний характер правової просвіти, відсутність чітко сформованих постійно діючих груп; по-друге, - у цьому випадку не потребується процедури контролю знань, оскільки цей контроль здійснює саме життя. Тож тут містяться чіткі диференційовані ознаки, що дозволять вирізняти правову просвіту з-поміж юридичної та правової освіти.

На підставі наведених визначень ми можемо сформувати авторську концепцію та представити свою дефініцію **поняття «правова просвіта»**. Тож під нею ми пропонуємо розуміти **складову юридичної андрагогіки, різновид неформальної та інформальної освіти, який функціонує як педагогічна технологія партнерства при активній взаємодії юридичних інституцій, окремих юристів (як діючих, так і майбутніх), ЗМІ та зацікавлених у правовому поінформуванні громадян, що спрямована на реалізацію принципів верховенства права, розбудову громадянської держави, підвищення рівня правосвідомості особистості, забезпечення правомірної поведінки особи та груп осіб.**

Перш за все, в авторському визначенні ми акцентуємо увагу, що правова просвіта входить як складовий компонент до юридичної андрагогіки, що вона не дорівнюється освіті формальній, а значить має свою систему педагогічних форм і засобів, принципів діяльності. По-друге, дефініція містить згадку про суб'єктів правової просвіти, які не пов'язані субординаційними відносинами. Важливим є те, що серед учасників цього процесу називаються колективні члени (це можуть бути юридичні навчальні заклади, органи юстиції, судові й правоохоронні органи), окремі юристи, засоби масової інформації, у тому числі медійні, а також зацікавлені громадяни. Атрибутив «зацікавлені» в нашому випадку є доволі принциповим, оскільки містить у собі елемент мотивації. Для порівняння проведемо паралель із правовою освітою, коли ті, хто навчаються, можуть сприймати інформацію без розуміння її потреби та можливостей застосування в реальному житті. По-третє, авторська дефініція поняття «правова просвіта» включає в себе вказівку на основні дескриптори мети і результатів такої діяльності. При цьому представлені цілі імпліцитно поєднують інтереси держави, спільнот і окремої особистості, що надає правовій просвіті ще більшої ваги. Безумовно, до визначення включені стратегічні цілі, проте, зрозуміло, в окремих випадках вони можуть конкретизуватися й перетворюватися на цілі тактичні.

З метою остаточного аргументування власної концепції щодо диференціювання ключових понять представимо їх у формі таблиці:

Таблиця 1 - Порівняльний аналіз понять «правова освіта» і «правова просвіта»

Критерій порівняння	Правова освіта	Правова просвіта
Мета	Підготовка гармонійно розвиненої особистості, яка, окрім інших компетенцій, набуває й правову	Розбудова правової держави шляхом забезпечення інформаційних потреб громадян у сфері права
Педагогічне підґрунтя	Загальна педагогіка, методика викладання правничих дисциплін	Юридична андрагогіка, освіта дорослих
Характер освітньої діяльності	Формальна й неформальна освіта	Неформальна та інформальна освіта
Нормативна регламентація	Накази МОН та Міністерства юстиції	Не регламентована
Стандартизація	Державний стандарт	Відсутня
Термін навчання	Зазвичай не обумовлюється	За необхідності
Ступінь систематичності	Регулярний	Епізодичний, за необхідності
Суб'єкти	Вчителі, студенти юридичних навчальних закладів, працівники бібліотек, учні	Юридичні інституції, окремі юристи, ЗМІ, зацікавлені громадяни
Характер взаємовідносин суб'єктів	Субординаційний, в окремих випадках паритетний	Партнерський
Особливості групування здобувачів освіти	Клас, гурток	Не передбачає усталеного групування
Об'єкти	Система правових знань, поглядів і переконань, мотиватори правової поведінки	Знання й окремі навички з практичного права
Детермінація змісту освіти	Потреби держави і суспільства у формуванні громадянина	Нагальні потреби особистості у правових знаннях
Рівень складності правової інформації	Адаптований під вік і рівень сприйняття адресату	Адаптований під рівень освіченості й коло потреб адресата, з опертям на функції популяризації знань з права
Форми організації навчання	Тематичні заняття, екскурсії, тренінги, конкурси, вікторини	Юридичне консультування, зустрічі з юристами, телепередачі, буклети
Контроль якості освіти	Якщо це не навчальна дисципліна, не обов'язковий	Відсутній
Суб'єкти здійснення контролю	МОН, Мін'юст, Всеукраїнська міжвідомча координаційно-методична рада з правової освіти населення	Відсутні
Документи про освіту	Окремі позиції в додатках до дипломів, сертифікати, посвідчення	Відсутні
Фінансування	Здебільшого безоплатне (у вигляді доручень, практики)	Кошти благодійних фондів, у тому числі міжнародних, правове волонтерство.

Отже, проведений порівняльний аналіз на підставі заздалегідь визначених критеріїв наочно продемонстрував суттєві розбіжності між правовою освітою та правовою просвітою, що ще раз підтверджує необхідність виокремлення останньої.

Висновки. Проведене нами дослідження дозволило визначити, що за наявності інтегративних частин семантичних полів термінологічних сполучень «правова освіта» і «правова просвіта» існують суттєві відмінності між цими ключовими поняттями юридичної педагогіки. Це дає підстави для ініціювання змін на усіх рівнях: у державних нормативних актах, наукових дослідженнях та у практиці застосування педагогічних засад правової роботи із населенням України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богачов С. В. Теоретико-правові засади правової освіти в Україні : автореф. дис... канд. юрид. наук : 12.00.01 / С. В. Богачов ; Ін-т Законодавства ВР України. — К., 2010. — 19 с.

2. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.05.1995 «Про програму правової освіти населення України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/366-95-%D0%BF>
3. Указ Президента України від 10.10.2001 «Про Національну програму правової освіти населення» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>
4. Правова освіта населення. - Офіційний сайт Міністерства юстиції України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.minjust.gov.ua/section/430>
5. Батанов О. В. Правова освіта / О. В. Батанов // Юридична енциклопедія : в 6 т. ; [редкол. : Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін.]. – К. : Українська енциклопедія, 1998. – Т. 5: П–С. – 2003. – 736 с.
6. Тихомиров О. Д. Юридична деонтологія : навч. посіб. / О. Тихомиров, С. Гусарев. – К. : Знання, 2005. – 655 с.
7. Орлова О. О. Правова освіта як системотвірний фактор правового мислення / О. О. Орлова // Право і суспільство. – 2013. – № 1. – С. 7-11.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. Т. Бусел. – Е. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
9. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах / Укладачі В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Вид-во «Аконіт», 1998. –Т. 3, – 927 с.
10. Годованець В. Правова просвіта громадян України: методологічні проблеми розроблення Концепції / В. Годованець, В. Кампо, В. Тертичний // Право України. – 1999. – № 1. – С. 27–30.
11. Галай А. О., Інтерактивні методики викладання у правопросвітній діяльності: Тренінговий комплекс : навч.-метод. посібник / А. О. Галай, В. В. Стаднік / За ред. А. О. Галай. – К. : Атіка, 2005. – 124 с.
12. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/>
13. Національна парламентська бібліотека України. Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nplu.org/>
14. Долинина И. Г. Правовое просвещение: концептуальные основы / И. Г. Долинина, Е. А. Шакирова // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 3. – С. 49–52.
15. Снегирева М. В. Правовая компетентность как критерий и результат использования педагогической технологии правового просвещения [Електронний ресурс] / М. В. Снегирева // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. — 2009, № 2. – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/pravovaya-kompetentnost-kak-kriteriy-i-rezultat-ispolzovaniya-pedagogicheskoy-tehnologii-pravovogo-prosvescheniya>

REFERENCES

1. Bogachov S. V. Teoretiko-pravovi zasady pravovoi osviti v Ukraini: avtoref. dis... kand. jurid. nauk: 12.00.01 / S. V. Bogachov ; In-t Zakonodavstva VR Ukraini. — K., 2010. — 19 p.
2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukraini vid 29.05.1995 «Pro programu pravovoi osviti naselejnja Ukraini» // <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/366-95-%D0%BF>
3. Ukaz Prezidenta Ukraini vid 10.10.2001 «Pro Nacional'nu programu pravovoi osviti naselejnja» // <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>

4. Pravova osvita naselennja / Oficijnij sajt Ministerstva justicii Ukraini. // <http://old.minjust.gov.ua/section/430>
5. Batanov O. V. Pravova osvita / O. V. Batanov // Juridichna enciklopedija : v 6 t. ; [redkol. : Ju. S. Shemshuchenko (golova redkol.) ta in.]. – K. : Ukrains'ka enciklopedija, 1998. – T. 5: P–S. – 2003. – 736 p.
6. Tihomirov O.D. Juridichna deontologija: navch. posib. / S. Gusarev, O. Tihomirov. — K.: Znannja, 2005. — 655 p.
7. Orlova O. O. Pravova osvita jak sistemotvornij faktor pravovogo mislennja / O. O. Orlova // Pravo i suspil'stvo. — 2013. — № 1. — P. 7—11.
8. Velikij tлумachnij slovník suchasnoi ukrains'koi movi / Uklad. i golov. red. T. Busel. — E.; Irpin': VTF «Perun». 2003. — 1440 p.
9. Novij tлумachnij slovník ukrains'koi movi u chotir'oh tomah / Ukladachi V. V. Jaremenko, O. M. Slipushko. — K.: vid-vo «Akonit». —T. 3, 1998. — 927 p.
10. Godovanec' V. Pravova prosvita gromadjan Ukraini: metodologichni problemi rozroblennja Koncepcii / V. Godovanec', V. Kampo, V. Tertichnij // Pravo Ukraini. — 1999. — № 1. — P. 27–30.
11. Galaj A. O., Stadnik V. V. Interaktivni metodiki vikladannja u pravoprosvitnij dijál'nosti: Treningovij kompleks: navch.-metod. posibnik / Za red. A. O. Galaja. — K.: Atika, 2005. — 124 p.
12. Nacional'na biblioteki Ukraini imeni V. I. Vernads'kogo. Oficijnij sajt // <http://nbuv.gov.ua/>
13. Nacional'na parlaments'ka biblioteka Ukraini. Oficijnij sajt // <http://www.nplu.org/>
14. Dolinina I.G. Shakirova E.A.. Pravovoe prosveshhenie: konceptual'nye osnovy // Vysshie obrazovanie segodnja. — 2013. — № 3. — P. 49–52.
15. Snegireva M. V. Pravovaja kompetentnost' kak kriterij i rezul'tat ispol'zovanija pedagogicheskoy tehnologii pravovogo prosveshhenija / M. V. Snegireva // Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishheva. — 2009, № 2. // <http://cyberleninka.ru/article/n/pravovaya-kompetentnost-kak-kriteriy-i-rezultat-ispolzovaniya-pedagogicheskoy-tehnologii-pravovogo-prosvescheniya>

РОЗДІЛ 2 – ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.032:796.011.3 – 057.87

ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

Довгань Н. Ю.

*Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини ВНЗ Університет «Україна»,
вул. 2-а Воєнна, 22, м. Миколаїв, Україна*

borovik_v69@mail.ru

У статті розглянуто особливості системи виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Розкрито поняття «система» та «педагогічна система». Описано педагогічну систему виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Педагогічна система виховання фізичної культури студентів апробована в навчально-виховному процесі Київського національного торговельно-економічного університету та Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ Університет «Україна».

Ключові слова: педагогічна система, фізична культура студента, позааудиторна спортивно-масова робота, методи, форми, засоби, дидактичні принципи, наукові підходи, компоненти, критерії.

ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ СПОРТИВНО-МАССОВОЙ РАБОТЫ

Довгань Н. Ю.

*Николаевский межрегиональный институт развития человека ВУЗ Университет
«Украина», ул. 2-я Военная, 22, г. Николаев, Украина*

borovik_v69@mail.ru

В статье рассмотрены особенности системы воспитания физической культуры студентов высших учебных заведений в процессе внеаудиторной спортивно-массовой работы. Раскрыто понятие «система» и «педагогическая система». Описано педагогическую систему воспитания физической культуры студентов высших учебных заведений в процессе внеаудиторной спортивно-массовой работы. Педагогическая система воспитания физической культуры студентов апробирована в учебно-воспитательном процессе Киевского национального торгово-экономического университета и Николаевского межрегионального института развития человека ВУЗ Университет «Украина».

Ключевые слова: педагогическая система, физическая культура студента, внеаудиторная спортивно-массовая работа, методы, формы, средства, дидактические принципы, научные подходы, компоненты, критерии.

BACKGROUND OF UNIVERSITY STUDENTS' PHYSICAL CULTURE EDUCATION IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR SPORTS WORK

Dovgan N.

Open International University "Ukraine" of Human Development, Mikolayiv, Ukraine

borovik_v69@mail.ru

The article deals with the system's features of university students' physical culture education in extracurricular sports work.

The concepts of "system" and "educational system" are investigated. It was described the pedagogical educational system of university students' physical training in extracurricular sports work, which was carried out at Kyiv National Trade and Economic University and Open International University "Ukraine" of Human Development. Presented educational system consists of prognostic, targeted, methodical, content-procedural, organizational and

administrative units that are in the relationship and interdependence. Prognostic block determines the levels of diagnostic methods of students' physical culture formation level (high, basic, average, low) and components (intellectual-mental, motivational-emotional, motor-activity). Targeted block reveals the purpose and expected result of university students' physical culture formation in extracurricular sports work.

Methodical block includes scientific approaches, didactic principles, methods, forms and means. Content-procedural mechanism displays of personal development as the basis of the process of students' physical culture formation, which involves phasing process. Organizational management block represents a psychological and pedagogical conditions of successful functioning of educational system: the creation of healthy educational environment; partners of subjectivity; systematic process to motivate students extracurricular sports work; content of improving health technology in students' physical education. The proposed pedagogical system of university students' physical education in the extracurricular sports work, in our opinion, can be used in the design of educational environment at universities in Ukraine.

Key words: educational system, student' physical education in extracurricular sports work, methods, forms, tools, didactic principles, scientific approaches, components, criteria.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Здійснення дієвого фізичного виховання студентської молоді в Україні є актуальною проблемою, вирішення якої має важливе значення для розвитку суспільства, держави, виробництва, фізичного та духовного вдосконалення молодого покоління сьогодні і в майбутньому. Тому важливою складовою професійної підготовки студентської молоді є формування у неї соціальної активності в гармонії з фізичним розвитком на засадах пріоритету здоров'я.

Фізичне виховання розглядається сучасною педагогічною і психологічною наукою як особливий вид діяльності, що сприяє вихованню кращих фізичних, моральних, інтелектуальних, психічних якостей і пов'язаний з формуванням цілісної, гармонійної особистості та її здоров'я. Це положення підтверджується дослідженнями Н. М. Анікеєвої, І. Д. Беха, Л. І. Божович, Л. В. Волкова, А. В. Запорожця, Г. С. Нікіфорова. Незважаючи на значну кількість психолого-педагогічних досліджень, проблема виховання фізичної культури студентів ще недостатньо досліджена в теоретико-методичному аспекті, оскільки лише у першому наближенні розкрита сутність і структура виховання фізичної культури, не розкриті специфічні принципи фізичної культури, не розроблена педагогічна система виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, недостатньо впроваджені в навчально-виховний процес сучасні інноваційні здоров'язберігаючі технології. Недостатня обізнаність не дає можливості студенту відчувати себе учасником навчально-виховного процесу, в якому враховані його інтереси, знання, досвід та інші індивідуальні ресурси щодо розвитку фізичних якостей, збереження здоров'я під час навчально-професійної діяльності.

Водночас через свою багатоаспектність проблема виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи потребує подальшого спеціального і ґрунтовного визначення, що дасть змогу усунути суперечності між: необхідністю виховання у студентської молоді позитивного ставлення до фізичної культури як до особистісної цінності і недостатнім застосуванням у вищих навчальних закладах інноваційних змісту, форм і методів фізичного виховання та неадекватністю традиційних методів впливу на цей процес; значним розвивальним потенціалом позааудиторної діяльності щодо виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів та усвідомленням важливості формування у студентської молоді активного інтересу до фізичного, морального та духовного самовдосконалення.

Усунення названих суперечностей, на наш погляд, потребує насамперед розробки та впровадження науково-обґрунтованої педагогічної системи виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, можливості якої у вищих навчальних закладах використовуються ще недостатньо. Розв'язання означених протиріч можливе за умови створення у ВНЗ педагогічної системи виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної

спортивно-масової роботи, відповідно до якої буде здійснюватися організація позааудиторної спортивно-масової діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню системи позааудиторної роботи з формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів присвячені роботи Д. Бойка, Т. Івчатова, О. Гаврилюка, Л. Ковальчук, Г. Матукової, О. Марків, Л. Маценко, Л. Пилипей, С. Пішуна, С. Футорного, Ю. Ядвіги та ін. Їх праці демонструють позиції авторів щодо вдосконалення різних напрямів, методів, функцій, засобів здійснення та результатів фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності студентської молоді, проте в жодній з праць не представлено цілісного уявлення про систему виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Отже, у зв'язку з цим виникла необхідність у розробці педагогічної системи виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів під час проведення позааудиторних занять у спортивних секціях, загальної фізичної підготовки, самостійних занять та фізкультурно-масових заходів, її упровадженні й апробації в умовах ВНЗ. Це стало головною метою формувального етапу експерименту, який здійснювався на базі Київського національного торговельно-економічного університету та Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини «Університет “Україна”».

Недостатня на сьогоднішній день дослідженість зазначеної проблеми, її важлива соціальна значущість для виховання фізичної культури студентів як однієї з умов збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді й обумовили вибір теми дослідження та визначили його мету і завдання.

Мета статті (постановка завдання) – викласти концепцію системи виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Приступаючи до розгляду педагогічної системи виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, визначимо дефініції понять «система» та «педагогічна система». Система (від грецького – ціле, складене з частин; поєднання) – сукупність елементів, які перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, що утворює певну цілісність, єдність [1]. Найвні визначення педагогічної системи відображають певний аспект поняття «педагогічна система»: ефективність функціонування будь-якої педагогічної системи залежить від її властивостей, взятих у комплексі, які детермінують взаємозв'язок отриманого результату та дії соціальних законів (А. Субетто); цілісне утворення, множина взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям навчання та виховання (Н. Кузьміна); концептуальний підхід до вирішення педагогічних завдань (О. Дахін); проектування педагогічних технологій (М. Панфілов); два шляхи вдосконалення педагогічних систем: інтенсивний (здійснюється завдяки внутрішнім резервам) та екстенсивний (ґрунтується на залученні додаткових потужностей (інвестицій) – нових засобів, обладнання, технологій, капіталовкладень (І. Підласний)).

У представленому дослідженні концепція педагогічної системи є ідеальною конструкцією, у якій інтегрується спосіб розуміння та пояснення сутності і природи конкретного об'єкта. Така педагогічна система, на думку Г. П. Пустовіта, має загальні і специфічні ознаки, властиві лише їй [2]. Загальними ознаками визначають зовнішню цілісність, складну внутрішню будову, зумовлену взаємозв'язками і взаємозалежностями, та можливість входження окремо взятої педагогічної системи до більшої як підсистеми; специфічними – ознаки кожної педагогічної системи, які впливають із її характерного змісту, призначення, результату, особливостей взаємозв'язків між компонентами тощо [2]. Таке розуміння педагогічної системи, на нашу думку, надає можливість відображення цілісного, керованого освітнього процесу, який має особливості поділятися на частини (підсистеми, блоки), структурними компонентами яких є елементи (принципи, цілі, завдання, методи, функції,

прийоми, форми роботи), функціонування яких спрямоване на досягнення певної мети і вирішення відповідних цій меті завдань.

Отже, під педагогічною системою ми розуміємо освітній процес, який базується на психолого-педагогічних і методичних засадах організації навчально-виховного процесу на позааудиторних заняттях з фізичного виховання у вищих навчальних закладах, який відображає головні напрями та тенденції розвитку фізичної культури і спорту в системі загальної освіти університету, специфіку організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання, особливості організації та матеріально-технічного забезпечення позааудиторних занять з фізичного виховання.

З огляду на це, нами здійснено спробу створення педагогічної системи виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, котра інтегрує в собі наукові, психолого-педагогічні й організаційно-управлінські наукові підходи до організації освітнього процесу у ВНЗ. Візуалізуємо педагогічну систему виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи як відображення авторських поглядів на особливості навчально-виховного процесу ВНЗ (див. рис. 1).

Схарактеризуємо основні складники пропонованого ідеального уявлення про систему виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Для характеристики системи виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи нами визначено такі категорії, як: підходи, принципи, компоненти, критерії, рівні, мотиви, завдання, форми, методи здійснення, психолого-педагогічні умови, продукт та результат діяльності, котрі співвідносяться між собою як системні утворення з різних рівнів системи понятійних рядів.

Представлена на рис. 1. педагогічна система складається з 5 блоків: прогностичний, цільовий, методичний, змістовно-процесуальний, організаційно-управлінський.

У прогностичному блоці ми визначили методи діагностики рівнів сформованості фізичної культури, яка забезпечує готовність студентів до набуття знань у сфері фізичної культури та засвоєння освітніх знань й інноваційних технологій на позааудиторних заняттях з фізичного виховання, збереження і зміцнення здоров'я; інформаційної потреби в галузі фізичної культури, яка забезпечує фізичну активність, підвищення фізичної та розумової працездатності, здорового способу життя, тілесної досконалості, розвитку рухового інтелекту (здібності до тонких моторних рухів) та виховує позитивне ставлення до занять з фізичного виховання щодо удосконалення потреби у фізичному саморозвитку та самовдосконаленні; цілеспрямованості у спортивно-масовій діяльності; навчальній діяльності в галузі фізичної культури і спорту; рухової активності протягом тижня; фізичного розвитку, змагальної діяльності та активного дозвілля студентської молоді.

Цільовий блок розкриває мету педагогічної системи – виховання фізичної культури студентів ВНЗ у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи як умови розвитку всебічно розвиненої особистості студента.

Методичний блок містить наукові підходи, дидактичні принципи, методи, форми та засоби, реалізація котрих сприяє ефективному здійсненню процесу виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, який ґрунтується на синтезі особисто-орієнтованого, діяльнісного, спортивно-орієнтованого, системного, середовищного підходів та теоретичних концепціях вивчення і розробки особисто-орієнтованих оздоровчих технологій та педагогічних інновацій у фізкультурно-спортивній діяльності.

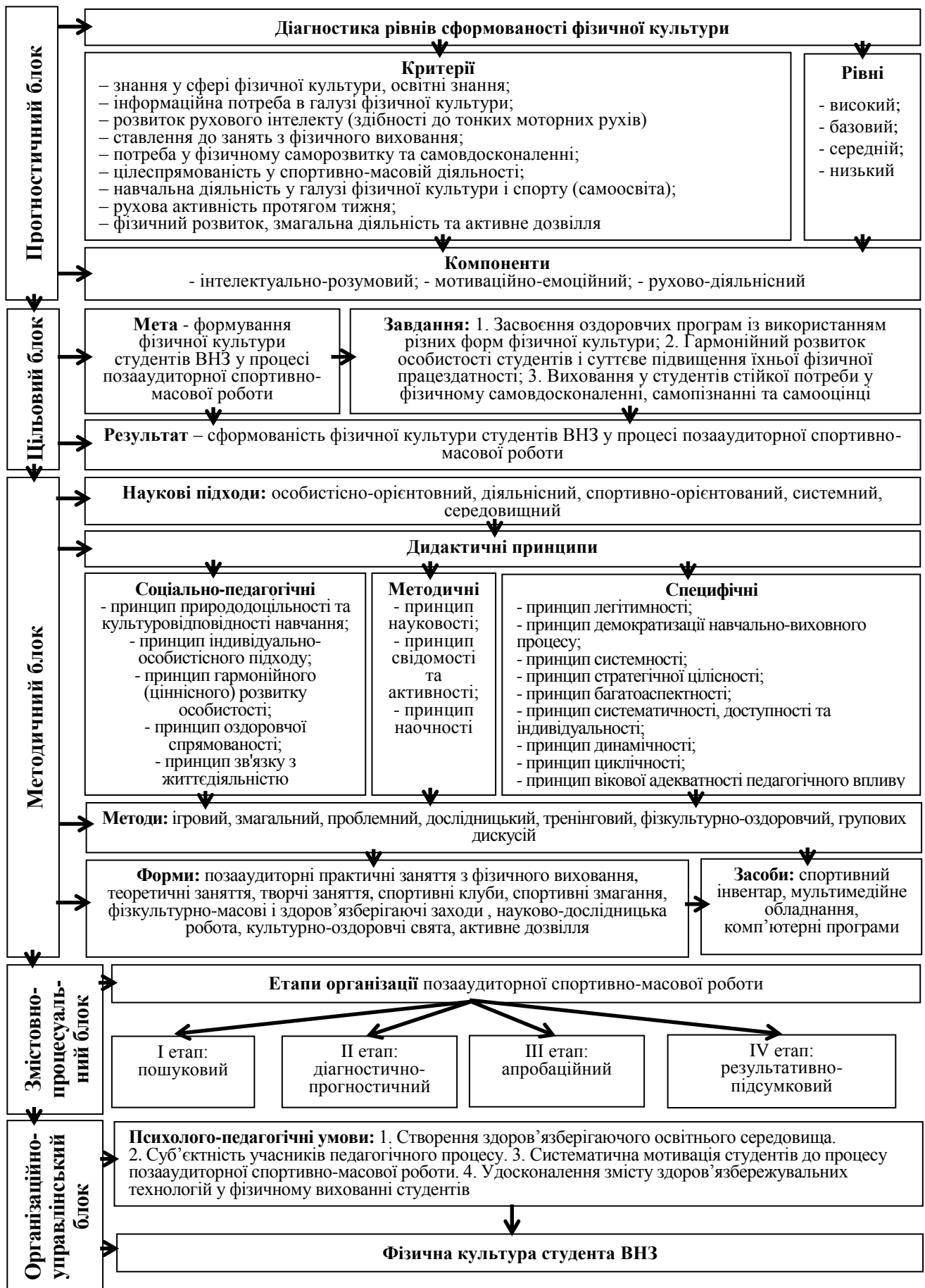


Рис. 1. Педагогічна система виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи

Для успішного визначення мети виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи нами було обґрунтовано такі дидактичні принципи: 1. Соціально-педагогічні (принцип природодоцільності та культуровідповідності навчання; індивідуально-особистісного підходу; гармонійного (ціннісного) розвитку особистості; оздоровчої спрямованості; зв'язку з життєдіяльністю); 2. Методичні (принцип науковості; свідомості та активності; наочності); 3. Специфічні (принцип легітимності; демократизації навчально-виховного процесу; системності; стратегічної цілісності; багатоаспектності; систематичності, доступності та індивідуальності; динамічності; циклічності; вікової адекватності педагогічного впливу).

Дидактичні принципи відбивають у своєму змісті фундаментальні закономірності навчання (усталені залежності його результатів від умов організації), які реально існують у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, що визначають загальне спрямування навчально-виховного процесу, його цілі, зміст і методику організації [4].

Методичний блок педагогічної системи відображає інноваційні педагогічні технології, які включають методи, форми та засоби виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Такі методи, як: ігровий, змагальний, специфічний, проблемний, дослідницький, тренінговий, фізкультурно-оздоровчий, групових дискусій – дозволяють оптимізувати процес фізичного виховання та набуття необхідних теоретичних і практичних знань та вмінь, застосовувати в навчальному процесі інноваційні педагогічні технології, а також зумовлюють відкритість, гнучкість, варіативність і динамічність педагогічного процесу.

Серед традиційних методів проведення занять з фізичної культури у ВНЗ чільне місце займають сучасні фізкультурно-оздоровчі технології та велике розмаїття фітнес-програм [3]. У цьому контексті поняття «технологія» включає в себе парадигмальні основи спеціальних знань і практичного досвіду реалізації фізкультурно-оздоровчого потенціалу різних, як традиційних, так і нових, зазвичай інноваційних форм рухової активності з використанням сучасних засобів забезпечення та контролю. Фізкультурно-оздоровчі технології найбільш поширені в сучасних видах рухової активності у програмах: з атлетизму, шейпінгу, стретчингу, пілатесу, степ-аеробіки, фітнес-йоги, різновидів танцювальної аеробіки тощо. Ці технології нами застосовувалися на позааудиторних заняттях з фізичного виховання, оскільки вони комплексно сприяли покращенню стану здоров'я, формуванню стійкої мотивації до занять фізичними вправами та оволодінню системою знань у галузі фізичної культури і спорту.

Запропоновані нами методи реалізувалися через різноманітні форми навчання, здійснювалися під керівництвом викладача фізичного виховання і передбачають індивідуальні, групові та масові залучення до систематичних занять фізичною культурою і спортом, зокрема: а) основною формою фізичного виховання студентів ВНЗ є позааудиторні практичні заняття з фізичного виховання: спортивні секції, загальна фізична підготовка, самостійні заняття фізичними вправами; б) теоретичні заняття – лекції (проблемні лекції), семінари, бесіди, діалогові турніри, основою яких є моделювання педагогічних ситуацій; в) творчі заняття – індивідуальна програма розвитку фізичних якостей студентів, самостійна робота з фізичними вправами у позааудиторній діяльності; г) створення та вдосконалення спортивних клубів за видами спорту, що дозволяють цілеспрямовано впливати на розвиток особистості студентів і забезпечити необхідну ступінь їх готовності до спортивного вдосконалення; д) фізкультурно-масові і здоров'язберігаючі заходи – спортивні свята, показові виступи, спортивні змагання за видами спорту, спортивні флешмоби («Ранкова зарядка», «Ми обираємо спорт», «Ми – за спорт та здоров'я», оздоровчий біг, танцювальні елементи), активне дозвілля, туристичні походи; е) науково-дослідницька робота дозволяла визначити зв'язок фізичної культури з галузями інших наук, специфіку системи фізичного виховання, а також методику формування фізичної культури майбутнього фахівця.

Змістовно-процесуальний блок нами визначався в три етапи організації позааудиторної спортивно-масової роботи: перший етап – пошуковий, на якому визначалося формулювання

мети та завдання, виявлення, оцінка і ранжування досліджуваної проблеми. Другий етап – діагностично-прогностичний – розроблення засобів діагностики та впровадження системи фізичного виховання студентської молоді, визначення основних критеріїв, компонентів та рівнів сформованості фізичної культури студентів, підвищення рівня їх фізичного здоров'я; формування інтересу до позааудиторних занять з фізичного виховання; формування потреби у здоровому способі життя та фізичному самовдосконаленні, потреби реалізувати у своїй практичній діяльності власний досвід фізичної культури. Третій етап – апробаційний – упровадження інноваційних технологій і форм організації позааудиторної спортивно-масової роботи в освітній процес ВНЗ. Четвертий етап – результативно-підсумковий – нами оцінювалися досягнення прогнозованого результату у вихованні фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, який проявляється у розвитку морально-вольових, фізичних і духовних якостей майбутніх фахівців.

Організаційно-управлінський блок передбачав запровадження певних психолого-педагогічних умов формування у студентів готовності до виховання фізичної культури у позааудиторній діяльності: 1) створення здоров'язберігаючого освітнього середовища; 2) суб'єктність учасників педагогічного процесу; 3) систематична мотивація студентів до процесу позааудиторної спортивно-масової роботи; 4) удосконалення змісту здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні студентів.

Висновки. Отже, запропонована педагогічна система виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, на нашу думку, може бути використана при проектуванні освітнього середовища ВНЗ України, оскільки спроектований конструкт системи виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи при його реалізації на практиці сприяє формуванню, збереженню і зміцненню здоров'я, індивідуалізації, самопізнанню, саморозвитку та досягненню фізичного розвитку особистості шляхом раціональної організації життєдіяльності на основі сприяння фізично-духовній гармонії студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія / Г. П. Пустовіт. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
3. Эдвард Т. Руководство инструктора оздоровительного фитнеса / Т. Эдвард, Б. Хоули, Д. Френкс. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 375 с.
4. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

REFERENCES

1. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk / S. U. Honcharenko. – K.: Lybid', 1997. – 376 p.
2. Pustovit H. P. Teoretyko-metodychni osnovy ekolohichnoyi osvity i vykhovannya uchniv 1–9 klasiv u pozashkil'nykh navchal'nykh zakladakh: monohrafiya / H. P. Pustovit. – Luhans'k: Al'ma-mater, 2004. – 540 p.
3. Edvard T. Rukovodstvo instruktora ozdorovitel'nogo fitnessa / T. Edvard, B. Khouli, D. Frenks. – K.: Olimpiiskaya literatura, 2004. – 375 p.
4. Yahupov V. V. Pedahohika: Navch. posibnyk / V. V. Yahupov. – K.: Lybid', 2002. – 560 p.

УДК – 378.013.42:316.723

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Максимовський М. І.

Харківська державна академія культури, Бурсацький узвіз, 4, Харків, Україна

z4nsh1nv1@gmail.com

У статті розглядається анімаційна діяльність як ефективна соціальна практика вдосконалення соціальної культури студентської молоді в особливих умовах становлення інформаційного суспільства. Визначено, що низка чинників (динамічність інформаційного простору, нерівний доступ до віртуального середовища та ін.) змінює характер налагодження соціальних зв'язків індивідів та груп і саме студентська молодь, яка є безпосереднім учасником цих змін, буде нести соціальну відповідальність за майбутній розвиток суспільства. Виявлено, що анімаційна діяльність, завдяки різноманітності та механізмам активізації ініціативності та зацікавленості, є особливо ефективним засобом розвитку соціальної культури студентської молоді, може бути реалізована як у межах освітнього осередку вищих навчальних закладів, так і поза ним у локальному та віртуальному середовищі.

Ключові слова: студентська молодь, соціальна культура, анімаційна діяльність, інформаційне суспільство.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ АНИМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Максимовский Н. И.

*Харьковская государственная академия культуры,
Бурсацкий узвоз, 4, Харьков, Украина*

z4nsh1nv1@gmail.com

В статье рассматривается анимационная деятельность как эффективная социальная практика усовершенствования социальной культуры студенческой молодежи в особых условиях становления информационного общества. Определено, что ряд факторов (динамичность информационного пространства, неравный доступ к виртуальной среде и др.) изменяет характер налаживания социальных связей индивидов и групп и именно студенческая молодежь, которая является непосредственным участником этих изменений, будет нести социальную ответственность за будущее развитие общества. Виявлено, что анимационная деятельность, благодаря разнообразности и механизмам активизации инициативности и заинтересованности, является особенно эффективным способом развития социальной культуры студенческой молодежи, может быть реализована как в пределах образовательного средоточия высших учебных заведений, так и за его пределом в локальной и виртуальной среде.

Ключевые слова: студенческая молодежь, социальная культура, анимационная деятельность, информационное общество

DEVELOPING STUDENT YOUTH'S SOCIAL CULTURE BY MEANS OF ANIMATION ACTIVITIES IN INFORMATION SOCIETY

Maksymovskyy M. I.

Kharkiv State Academy of Culture, Kharkiv, Ukraine

z4nsh1nv1@gmail.com

The article views animation activities as an effective social practice of improving student youth's social culture under special conditions of information society formation. It defines that a number of factors (dynamics of information field, unequal access to virtual environment etc.) change the course of establishing social connections for persons and groups and it is exactly student youth who will be socially responsible for society's future development, as they immediately partake in these changes. Student youth's social growth is affected by means that information age provides, mainly by devices and services that enable various types of processing and saving information. While devices require certain skills to be used, the services are simply provided to users for comfortable use, creating an illusion of being limited to satisfaction of basic communication and leisure needs. However, the advanced usage of devices and services can prove useful for enriching curricular and extracurricular

activities of student youth with rapid and extensive information processing, bringing new qualities to traditional forms of socialization in higher education institutions without directly affecting the existing education system.

It was revealed that animation activities are an especially effective tool for developing student youth's social culture due to their variety, initiative and interest activation mechanisms and possibility of implementation both within education institutions and outside their borders in local and virtual environment. Usage of animation can expand personality's mental needs, motivate to act pro-socially, cause consolidation of student groups and reveal social initiativeness. These possibilities require structural model of student youth's social culture in order to be worked with properly, which will be the focus of further research.

Key words: student youth, social culture, animation activities, information society.

У суспільстві інформації і знань, що динамічно розвивається у світі та Україні, студентство постає як майбутній інтелектуальний авангард, який у процесі навчання набуватиме не тільки професійних характеристик, але й соціальної самосвідомості, що стане підґрунтям для громадянської та глобальної відповідальності в інформаційному соціумі. Це актуалізує соціальний розвиток цієї підгрупи молоді, зокрема досягнення соціальної культури, від сформованості якої залежить продуктивне і творче соціальне функціонування всіх сфер життєдіяльності соціального середовища. Конкурентоспроможність, високий фаховий рівень, які мають формуватися в освітньому процесі вищого навчального закладу (далі ВНЗ), закладають підвалини соціальної зрілості студентства, але нагальною потребою є створення умов для формування та виявлення соціальної активності, консолідації, толерантності. Необхідність оновлення підходів до соціального виховання студентської молоді, розширення меж освітнього простору шляхом осучаснення позанавчальної діяльності зумовлює звернення до анімаційної діяльності, яка за сутністю та змістом призначена для стимулювання безпосередньої участі соціальних суб'єктів у суспільних процесах.

Соціальний розвиток студентів, зокрема в умовах інформаційного суспільства, досліджувався К. Астаховою, К. Михайльовою, А. Рижановою, С. Савченком, Л. Сокурянською, О. Хендрик, В. Штифурак; вплив нових засобів комунікації на соціалізацію особистості вивчали І. Курліщук, В. Плешаков, М. Угольков та ін.; соціальна культура стала об'єктом розгляду С. Григор'єва, Б. Єрасова; анімаційну діяльність як засіб соціалізації та соціального виховання, зокрема студентської молоді, досліджували Т. Лесіна, Н. Максимовська, М. Петрова, Л. Тарасов та ін. Однак, процес вдосконалення соціальної культури студентської молоді в умовах інформаційного суспільства досліджений недостатньо, тому метою статті є аналіз специфіки соціального становлення студентської молоді в інформаційному середовищі, завданням – виявлення особливостей анімаційної діяльності як засобу розвитку її соціальної культури.

Інформаційне суспільство, яке досліджувалося з другої половини ХХ ст. (Е. Гідденс, С. Гнатюк, І. Девтеров, Д. Дубов, Н. Луман, М. Маклюен, О. Ожеван, А. Рижанова, Е. Тоффлер, А. Чистяков, В. Шейко та ін.), переважно визначається як фаза розвитку цивілізації, коли головними продуктами виробництва стають не речі й енергія, а інформація і знання [2, с. 3]. На нашу думку, сутність цього етапу розвитку людства розкривається через провідні риси, які є специфічними для інформаційного суспільства: «створення глобального інформаційного простору, здатного забезпечити нову якість життя; збільшення питомої ваги інформаційно-комунікативних технологій, продуктів та послуг у валовому внутрішньому продукті країни; поява якісно нових комунікацій та ефективної інформаційної взаємодії людей на засадах зростаючого доступу до національних і світових інформаційних ресурсів, подолання інформаційної нерівності (бідності), прогресуюче задоволення людських потреб в інформаційних продуктах і послугах» [2, с.3].

Узагальнюючи дослідження вчених, можна визначитися із соціальними тенденціями, що зумовлюються розбудовою інформаційного суспільства та характеризують процес соціального становлення соціальних суб'єктів. По-перше, змінюється механізм налагодження соціальних зв'язків, зокрема традиційні подекуди руйнуються, а одним з інструментів соціальної взаємодії є використання нових технологій; по-друге, можливості інформаційного простору спричиняють відхилення від норм соціальної поведінки, які були встановлені на попередніх етапах розвитку суспільства, а нові ще не сформовані; по-третє, існують суттєві ризики для різних соціальних груп, які можуть не встигнути за соціальними

змінами інформаційної доби; по-четверте, розширюється простір соціальної взаємодії, завдяки засобам комунікації інформаційної доби стають досяжними різні здобутки духовної культури, однак, водночас підвищується ризик маніпулювання суспільною свідомістю; по-п'яте, інформаційний простір і засоби, що дозволяють у нього зануритися, впливають на цінності, якості особистості, поведінку соціальних суб'єктів, оскільки мають здатність інтегрувати та віддзеркалювати різні боки сфер соціальної самореалізації – сімейної, громадської, професійної, суспільної, державної та ін.; по-шосте, молодь, зокрема студентська, як соціальний суб'єкт стає тим флагманом, який утворює та поширює певні моделі соціальної поведінки в умовах інформатизації та глобалізації, розробляє інструменти нових соціальних норм в інформаційному просторі.

За таких умов змінюються буттєві орієнтири тих, хто безпосередньо бере участь у становленні нової сучасності, зокрема студентів. Ціннісні та соціальні орієнтири студентської молоді в інформаційному ХХІ столітті викликають інтерес учених (К. Астахова, К. Михайлова, С. Савченко, Л. Сокурянська), оскільки саме ця категорія молоді уособлює образ майбутнього інформаційного суспільства в будь-яких сферах професійно-соціального життя. Треба підкреслити, що специфічні психосоціальні особливості розвитку студентської молоді (потреба в самореалізації та кооперації, становлення професійно-громадянської свідомості тощо) зумовлюють динаміку її соціальної культури, однак наявна певна фундаментальна ознака, завдяки якій визначається соціальний статус студентства, не зважаючи на регіон або країну навчання. На думку С. Савченка, «визначальним чинником тут виступає не суб'єктивне прагнення студентства до стабільності, а об'єктивно зумовлене транчасове завдання вищої школи – підготовка спеціалістів, необхідних для функціонування суспільного організму й задоволення потреб молоді в освіті, духовному розвитку, професійному становленні» [8]. Отже, від розвитку соціальної культури студентів безпосередньо залежить і розвиток суспільства як самовідновлювальної системи в інформаційному суспільстві.

К. Михайлова підкреслює тенденції трансформації сучасного суспільства, що актуалізують проблему відповідальності інтелектуальної еліти: «взаємопов'язаність світової спільноти (межі проблем стираються, вирішення їх стає завданням усього світу, соціальні суб'єкти мають розширене поле успіху водночас із відповідним полем ризику); нова якість соціальних систем формує новий тип особистості, якій вже не достатньо йти прямим шляхом, необхідно самій його конструювати та нести відповідальність за успішність реалізації цього шляху); змінюється структура та канали соціальної мобільності, отже, соціальні ролі є не тільки престижними, але й наповнюються іншим змістом; для успішного функціонування в соціальному середовищі необхідне постійне зростання та самовдосконалення» [5, с. 6-7]. Науковець зауважує, що зараз як ніколи особистість студента знаходиться у стані постійного вибору в умовах цивілізаційних викликів сучасності. Стан вибору якнайбільше притаманний для соціально-спрямованої діяльності, що ілюструє просоціальну позицію, зумовлює прояв суб'єктності суспільного значення, залежно від цінностей соціального суб'єкта.

Вихідним положенням стосовно соціальної культури студентської молоді є те, що ця характеристика є показником соціальної зрілості студентства, яка позначає здатність не лише засвоювати та відтворювати соціальний досвід, але й виявляти соціальну суб'єктність у вдосконаленні самих себе та соціального середовища [7]. Завдяки цій позиції уможлиблюється розкриття сутності досліджуваної характеристики, яка ґрунтується на власній участі особистості і спільноти в соціальному вдосконаленні. Соціальна культура характеризує рівень розвитку соціальності студентської молоді, яка виявляється в соціальних цінностях високого рівня, сформованості соціальних якостей та просоціальної поведінки, передбачає високий ступінь соціальної зрілості, основаної на соціальній суб'єктності та її найвищому прояві – соціальній творчості. Виходячи з цього соціальна культура студентської молоді в інформаційному суспільстві – це ступінь розвитку їх соціальності, яка дозволяє виявити соціальну суб'єктність професійно-громадянського спрямування в освітньому просторі ВНЗ та поза його межами, сприяє відтворенню та вдосконаленню цінностей соціальної життєдіяльності шляхом утворення нових моделей просоціальної активності,

зокрема у віртуальному інформаційному середовищі, з використанням нових засобів інформації та комунікації.

Оскільки студентство є складовою великої соціальної групи – молоді – основні пріоритети розвитку їх соціальної культури загалом подібні: усвідомлення можливостей та прагнень на фоні невеликого соціального досвіду, наявність великої кількості соціальних проблем з одночасним відкриттям багатьох перспектив, прагнення виявлення власної просоціальної позиції в сімейній, професійній, громадянській сферах, актуалізація перспективи вдосконалення соціальної взаємодії на державному, регіональному, глобальному рівнях. Однак, специфіку розвитку соціальної культури саме студентської молоді в сучасних умовах зумовлює те, що студентство постає в ролі своєрідного «культурного та соціального межування»: воно і об'єкт соціальних «експериментів», і їх ефективний індикатор [11, с. 49].

У зв'язку з вищезазначеним, визначимо особливості формування соціальної культури студентства: по-перше, його представники вже зробили відповідальний вибір і знаходяться у професійно-спрямованому інтелектуальному просторі закладу вищої освіти, де активно засвоюють та транслюють інформацію, що дозволяє виявляти відповідну соціально-професійну та соціально-громадянську позицію під час навчання; по-друге, соціальна роль студента засвоюється та вдосконалюється динамічно під час залучення до освітнього та позаосвітнього процесу у ВНЗ протягом просування курсами навчання, що суттєво впливає на динаміку соціальної культури кожного року перебування в закладі вищої освіти; по-третє, позиція студента як майбутнього соціального лідера уможливорює привнесення нових моделей взаємодії, посилюється через провідні види активності – навчання та позанавчальна діяльність, які мають власні особливості в кожному сучасному освітньому закладі; по-четверте, студенти знаходяться в інформаційному середовищі, яке для них є необхідним та природнім і прояв соціальної культури невимушений, що сприяє активізації соціальної позиції, отже, культура соціальної взаємодії опосередкована інформаційною складовою соціальної культури; по-п'яте, здобуття і одночасне продукування нових знань в умовах формування відповідного глобального інформаційного середовища, уможливорює безперервну трансляцію соціальних ідей у відкритий соціальний простір для великої кількості людей, зумовлює оперативність у прийнятті групових рішень, солідарну участь, отже, стимулюють інтерес студентів до публічної діяльності з одночасною відповідальністю за неї.

До традиційних, вже визначених вченими характеристик студентської молоді, додаються нові (медіакультура, медіакомпетентність, медіаграмотність та ін.), що стали об'єктом досліджень багатьох вчених (О. Бульвінська, О. Бутіліна, М. Грінченко, М. Дідур, О. Злобіна, О. Кудашкіна, І. Курліщук, І. Лотоцький, Т. Мясникова, Я. Рудик). Узагальнюючи дані вчених, визначимо, що в інформаційному суспільстві до характеристик соціальної зрілості додаються ознаки інформаційно-соціального розвитку, які стають органічною складовою соціальної культури студентів. Серед цих ознак переважають наступні: ціннісне усвідомлення та використання інформації як базової складової медіа культури особистості, критичне сприйняття інформації, вміння пошуку та використання соціально-позитивної інформації, безпечна поведінка у віртуальному просторі. Тобто з'являється те, що необхідно визначити як вплив постіндустріального суспільства, а саме нові ознаки розвитку особистості студента, які актуалізуються у зв'язку із постійним знаходженням в інформаційному просторі – соціально-інформаційні (соціально-комунікативні) ознаки розвитку особистості. А також нові ознаки розвитку середовища освіти у ВНЗ, які мають впливати на соціальне вдосконалення студентів – інформаційно-комунікативний простір професійно-громадянської спрямованості. Отже, студентська молодь знаходиться в динамічному інформаційному середовищі ВНЗ професійної спрямованості. Відомі характеристики студентства трансформуються, оскільки підвищується значення суб'єктності студентів в інформаційному суспільстві.

До проблем соціального зростання студентської молоді в умовах інформаційного соціуму відносять відставання ціннісного аспекту використання засобів масової інформації від

технологічного (що може призвести до підміни цінностей, зокрема, розмиванню ментальних, етнічних основ та традицій), розрив міжпоколінних зв'язків, зумовлений особливостями соціального та психовікового розвитку людей старших поколінь, переважно опосередковане спілкування, яке підмінює міжособистісне, небезпека маніпулювання свідомістю молодої людини через розповсюдження навмисно обробленої інформації, небезпека розвитку залежності від засобів отримання інформації тощо.

Поняття «розвиток» є усталеним і означає «процес закономірних змін, переходу від одного стану до іншого, досконалішого; перехід від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого» [9, с. 237]. Якщо йдеться про соціальний розвиток, переважають позиції, що висвітлюють загально соціальний контекст, наприклад: «Розвиток соціальний – процес, під час якого відбуваються суттєві кількісні та якісні зміни в соціальній сфері суспільного життя загалом або в окремих її компонентах – соціальних відносинах, соціальних інститутах, соціально-групових та соціально-організаційних структурах та ін.» [9, с. 238]. Загалом розвиток характеризує процес руху та вдосконалення, але нас цікавить не стільки визначення цього терміну, скільки сутнісні характеристики, зокрема те, що рушійна сила розвитку – боротьба суперечностей. У соціальній сфері суперечності виникають у взаємодії потреб та прагнень людини з людиною, людини зі спільнотою, спільноти зі спільнотою тощо. Враховуючи вищезазначене, розвиток соціальної культури студентської молоді – це процес зовнішнього керування соціальним становленням цієї соціальної групи як у ВНЗ (навчальна та позанавчальна діяльність), так і поза межами навчального закладу в соціальному просторі та інформаційному віртуальному середовищі.

Провідними чинниками розвитку соціальної культури студентів є навчально-виховний процес у ВНЗ (здебільшого поза навчальна діяльність), інформаційно-комунікативне середовище студентської молоді (нові медіа, віртуальне середовище тощо). Окрім того існують види соціальної життєдіяльності студентської молоді, які сприяють розвитку соціальної культури (переважно самоврядування, волонтерство, громадська діяльність, інформаційно-комунікативна в умовах інформаційного суспільства, але не зменшується значення наукової, професійно зорієнтованої, творчої та мистецької діяльності в позанавчальний час). Особливістю впливу цих чинників є те, що нові засоби взаємодії студентів у віртуальному просторі можуть обумовлювати та поєднувати різні види активності, зокрема створення сприятливого інтелектуально-інформаційного та креативного середовища для студентів їх власними зусиллями (веб-сайт зі сторінками-профілями, які студенти можуть змінювати на власний розсуд) можуть сприяти більш активній участі в самоврядуванні та волонтерстві.

Пошук адекватних механізмів активізації процесу вдосконалення соціальної зрілості студентства в позанавчальному процесі дозволяє стверджувати, що в сучасних соціально-культурних умовах ефективною є анімаційна діяльність як засіб соціалізації та соціального виховання. Анімаційну діяльність, зокрема зі студентською молоддю, досліджували Т. Лесіна, Н. Максимовська, М. Петрова, Л. Тарасов та ін. На основі урахування позиції Л. Тарасова, який доводить, що «анімаційна діяльність – процес глибинної (буттєвої) взаємодії людини з оточуючим світом, під час якої відбувається задоволення та зростання духовних потреб. Вона є вільною суспільно-значущою активністю індивідів та соціальних груп, що спрямована на духовно-творчий розвиток особистості та духовне оздоровлення суспільства» [13, с. 47], поглиблюється значення анімаційної діяльності зі студентською молоддю. Динаміка духовно-соціальних потреб з метою вдосконалення соціуму, на наш погляд, є сутністю сучасного розуміння анімації зі студентською молоддю, якщо йдеться про розвиток соціальної культури.

Анімаційна діяльність зі студентами трактується М. Петровою як «сукупність соціально-значущих дій особистості, що спрямовані на інтенсивну усвідомлену її взаємодію з оточуючим середовищем та засвоєння соціокультурних цінностей, у процесі задоволення релаксаційно-відновлювальних, культурно-освітніх та культурно-творчих потреб та інтересів» [6, с. 9]. На нашу думку, досліджуючи анімацію як чинник розвитку соціальної

культури студентів, не варто плутати дії учасника анімації з діями фахівця, які активізують особистість, оскільки кінцевою метою є створення умов для розвитку соціальної культури, а ці умови створюються не власне студентами – це відбувається на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між фахівцями з організації соціального виховання та за безпосередньої участі самих соціальних суб'єктів, зокрема активних студентів.

Наукове підґрунтя для розгляду анімаційної діяльності як основи дослідження соціальної культури студентської молоді покладене в основу сучасних соціально-педагогічних дослідженнях Л. Волик, Т. Лесіної, Н. Максимовської, у яких зокрема акцентується на тому, що саме компоненти активності, емоційної насиченості, непримусовості притаманні анімаційній діяльності, уможливають безпосередню участь студентської молоді в процесі соціальної взаємодії, сприяють послабленню впливу асоціальних факторів середовища, посиленню їх свідомої участі в просоціальних процесах розбудови суспільного життя [4].

Продуктивним є підхід Л. Тарасова до дослідження анімації в контексті розвитку соціально-підтримуючих громадських ініціатив. Учений розглядає анімаційний процес на трьох рівнях: екзистенційно-мотиваційному (складається з прагнення займати життя як простір, проживати його цілісно, мати право на власне життя, почути світ у відношенні смислу); структурно-діяльнісному (особисто значуща та суспільно корисна перетворювальна діяльність, комунікативна, рефлексивна, пізнавальна); культуро-творчому (виявлення соціокультурних лідерів, створення об'єднуючих елементів культури та мистецтва, активізація суспільно-просвітницької діяльності, розвиток суспільно-творчих неформальних об'єднань, що спрямовані на духовне оздоровлення суспільства) [13, с. 70-76]. Загалом погоджуємося з позицією автора, що під час здійснення анімаційного процесу внутрішнє переконання стає мотивом для просоціальної поведінки. Ця концепція сприяє розумінню поступового розгортання активності соціальних суб'єктів, генеруванню ініціатив у сфері громадської діяльності, що в сучасних умовах розбудови інформаційного суспільства є однією з умов активізації участі соціальних суб'єктів у суспільному житті.

Враховуючи вищевказане, у цьому дослідженні анімаційна діяльність – це суспільна практика, у процесі реалізації якої відбувається активізація соціально-позитивної взаємодії в соціальному середовищі студентства як соціального суб'єкта, що сприяє динаміці соціальності студентської молоді шляхом створення умов для зростання духовних потреб та безпосередньої участі в соціальному вдосконаленні. Анімаційна діяльність має унікальні властивості для розвитку соціальної культури студентів, що особливо актуалізуються в умовах інформаційного суспільства: по-перше, анімаційна діяльність мотивує особистість молодої людини до вдосконалення власних духовних потреб, що перевтілюються в соціально-позитивну активність, зокрема в інформаційному середовищі; по-друге, під час участі в анімаційних заходах консолідується студентська спільнота і виробляються спільні позитивні моделі взаємодії в середовищі життєдіяльності, у тому числі через віртуальний простір; по-третє, просоціальна анімаційна активність створює передумови для вироблення ініціатив у напрямі вдосконалення соціального всесвіту; по-четверте, поєднуючись із традиційними видами студентської активності, анімація стає чинником зростання якості самоврядування студентів, поліпшення взаємодії у спільноті і винесення соціально позитивних дій у зовнішнє середовище за допомогою новітніх засобів комунікації та можливостей перетворення інформації; по-п'яте, поєднуючи засоби, що активізують особистість та групи (мистецтво, туризм, гра тощо) з недирективними методами та формами виховання (акції, квести, флеш-моби, тренінги та ін.) на основі активної діяльності у віртуальному середовищі утворюються нові можливості соціального зростання.

Отже, соціальне зростання студентської молоді в інформаційному суспільстві зумовлене активізацією інформаційного середовища і засобів, які дозволяють швидко отримувати інформацію, вмінням використовувати нові засоби комунікації, легким сприйняттям нової інформації, формуванням нових соціальних норм у привабливому віртуальному просторі, постійним доступом до джерел отримання інформації, можливістю збільшення кількості каналів комунікації, отримання популярності через медіа засоби, можливість розбудовувати

соціальну взаємодію у відкритому віртуальному середовищі. Загалом соціальна культура студентської молоді в інформаційному суспільстві формується та розвивається під впливом інформаційного середовища, зокрема через активну взаємодію у віртуальному середовищі та виявленні нових моделей соціальної інтеракції у ньому. Окрім традиційних видів активності (навчальної та поза навчальної (переважно самоврядування, волонтерська, наукова, творча та мистецька діяльності)), які мають розвивати соціальну культуру студентів, актуалізується застосування анімаційної діяльності як виду суспільної практики соціально-виховного спрямування, яка дозволяє просуватися шляхом вдосконалення духовних потреб особистості, мотивувати на просоціальну діяльність, зумовлювати консолідацію студентських груп та виявляти просоціальні ініціативи як у найближчому соціальному оточенні, так і в ширшому територіальному та віртуальному просторі. Перспективою подальшого дослідження є розробка структурної моделі соціальної культури студентської молоді в інформаційному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ерасов Б. С. Социальная культурология : Учебник для студентов высших учебных заведений / Б. С. Ерасов. – Издание третье, 1 доп. и перераб. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 591 с.
2. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості: аналіт. доп. / Д. В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк. – Київ. : НІСД, 2010. – 64 с.
3. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Лесіна Т. М. – Херсон, 2009. – 253 с.
4. Максимовська Н. О. Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля: анімаційний підхід : монографія / Н. О. Максимовська. – Х. : Друк ТОВ „Тім Пабліш Груп”, 2015. – 368 с.
5. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений : монография / Е. Г. Михайлева. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 576 с.
6. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза : дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Петрова Мария Сергеевна ; Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2007. – 170 с.
7. Рижанова А. О. Якісні рівні соціальності / А. О. Рижанова // Культура та інформаційне суспільство XXI століття : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. молодих учених, 24–25 квіт. 2014 р. / Харків. держ. акад. культури, Нац. акад. мистецтв України, Ін-т культурології. – Харків, 2014. – С. 37–38.
8. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 „Соц. педагогіка” / Савченко С. В. – Луганськ, 2004. – 455 с.
9. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие [для студентов высш. учеб. заведений] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
10. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков : Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
11. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.

12. Тадаева А. В. Социализация молодежи в условиях современного информационного общества [Электронный ресурс] / А. В. Тадаева. – Режим доступа : http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/250/1/dncpc_2013_38.pdf. – Загл. с экрана.
13. Тарасов Л. В. Социокультурная анимация в XXI веке: концепция развития социально-поддерживающих гражданских инициатив в России : монография / Л. В. Тарасов. – М. : Русаки, 2012. – 223 с.

REFERENCES

1. Yerasov B. S. Sotsyalnaia kulturologia: Uchebnik dlia studentov vysshykh uchebnykh zavedenii / B. S. Yerasov. – Izdanie tretie, 1 dop. I pererab. – M.: Aspekt Press, 2000. – 591 p.
2. Informatsiine suspilstvo v Ukraini: hlobalni vyklyky ta natsionalni mozhlyvosti: analit. dop. / D. V. Dubov, O. A. Ozhevan, S. L. Hnatiuk. – Kyiv. : NISD. – 2010. – 64 p.
3. Lesina T. M. Sotsialno-pedahohichni umovy stymuliuвання maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do animatsiinoi dialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / Lesina T. M. – Kherson, 2009. – 253 p.
4. Maksymovska N. O. Sotsialno-pedahohichna dialnist zi studentskoiu moloddu u sferi dozvillia: animatsiinyi pidkhid : monohrafiia / N. O. Maksymovska. – Kh. : Druk TOV “Tim Pablish Grup”, 2015. – 368 p.
5. Mikhailiova Y. G. Intellektualnaia elita v matritse sovremennykh tsyvilizatsyonnykh izmenenii : monohrafiia / Y G. Mikhailiova. – Kharkov : Izd-vo NUA, 2007. – 576 p.
6. Petrova M. S. Animatsyonnaia deiatelnost kak sredstvo sotsyalnogo vospitania studentov vuza : dis. na soiskaniie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 / Petrova Maria Sergeevna ; Kostrom. gos. un-t im. N. A. Nekrasova. – Kostroma, 2007. – 170 p.
7. Ryzhanova A. O. Yakisni rivni sotsialnosti / A. O. Ryzhanova // Kultura ta informatsiine suspilstvo XXI stolittia : materialy vseukr. nauk.-teoret konf. molodykh uchenykh, 24-25 kvit. 2014 r. / Kharkiv. derzh. akad. kultury, Nats. akad. Mystetstv Ukrainy, In-t kulturolohii. – Kharkiv, 2014. – P. 37-38.
8. Savchenko S. V. Naukovo-teoretychni zasady sotsializatsii studentskoi molodi v pozanavchalnii dialnosti v umovakh rehionalnoho osvitiioho prostoru : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05 “Sots. pedahohika” / Savchenko S. V. – Luhansk, 2004. – 455 p.
9. Slovar po sotsialnoi pedagogike : ucheb. posobie [dlia studentov vyssh. ucheb. zavedenii] / avt.-sost. L. V. Mardakhaiev. – M. : Akademia, 2002. – 368 p.
10. Sokurianskaia L. G. Studenchestvo na puti k drugomu obschestvu: tsennostnyi diskurs perekhoda / L. G. Sokurianskaia. – Kharkov : Khark. nats. un-t im. V. N. Karazina, 2006. – 576 p.
11. Student XXI veka: sotsialnyi portret na fone obschestvennykh transformatsyi : monographia / Nar. ukr. akad. ; pod obsch. red. V. I. Astakhovoi – Kharkov : Izd-vo NUA, 2010. – 408 p.
12. Tadaieva A. V. Sotsializatsia molodezhi v usloviakh sovremennogo informatsionnogo obschestva [Elektronnyi resurs] / A. V. Tadaieva. – Rezhym dostupa: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/250/1/dncpc_2013_38.pdf. – Zagl. s ekrana.
13. Tarasov L. V. Sotsyokulturnaia animatsia v XXI veke: kontseptsyia razvitia sotsialno-podderzhivaiuschikh grazhdanskikh initsyativ v rossii : monohrafiia / L. V. Tarasov. – M. : Rusaki, 2012. – 223 p.

РОЗДІЛ 3 – ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 811 (07)(475)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АРГУМЕНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Заярна І. С.

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

izaiarna@gmail.com

У статті розглядаються особливості застосування компетентнісного підходу до навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів юридичного профілю. Автор досліджує поняття «компетенція» і «компетентність», виходячи з предмету дослідження, та пропонує огляд факторів, які характеризують процес імплементації принципів компетентнісного підходу до викладання англійського аргументованого писемного мовлення студентам-юристам. Доводиться ефективність застосування такого підходу для професійної підготовки майбутніх юристів, аналізуються його основні компоненти.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність студента юридичного профілю, англійське аргументоване писемне мовлення

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ АРГУМЕНТИРОВАННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Заярная И. С.

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

izaiarna@gmail.com

В статье рассматриваются особенности применения компетентностного подхода к обучению английской аргументированной письменной речи студентов юридического профиля. Автор исследует понятие «компетенция» и «компетентность», исходя из предмета данного исследования, и предлагает обзор факторов, характеризующих процесс имплементации принципов компетентностного подхода к преподаванию английской аргументированной письменной речи студентам-юристам. Доказывается эффективность применения такого подхода для профессиональной подготовки будущих юристов, анализируются его основные компоненты.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность студента юридического профиля, английская аргументированная письменная речь.

PECULIARITIES OF COMPETENCY-BASED APPROACH TO TEACHING ENGLISH REASONING WRITING TO LAW STUDENTS

Zaiarna I. S.

Taras Shevchenko National University of Kyiv, 60, Volodymyrska str., Kyiv, Ukraine

izaiarna@gmail.com

The article examines the peculiarities of competency-based approach to teaching English reasoning writing to law students. The concepts of "competence" and "competence" based on this research subject are analyzed and an overview of the factors that characterize the process of implementing the principles of competence approach to teaching English reasoning writing to law students is provided. The author proves the effectiveness of competency-based approach to teaching English reasoning writing to law students. The articles states that competency-based

approach to teaching English reasoning writing pays its special attention to the results, where the result is not seen as an amount of assimilated information but the student's ability to act professionally in various problem situations. It is said that competence of a law student to carry out English reasoning writing is the goal of the educational process in the defined area, which is achieved by mastering necessary competencies, which in turn make up this educational domain.

The author analyses the roles of the teacher and the student. Thus, the paper points out that teachers provide the materials, the activities, and the practice opportunities to their students. The quality and authenticity of these materials are central to the success of class. In turn students will no longer be able to rely only on the teacher. Their role will be to integrate, produce, and extend knowledge. The article also describes main peculiarities of tasks and assessments in a competency-based curriculum. It is proved that assessment also plays an essential role in teaching English reasoning writing to law students using competency-based approach to language teaching. The author notes that assessments can take one of two forms: formative or summative and must be authentic. Examples of authentic activities are provided.

Key words: competency, competence, competency-based approach, English reasoning writing, legal English.

Постановка проблеми. Важливою умовою професійного успіху будь-якого спеціаліста, зокрема юриста, є якісна освіта, яка визначається не стільки теоретичною освіченістю останнього, скільки його здатністю застосовувати узагальнені знання, вміння та навички при вирішенні конкретних задач і завдань, що виникають у реальній діяльності професійного іншомовного спілкування. За результатами дослідження Big Data, Bigger Digital Shadows and Biggest Growth in the Far East, проведеного IDC при підтримці компанії EMC, сьогодні у світі відбувається безпрецедентне зростання обсягу інформації. Повсюдне поширення технологій і доступу до Інтернету призвели до подвоєння обсягу інформації за останні 2 роки. Дослідження оцінило обсяг сгенерованих даних у 2012 в 2,8 зеттабайта і прогнозується до 2020 року збільшення обсягу до 40 зеттабайт, що перевищує попередні прогнози на 14%. [4] У світлі цього традиційна знаннева парадигма, що базується на передачі інформації від викладача до студента, виглядає вкрай неефективною, поступаючись ключовому вмінню ефективно застосовувати знання у професійній діяльності, що відповідно веде до розширення компетенцій та удосконалення компетентностей. Одним з найбільш ефективних шляхів досягнення цієї мети визнається компетентнісний підхід, зокрема до мовної освіти, який передбачає створення нової освітньої моделі юриста, який володіє сформованою професійною іншомовною компетентністю [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушена проблема була предметом багатьох досліджень, зокрема у Дж. Равена, А. Андреева, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пометун, Р. Пастушенка, О. Овчарук, В. Вербицького, Г. Зайчука, Е. Зеєра, Д. Заводчикова, Н. Мурованої, М. Пустового, М. Сосніна, Н. Табачук, М. Філатова, Ю. Швалбата та інших вітчизняних і закордонних вчених-дидактів. Разом з тим поза увагою дослідників залишилося питання застосування компетентнісного підходу до навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів юридичного профілю, визначення особливостей якого і зумовлює мету нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Ключовими поняттями компетентнісного підходу, які розкривають його сутність і зміст, є поняття «компетентність» і «компетенція». Слід зазначити, що у науці не існує однозначного визначення та розуміння цих понять. Так, деякі вчені ототожнюють ці два поняття, інші їх розрізняють. Відомі російські педагоги В. Краєвський і А. Хуторський так пояснюють зміст цих термінів: "компетенція" в перекладі з латини "означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід, а компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній" [2, с. 97]. У "Словнику іншомовних слів" за редакцією О.С. Мельничука зазначається, що "компетентність – це поінформованість, обізнаність, авторитетність" [5, с. 345], а "компетенція – коло повноважень певної організації, установи або особи; коло питань, у яких ця особа має певні повноваження, знання, досвід" [5, с. 345].

У латинській мові від дієслова *competere* (спільно досягати, прагнути; відповідати чомусь, підходити) утворений дієприкметник *competens* (відповідний, той, що досяг, той, що

підходить). Їх смислове поле описує як внутрішні характеристики індивіда, так і його відповідність заданим зовні умовам. Англійські терміни *competencies* (множина від *competency*) та *competence* перекладаються як компетенції та компетентність. Говоримо: “мати компетенції”, “бути компетентним” [1, с. 10-11].

Отже, під компетенцією слід розуміти освітній домен (сферу), сукупність професійних умінь та навичок, необхідних для виконання певного виду діяльності, а компетентність розглядається як якість особистості, що відображає його здатність виконувати ту чи іншу діяльність.

Виходячи з предмету нашого дослідження, компетентність студента-юриста здійснювати англійське аргументоване писемне мовлення є метою навчального процесу у визначеній сфері, яка досягається шляхом опанування необхідних компетенцій, які відповідно складають цей освітній домен.

Так Е. Оербак пропонує свій огляд факторів, котрі характеризують процес імплементації принципів компетентнісного підходу до викладання англійської мови, які, на нашу думку, слід брати до уваги при навчання англійському аргументованому писемному мовленню:

1. Фокус на успішне функціонування в суспільстві. Головна мета – дати змогу студентові стати автономним індивідумом, здатним впоратися з викликами сучасного світу.
2. Фокус на життєві навички. Студенти вивчають лише ті мовні форми, уміння та навички, що притаманні ситуаціям, у яких вони функціонуватимуть.
3. Орієнтація на результат. Основна увага приділяється очевидній поведінці, а не знанням чи здатності говорити про мову чи навички.
4. Модульні інструкції. Завдання поділяються на підзавдання заради чіткого бачення прогресу як викладачами, так і студентами.
5. Чіткі завдання апріорі. Завдання визначені відповідно до мети, отже студенти чітко знають, що від них очікується.
6. Постійне оцінювання. Кожна компетенція оцінюється. Подальше навчання можливе лише за умови долання попереднього етапу. Отже, програмне зростання базується на результатах тесту (не поточного оцінювання) і є об'єктивно кількісним.
7. Демонстрована майстерність виконання завдань. На відміну від традиційних тестів, оцінювання базується на здатності демонструвати моделі поведінки, зумовлені ситуацією.
8. Особистісно-орієнтовані інструкції. За своїм змістом, рівнем і темпом, завдання визначаються в умовах особистих потреб студента; а попередні знання та досягнення студента обов'язково беруться до уваги для розробки навчальних програм [6, с. 414-415].

Отже, компетентнісний підхід до вивчення мови (КПВМ) вимагає, щоб мова вивчалася, спираючись на соціальний контекст, а не викладалася ізольовано. КПВМ побудований не навколо поняття «знання», а навколо поняття «компетенція». Фокус зміщується від того, що студент знає про мову до того, як він може її використовувати для ефективного спілкування

Так, у контексті КПВМ, на наш погляд, компетенцію можна розуміти як підсумкове завдання, визначене в кінці навчального модуля. Наприклад, під час вивчення теми «Контрактне право» студенти першого курсу юридичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка повинні написати лист-пораду клієнтові на задану правову ситуацію. Так, щоб досягти задовільного результату, студент повинен продемонструвати знання лексики (як юридичної термінології з тематики, так і загальних мовних кліше), граматики, вміння ефективно організувати зміст висловлювання, дотримуючись правил ділового листування і культури іншомовного писемного спілкування, а також свою професійну компетентність як юриста шляхом надання поради з конкретної проблематики контрактного права, що відповідно вимагає опрацювання та аналізу

англомовних текстів під час усього вивчення теми. Усе це свідчить, що ефективність виконання підсумкового завдання є результатом роботи студента під час усього процесу вивчення теми.

Використовуючи КПВМ, студенти вчаться вживати мову в автентичних ситуаціях, у яких вони вірогідно опиняться поза навчальним процесом. Хоча студенти виконують завдання для того, щоб стати більш компетентними, компетенції – це не завдання, які виконуються заради балу, і навіть не заради того, щоб стати кращим у виконанні цього завдання. Компетенція – це практичне застосування мови в контексті.

Ефективно складені компетенції включають кілька компонентів. По-перше, вони описують конкретні знання і навички, які можуть бути застосовані в нових і більш складних ситуаціях. Ці знання і навички повинні мати цінність за межами навчального процесу. Навчаючи принципів, ці знання будуть корисними впродовж усієї майбутньої професійної діяльності. Наприклад, вміння аргументувати свою точку зору простою, зрозумілою не лише для професіонала-юриста мовою, якому студенти вчаться вже при вивченні теми «Контрактне право», є вкрай важливим і може застосовуватися в будь-якій новій, непередбачуваній у процесі навчання ситуації. Наступне, кожна компетенція повинна мати чіткі критерії якості роботи, які б дозволили студенту знати, на якому етапі він/вона знаходиться і що слід робити, щоб удосконалити свої вміння і навички. І врешті-решт, компетенція має бути персоналізована [9]. Непродумані чи невизначені критерії і завдання призведуть до неможливості визначити, які завдання слід виконати, щоб мета була досягнута, а компетенція набута.

КПВМ вимагає нового підходу до викладання. Навчання має бути особистісно-орієнтованим з фокусом на те, що студент може робити. Здатність повторити завчене напам'ять граматичне правило чи знайти помилки в тексті не достатньо, щоб виміряти (оцінити) компетенцію. Студенти мають продемонструвати свої вміння виконувати завдання, з якими їм доведеться стикнутися в реальній професійній діяльності. В свою чергу завдання мають фокусуватися на навиках, необхідних для виконання певного завдання, а не на знаннях. Розглянемо, які вміння і навички необхідні студентіві, щоб написати лист-пораду клієнтові:

- Вміння аргументувати свою точку зору;
- Вміння виражати інформацію простою зрозумілою не лише для юриста-професіонала мовою;
- Вміння структурувати інформацію;
- Вміння вести ділове листування;
- Вміння використовувати граматичний компонент (часи, модальні дієслова, артиклі, ступені порівняння прикметників, умовні речення);
- Вміння використовувати юридичну термінологію.

У світлі цього зрозуміло, на що, на які підкомпоненти слід звертати увагу, плануючи підсумкове завдання. Важливо, що на кожному етапі студенти повинні мати зворотній зв'язок, щоб мати можливість оцінювати свій особистий прогрес в опануванні компетенції.

У процесі застосування компетентнісного підходу до навчання англійському аргументованому мовленню змінюється роль викладача. Він не просто надає інформацію, він скеровує. Викладач забезпечує матеріалами, готує завдання і створює умови для практичного їх застосування. У цьому контексті якість і автентичність цих матеріалів і завдань є ключовими. Те, на скільки вони будуть відповідати вимогам сьогоденної практики (змістовно, лексично, граматично, семантично), на стільки успішною буде професійна іншомовна підготовка студента-юриста.

У процесі викладання важливу роль відіграє планування. Перш за все слід визначити кожную компетенцію, яку в свою чергу потрібно поділити на відповідні навички та вміння. Викладач має чітко визначити, що конкретно і наскільки добре кожен студент повинен виконати задля опанування компетенції. Визначені завдання, які оцінюють кожную компетенцію, повинні бути розроблені і донесені до студента з початку роботи. Для цього викладачу необхідно багато часу приділяти створенню завдань, пов'язаних з конкретними вміннями і навичками, які б відповідали критеріям компетенції. Значна кількість часу приділяється оцінці студентів і забезпеченню конкретного, прямого і персоналізованого зворотного зв'язку [8, с. 147].

Роль студента також змінюється. Студенти вже не повинні покладатися на викладача у всьому, вони повинні активно брати участь у процесі свого власного навчання: інтегрувати, продукувати, розширювати свої знання, і таким чином ставати автономними. Для них важливо вчитися думати критично і вчитися застосовувати знання до різних ситуацій. Для цього вони повинні мати високий рівень мотивації. Одна з причин, чому компетентнісний підхід підходить для вищої школи, – це саме вмотивованість, адже студенти вже визначилися із своєю майбутньою професією і розуміють наскільки знання юридичної англійської мови будуть їм корисні.

Варто ще раз акцентувати увагу на важливість правильного підбору матеріалів і завдань, адже студенти мають розуміти як і де в майбутній професійній діяльності зможуть застосовувати навички, отримані під час навчання. У протилежному випадку, рівень мотивації може знизитися і ефективність методу буде незначною. Матеріали повинні бути зорієнтовані не на знання, а на дію. Слід уникати таких завдань, як вибери правильний варіант, заповни пропуски, з'єднай частини речень тощо. Найбільш ефективними матеріалами будуть автентичні зразки текстів (ділові листи, контракти і т.д.). Такі матеріали допоможуть студенту оволодіти необхідними навичками, знаннями, ставленням і поведінкою, що відповідає цій компетенції.

Важливе місце у процесі навчання англійського аргументованого писемного мовлення з використанням КПВМ посідає оцінювання навчальної діяльності студента. Так В. І. Гріффіт та Х.-Й. Лім зазначають, що під час застосування компетентнісного підходу використовується формулює оцінювання і підсумкова оцінка. Формулює оцінювання використовується під час усього процесу навчання задля того, щоб студент розумів свої сильні і слабкі сторони. Важливо, щоб оцінювання було постійним і конкретним, і зазвичай це не є бали. Підсумкова оцінка, навпаки, перевіряє, чи студент оволодів компетенцією чи ні. Зазвичай це підсумкове завдання в кінці модуля [7, с.5].

Оцінювання, так само, як і самі завдання, повинні бути автентичними. Віггінз вважає, щоб бути справді автентичною оцінка має враховувати завдання, контекст і критерії оцінювання. Автентичне завдання вимагає використання і знань, і навичок [10]. Наприклад, написання есе з теми «Контрактне право» не є автентичним завданням, оскільки мало ймовірно, що юрист у своїй професійній діяльності стане писати все, що він знає з теми. І навпаки, якщо описати студенту юридичну ситуацію і поставити завдання надати аргументовану відповідь-пояснення на неї – це буде вдалим прикладом автентичного опитування.

Отже, під час навчання англійському аргументованому писемному мовленню за допомогою компетентнісного підходу, студенти отримують задовільну оцінку лише за умови успішного виконання підсумкового автентичного завдання. Вони вчаться у своєму власному темпі, підтримуючи постійний зворотній зв'язок з викладачем, поінформовані на кожному етапі про свої слабкі сторони і мають змогу вчасно їх вдосконалити задля успішного виконання підсумкового завдання.

Висновки. Можна з упевненістю стверджувати, що в XXI столітті питання вдосконалення навчальних компетенцій та навичок залишатиметься однією з найбільш швидкозростаючих галузей. У світлі цього, застосування компетентнісного підходу до навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів юридичного профілю – є спробою

приспосувати навчальні моделі до вимог нашого часу. Вища освіта повинна враховувати потреби суспільства (не тільки України, а й світу) і врегульовувати вимоги до кваліфікації студентів, зокрема студентів юридичного профілю, з тими, що висуваються роботодавцями, щоб забезпечити доступ студентів до національного і міжнародного ринків праці. Сьогодні студенту не достатньо просто оволодіти знаннями з профільних юридичних предметів, він має демонструвати той набір навичок і компетенцій, що дозволить йому бути успішним у здійсненні професійної діяльності. У цьому світлі компетентнісний підхід до навчання англійського аргументованого писемного мовлення сприяє формуванню гнучкого професіонала, який здатний застосовувати набуті компетенції до різноманітних, непередбачуваних і складних ситуацій, з якими постійно, як показує практика, стикатиметься у своїй професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зачесова Е. Ручка от сундука: компетентностный подход в образовании / Е. Зачесова // учительская газета. - 2007. - 24 апр. (N 17). - С. 10-11.
2. Коваленко О. На шляху до демократичної системи освіти / О. Коваленко / Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 3. – С. 92 – 99.
3. Попова Т. П. Необходимость использования компетентностного подхода в процессе обучения иноязычному общению (неязыковой вуз) [Электронный ресурс] // ИСОМ. – 2013. – №2. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimost-ispolzovaniya-kompetentnostnogo-podhoda-v-protssesse-obucheniya-inoazychnomu-obscheniyu-neyazykovoy-vuz> (дата обращения: 23.07.2016).
4. Рост объема информации - реалии цифровой вселенной [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.tssonline.ru/articles2/fix-corp/rost-obema-informatsii--realii-tsifrovoy-vselennoy>
5. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1977. – 775 с.
6. Auerbach E. R. Competency-based ESL: One step forward or two steps back? – 1986. - TESOL Quarterly.- Vol. 20 (3). – p.411-430.
7. Griffith W. I., Lim H.-Y. Introduction to Competency-Based Language Teaching // MEXTESOL Journal. – 2014. – Vol. 38 (2). - P. 1-8.
8. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. - Cambridge University Press, 2001. – 271 p.
9. Sturgis, C. (2012). The art and science of designing competencies. Competency Works Issue Brief. Retrieved 19 August 2016 from <http://www.nmefoundation.org/getmedia/64ec132d-7d12-482d-938fce9c4b26a93b/CompetencyWors-IssueBrief-DesignCompetencies-Aug-2012>
10. Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(2). Retrieved 19 August 2016 from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>

REFERENCES

1. Zachesova E. Ruchka ot sunduka : kompetentnost. podhod v obrazovanii / E. Zachesova // Uchit gaz. - 2007. - 24 apr. (N 17). - P. 10-11.
2. Kovalenko O. Na shlyahu do demokratichnoyi sistemi osviti // Inozemni movi v navchalnih zakladah. – 2005. – № 3. – P. 92 – 99.
3. Popova Tatyana Petrovna Neobhodimost ispolzovaniya kompetentnostnogo podhoda v protssesse obucheniya inoyazyichnomu obscheniyu (neyazykovoy vuz) // ISOM. 2013. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimostispolzovaniyakompetentnostnogopodhoda-v-protssesse-obucheniya-inoazychnomu-obscheniyu-neyazykovoy-vuz> (data obrascheniya: 23.07.2016).

4. Rost ob'ema informatsii - realii tsifrovoy vselennoy. – [Elektronnyiy resurs]. – Rezhim dostupa <http://www.tssonline.ru/articles2/fix-corp/rost-obema-informatsii--realii-tsifrovoy-vselennoy>
5. Slovník inšhomovnih sliv / Za red. O.S. Melnichuka. – K.: Golovna redaktsiya URE, 1977. – 775 p.
6. Auerbach E. R. Competency-based ESL: One step forward or two steps back? – 1986. - TESOL Quarterly.- Vol. 20 (3). – p. 411-430.
7. Griffith W. I., Lim H.-Y. Introduction to Competency-Based Language Teaching // MEXTESOL Journal. – 2014. – Vol. 38 (2). - P. 1-8.
8. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. - Cambridge University Press, 2001. – 271 p.
9. Sturgis, C. (2012). The art and science of designing competencies. Competency Works Issue Brief. Retrieved 19 August 2016 from <http://www.nmefoundation.org/getmedia/64ec132d-7d12-482d-938fce9c4b26a93b/CompetencyWors-IssueBrief-DesignCompetencies-Aug-2012>
11. Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation, 2(2). Retrieved 19 August 2016 from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>

УДК 811:303.03:378(477)

BUILDING FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE IN THE HIGHER SCHOOL OF UKRAINE: PERIODIZATION ISSUES

Lichman L. Yu.

*Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education,
9 Dorohozhytska Str., Kyiv, Ukraine*

lichman1967@mail.ru

The article focuses on the issues of periodization in the ideas of building foreign linguistic competence in the language education of Ukraine. The emphasis is upon the fact that against the background of terminological fluctuation substantiating the stages of implementing the competency-based foreign language learning largely depends on how accurate the competency-based approach concept is defined. The principles of historicism, generative continuity and determinism are established to be basic for solving the issues under investigation.

Key words: foreign linguistic competence, competency-based approach, genesis, generativism.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ УКРАИНЫ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРИОДИЗАЦИИ

Личман Л. Ю.

*Національна медичинська академія последипломного образования имени П. Л. Шупика,
ул. Дорогожичская, 9, Киев, Украина*

lichman1967@mail.ru

В статье рассматривается проблема периодизации идей формирования иноязычной компетентности в лингводидактике Украины. Особое внимание уделяется тому факту, что в условиях терминологической зыбкости обоснование этапов внедрения компетентностно направленного обучения иностранному языку во многом зависит от точного обозначения понятия «компетентностный подход». Устанавливается, что принципы историзма, генеративной преемственности и детерминизма являются основой решения исследуемой проблематики.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, компетентностный подход, генезис, генеративизм.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ПЕРІОДИЗАЦІЇ

Лічман Л. Ю.

*Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика,
вул. Дорогожицька, 9, Київ, Україна*

lichman1967@mail.ru

У статті розглядається проблема періодизації ідей формування іншомовної компетентності в лінгводидактиці України. Особлива увага приділяється тому факту, що в умовах термінологічної хиткості обґрунтування етапів впровадження компетентнісно спрямованого навчання іноземної мови багато в чому залежить від точного визначення поняття «компетентнісний підхід». Встановлюється, що принципи історизму, генеративної наступності і детермінізму є основою вирішення досліджуваної проблематики.

Ключові слова: іншомовна компетентність, компетентнісний підхід, генезис, генеративізм.

The periodization issues of introducing students' foreign language competence-oriented training arouse a heightened interest among educators. In all the deceptively simple study of the genesis of building foreign linguistic competence in students in the late-20th – early-21st century timeframe, to identify the stages of the competency-based learning ideas development is very ambiguous. In this regard, some contradictory trends are being observed. On the one hand, some scientists associate the stages of implementing the ideas of foreign language competency-based learning in Ukraine with the period of the formation of a competency-based approach in the United States and the European Union. On the other hand, some analysts consider the stages of implementing the competency-based approach in the high school of Ukraine to be within the socio-political transformations of the last decades, especially due to the independence of Ukraine.

Anyway, the development of the process of competency-based foreign language education implementation in the higher school of Ukraine is the subject matter of the history of language teaching. Analyzing the genesis of building linguistic competences involves the preliminary definition of the stages of the scientific and theoretical, practical and epistemological / hermeneutic comprehension of the key concepts of competency-based learning strategies for teaching foreign languages.

However, this analysis has to be realized in the borders of the competence concept sphere, which still remains abstract and internally heterogeneous. For example, defining the characteristics, national specifics of the genesis of building linguistic competences in Ukraine can be carried out in the close terminological and content co-ordination with one of the key international concepts – a competency-based approach. This raises the first characteristic question: which of the various interpretations of this concept should be squared with the analytical treatment of the genesis? Indeed, fixing on one of the versions needs grounding its scientific competitive advantage that is unscientific and pointless a-priori, if only because there are various alternative approaches to studying the same subject. Then the second question arises as to whether one could compare the stages of the development of linguistic competence strategy with not one, but all the widespread perceptions of the studied educational approach.

The second question could be answered positively while meeting the following study algorithm: a) summarizing the principles and guidelines, derived from a variety of strategies for defining the concept of a competency-based approach; b) presenting them in a consistent manner; c) producing a concentrated / summarized version of the concept “competency-based approach”; d) identifying the genesis periods of the competency-based foreign language training at the higher educational establishments of Ukraine.

This makes it possible to bring the numerous conceptual constructs to a common definition by making them conceptual universals, relevant to the issues of identifying the stages of building linguistic competencies in Ukraine.

Therefore, in the interests of the observance of the scientific rigor principles, involving covering the issues of competency-based approach in view of identifying the stages of genesis, one should make a determination on:

- 1) representing the key definitions for a competency-based approach;
- 2) deducing the systematic concentric formulation of competency-based approach from the presented unity;
- 3) establishing the fact that the presented formulation will be the major one while analyzing the genesis of building foreign linguistic competence, including the definition and substantiation of its stages;
- 4) assuming this – intermediate – definition to specifically match to the goals of identifying the genesis stages, but by no means is an ultimate result of the scientific and theoretical inquiry of the optimal formula for determining the key concept of the considered educational doctrine.

It should be added that it is a selective, purposeful work towards the solution of any locally significant problem (in this case, identifying the stages) that widens choices for implementing a global goal – a comprehensive, high-tech, unified, potentially universal definition of the narrative and the basic concepts of a competency-based approach.

Within this framework, firstly, the note should be made of the commonly transcribed variants for defining the concept "a competency-based approach" taking into account the goal of individualizing the stages of the foreign linguistic competence ideas development and implementation in the higher school of Ukraine. Secondly, it should be determined the main principles instituting the policy of any periodization: historicism, generativism, determinism. These principles state that the competency-based approach used in language training should be considered as a historically objective, comprehensively – anthropologically, socially and ontologically – predefined generative phenomenon, resolved in the "long-period" time. This definition opens up new opportunities for the conditional division into the stages of the implicit retrospective origin, explicit manifestation and long-term development of the tradition of competency-based language education.

Considering the retrospective development stage, we note that the concept of "competence" is of both Greek and Latin roots. W. Brezinka, German-Austrian educational scientist, carried up its origin from Greek ἀρετή, which meant "superiority" in ancient Greece, "virtue", "mastery", "skill". Paying attention to the dominance of the definition "superiority" at the initial stage, the scientist pointed out that, in this sense, the root word served as a basis for creating a new word – «aristos» («aristocratic»). He described "competence" as "a relatively permanent quality of personality which is valued by the community to which we belong. In this sense it is not simply a skill but is a virtue; a general sense of excellence and goodness. It involves being up to those tasks that life presents us" [1, p. 4]. The Dutch researchers Martin Mulder, Tanja Weigel and Kate Collins took the view that "the first use of the concept occurs in the work of Plato (Lysis 215 A., 380 B.C.). The root of the word is ikano, a derivative of iknoumai, which is to arrive. The ancient Greek language had an equivalent for competence, which is ikanótis (ικανότης). It is translated as the quality of being ikanos (capable), to have the ability to achieve something; skill. Epangelmatikes ikanotita stands for professional/vocational capability or competence." [2, p. 3]. At the same time, in their opinion, "Competence even appeared in the Latin language in the form of 'Competens', which was conceived of as being able and allowed by law/regulation, and in the form of 'Competentia'; perceived as (cap)ability and permission. By the Sixteenth Century the concept was already 4 recognised in English, French and Dutch; the use of the western European words 'competence' and 'competency' can be dated to this time [2, pp. 3–4].

In our view, if we talk about the ancient times, the issues relevant to human competence ascended to Heraclitus, Socrates, Plato.

It is known that after the manner of Heraclitus, Socrates suggested the idea of the wholeness of man and speech. Socrates' quotes correlate with interpretation of the concept of "competency" and "competence" by their semantic proximity: knowledge acquisition, skills improvement and development are integrally updated in the forms of life support. In this sense, the process of acquiring knowledge and skills and their performance are interdependent. The evidence-based dialectic was developed in the treatise "Theaetetus", wherein Plato gave the following Socrates' reasoning and argumentation: "... since we've determined that the fact of possessing the knowledge is some other thing, and the fact of having it is another, we say it is impossible not to possess whatever one possesses, and so it never turns out that one does not know what one knows, and yet it is possible to seize a false opinion about it?" [3, p. 199]. Answering the question, Socrates considers possessing the knowledge to become actual only in active knowledge performance. At the same time, in his opinion, there is no connection between the acquired and implemented knowledge in other circumstances. Obviously, this idea contains the foundations for developing an activity approach in psychology and competence-based education (L. Vygotsky, S. Rubinstein, A. Leontev, Ye. Mileryan etc.). In particular, A. Leontev, in his work "Activity and Consciousness", directly associated the process of personality formation with the activity: "the real basis for human personality is the aggregate of his relationships to the world that are social in their nature, but relationships that are realized, and they are realized by his activity, or more precisely, by the aggregate of his multifaceted activities" [4, p. 156].

The distinction between acquiring knowledge and possessing knowledge made Socrates for classifying the participants of the learning process: "And transmitting (knowledge – L. L.) is that which we call to teach, and receiving to learn, and having, by the fact of possessing (knowledge – L. L.)..., to know"[3, p. 198]. It should be pointed out that this statement coincides with modern ideas about the stages and participants of competences building: a teacher – a student – a competent specialist.

We consider ancient philosophy (linguistics and language education were part of the philosophical discourse at that time) to be proto-competence sources or –broadly speaking – the channel of the linguistic and chronotope relevance of language education ideas and traditions to a competence-centered approach in the latter half of the 20th century – the early 21st century.

As noted, the issues of studying the stages of the foreign language competence "genesis" in the higher school of Ukraine are driven by the need for defining the concept of competency-based learning. Within the framework of identifying the genesis stages, the issues of notional validity are scientifically valid, as the term "a competency-based approach" is ambiguous. Suffice it to say that the concepts of competency / competence are heterogeneous in definitions, and their correlation with the abstract concept "an approach" is rather perfunctory.

In this regard, we represent several Ukrainian and foreign scholars' standpoints on competency-based learning. The attitudes of Ukrainian scientists, educators, textbooks authors to the issues concerning the usage of the concepts of competency, competence, competency-based approach in education can be roughly divided into three groups: the 1st group consists of scientists thinking that the key terms reflect the European tradition (N. Bibik, O. Ovcharuk, O. Pometun); the scientists of the 2nd group conceive that a competency-based approach is not original, as it is the modified nomination of technologies, came to stay in the pedagogy of the past (R. Barnett, W. Westera); the 3d group consists of scientists who consider competency-based education to be a polyparadigm strategy (L. Lichman); the scientists of the 4th group think that the potential and prospects of the competency-based learning concept are matter of the nearest – hypermodernist – future (J.-F. Lyotard, L. Lichman).

The scholarly literature, in particular, the Longman Dictionary of Contemporary English, defines an approach as "a method of doing something or dealing with a problem"[5], and a method as "a planned way of doing something, especially one that a lot of people know about and use"[6].

In particular, T. Oliynyk believes that a competency-based approach is associated with the person-centered and activity approaches to teaching with a particular focus on the subjective preferences of a student [7, p. 69].

N. Bibik is of the same view considering a competency-based approach in the educational process to be the refocusing "from the process to the result of education in terms of activity" [8, p. 7].

The traditional periodization of a competency-based approach is considered to be represented by I. Zimnyaya, who divides its formation into three stages, including introducing the category of "competency" into the scholarly framework, studying different types of a linguistic / communicative competency in the theory of language learning, creating the preconditions for differentiating "competency" from "competence" (1960 – 1970); using the categories of "competency" and "competence" in the theory and practice of language learning, professional management, leadership, learning to communicate, developing the scope of "social competencies / competences" (1970 – 1990); considering competencies as the intended effect of education, identifying the global competencies by common European institutions (from 1990) [9, p. 14-15]. The periodization proposed by I. Zimnyaya is much like the concept of competency-based education presented by the American scientist P. Hager: the concept of professional competence meets three concepts: attributes, standards and hierarchy. According to P. Hager, the concept of attributes involves developing knowledge, skills, and relationships (interpersonal communication) which meet certain branch standards. Thus, to his mind, the formulae of professional competence is the following one: C. (competence) equals A. (attributes) / KSC (knowledge, skills, competencies) plus S. (standards) [10].

In accordance with the tradition of similar interpretations some Ukrainian scientists (O. Plakhotnik, O. Beznosyuk, L. Sen', N. Glushanytsia etc.) point out the following periodization of a competency-based approach: the first stage (1960-70's) is characterized by the first appearance of the terms "competence", "competency" in the scientific literature and the startup of systematizing and specifying different competences; the second stage (1970-90's) is marked by the creation of the list of key competencies; the third stage (late 1980's and early 90's.) is described in terms of the attempt of determining competences as certain educational result, whose dominant was, despite some differences taken place in the scientific approaches, the recognition of the studies by U.S.A., whose scientists determined three main components of competence-based education (building knowledge, skills and personal values), where competence is the main component of competency-based learning" [11; 12; 13]. Going along with I. Zimnyaya's definitions, S. Garkusha points out the fourth stage of the development of competency-based education in the early 21st century, which is "characterized not only by the fact that professional competence becomes the subject of special comprehensive review, but the fact that during this period there take place the active development and implementation of competency-based approach principles (competency model) to the State educational standards ..." [14, p. 3].

Further to the discussion it should be presented L. Burkova's opinion, according to which in 1960 – 1970 the term "competency" was considered to be, on the one hand, a qualitative personal behavior (high professionalism) and, on the other hand, personal skills. The scientist also notes that both terms were used, but with the the singular form for "competency", and with the plural one for "competence" [15, p. 111].

At the same time, speaking about that period O. Barabash puts a special focus on the fact that "competence" was detected to manifest itself through man's activity in particular situations (situationality) [16]. Along with that I. Kubenko makes the point that " the modern national pedagogy has started using the concept of competence as a term describing the eventual outcome of training only since the last quarter of the 20th century. There was no such a concept in the Soviet Encyclopedia (1960). The concept of competence appeared only in the later edition. There are the concepts of "competency" and "competence" in the Encyclopedia of 1983, wherein they are identified. The foreign vocabulary (1985) distinguishes these concepts" [17, p. 2]. In N. Stepanets'

view: "The first stage is the beginning of studying various kinds of a linguistic competency in linguistics; introducing the concept of "communicative competence". Thus, ...D. Haberman was first to consider "competence" to be a separate concept, and who used it as a sociological term within the theory of verbal communication" [18, p. 4].

Having analyzed the different points of view on competency-based education as for determining the stages of the genesis of building foreign linguistic competence in Ukraine we deem it advisable to use the principle of generative continuity. It is based on N. Chomsky's statements on the concept of linguistic competence wherein there is opposition of "inventory" (Ferdinand de Saussure) and "generative" (Wilhelm von Humboldt) doctrines. W. von Humboldt, according to N. Chomsky, there is clearly observed the component of "hidden competence" and the association with the ancient theories of language. Within this – generative – framework, we determine the following stages of the genesis of building foreign linguistic competence:

Table 1.

Stages	Stage name	Features
Stage I (the ancient period – the linguistic concept of W. von Humboldt – the beginning of the 1960s)	Proto-competence (from Greek <i>πρῶτος</i> – first) or retrospective (from Latin <i>retrospectare</i> – back observation)	This stage is the essence of the philosophical and pedagogical experience of the past centuries, concentrated in the theories of language and language training, relevant to the competency-based approach in the bilingual / polylingual training of students.
Stage II (1960th – 1991, the year when Ukraine gained its independence)	Generative (from Latin <i>genero</i> – to produce)	At this stage, in the context of generative theory of language there is transcribed and subsequently developed the idea of building linguistic / foreign linguistic competency / competence.
Stage III (1991 – 2004)	Polyparadigmatic (from Greek <i>πολύ</i> -many, much, from Greek <i>παράδειγμα</i> – pattern, example, sample)	The competency-based approach in the language education of this period is formulated as megaparadigm unity, synthesizing the productive educational paradigms (activity and communicative approaches, learner-centered strategies, the dialogue of cultures etc.).
Stage IV (2004 – the present day).	Dominant (from Latin <i>dominans</i> - ruling)	At this stage the competence-centered construct is declared and theoretically relayed in the higher and secondary school as an ideological educational dominant, which needs for appropriate scientific and methodological support.

Thus, the problem of establishing the stages of building foreign linguistic competence in the higher school of Ukraine is conceptually multidimensional. On the one hand, this problem, as a scientific approach, directly correlates with rather controversial issues of defining the concept of a competency-based approach. As the beliefs about the nature, structure, conceptual and chronological scope of the competency-based approach simulate the strategy of establishing the time limits of this or that stage. On the other hand, it is obvious that the ideas of the genesis of building foreign linguistic competence constantly transform depending on the shifts of basic educational, scientific, theoretical, social and economic, ethnic cultural and social political paradigms.

REFERENCES

1. What is competence? What is competency? [Electronic resource] / Reader “Competences” Working Group 3 “New Goals” // Stockholm (Sweden), 2-3 November 2016 – Available at: http://media.ehea.info/file/New_goals/90/7/WG3_2016_11_02_Reader_Compe nces_648907.pdf (access date: 08.01.2017).
2. Mulder M., Weigel T. & Collins K. The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis [Electronic resource] / M. Mulder, T. Weigel, K. Collins // Journal of Vocational Education and Training – 2006. – Vol. 59, No. 1. – P. 67–88. – Available at: www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/11/2007-01-19-Mulder-Weigel-Collins-JVET.pdf (access date: 08.01.2017).
3. Plato. The Being of the Beautiful: Plato’s Theaetetus, Sophist, and Statesman [Text] / Plato // Chicago: University of Chicago Press, 2008. – 592 p.
4. Leontyev A. N. Activity as a Basis of Personality [Electronic resource] / A. N. Leontyev // Activity and Consciousness. – Available at: www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf (access date: 08.01.2017).
5. Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. – Available at: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/approach> (access date: 08.01.2017).
6. Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. – Available at: www.ldoceonline.com/dictionary/method#method__4 (access date: 08.01.2017).
7. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка / Т. С. Олійник // Професійні компетенції та компетентність вчителя : матеріали регіонального наук.-практ. семінару. – Тернопіль, 2006. – С.69 – 71 (in Ukrainian).
8. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–52 (in Ukrainian).
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – Режим доступа : [file:///C:/Users/SuperUser/Downloads/klyuchevie_kompetentnosti%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SuperUser/Downloads/klyuchevie_kompetentnosti%20(2).pdf) (access date: 08.01.2017) (in Russian).
10. Hager Paul and Gonczi Andrew. ‘Competency-based standards: a boon for continuing professional education? [Electronic resource] / Paul Hager, Andrew Gonczi // Studies in Continuing Education – 1991. – Vol. 13, No. 1. – P. 24 – 40. – Available at: <http://www.clinteach.com.au/assets/Competency-Based-Standards.pdf> (access date: 08.01.2017).
11. Плахотнік О. В. Компетентнісний підхід у ВНЗ: проблеми і перспективи [Електронний ресурс] / О. В. Плахотнік, О. О. Безносюк // Наукові записки, 2013. – Вип. 121(II). – Серія: Педагогічні науки. – С.202 – 207. – Режим доступу : [file:///C:/Users/SuperUser/Downloads/Nz_p_2013_121\(2\)_49%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SuperUser/Downloads/Nz_p_2013_121(2)_49%20(1).pdf) (access date: 08.01.2017) (in Ukrainian).
12. Сень Л. В. Розвиток компетентнісно орієнтованого навчання за кордоном [Електронний ресурс] / Л. В. Сень // Матеріали регіонального науково-практичного семінару “Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006 – С. 14 – 17. – Режим доступу : <http://lib.znate.ru/docs/index-255925.html?page=2>. (access date: 08.01.2017) (in Ukrainian).

13. Глушаниця Н. В. Ретроспективний аналіз дослідження проблеми формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції вітчизняними та зарубіжними вченими [Електронний ресурс] / Н. В. Глушаниця // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2011. – № 3. – С. 194 – 202. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pippo/2011_3/Glushan.htm. (access date: 08.01.2017) (in Ukrainian).
14. Гаркуша С. В. Використання компетентнісного підходу в сучасній системі вищої освіти [Електронний ресурс] / С. В. Гаркуша. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/2012_102_2/Garku.pdf (access date: 08.01.2017) (in Ukrainian).
15. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія / Л. В. Буркова. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 278 с. (in Ukrainian).
16. Барабаш О. Становлення компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / О. Барабаш. – Режим доступу : www.stationline.org.ua/pedagog/106/19590-stanovlennya-kompetentnisonogo-pidhodu-u-suchasnij-osviti.html (access date: 08.01.2017) (in Ukrainian).
17. Кубенко І. М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті [Електронний ресурс] / І. М. Кубенко // Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою». – Вип. № 1, 2010. – 13 с. – Режим доступу : http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/1_2_010/kubenko.pdf (access date: 08.01.2017) (in Ukrainian).
18. Степанець Н. П. Поєднання сучасних дидактичних підходів як умова ефективної професійно-орієнтованої освіти / Н. П. Степанець // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 23 (33). – С. 35 – 38 (in Ukrainian).

REFERENCES

1. What is competence? What is competency? / Reader “Competences” Working Group 3 “New Goals” // Stockholm (Sweden), 2–3 November 2016 Available at: http://media.ehea.info/file/New_goals/90/7/WG3_2016_11_02_Reader_Compences_648907.pdf (access date: 08.01.2017).
2. Mulder, M., T. Weigel & K. Collins (2006). The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59,1, 65-85. – Available at: www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/11/2007-01-19-Mulder-Weigel-Collins-JVET.pdf (access date: 08.01.2017).
3. Plato (2008). *The Being of the Beautiful: Plato’s Theaetetus, Sophist, and Statesman*, Chicago: University of Chicago Press, 592.
4. Leontyev A. N. (2009). *Activity as a Basis of Personality // Activity and Consciousness*. – Available at: www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf (access date: 08.01.2017).
5. *Longman Dictionary of Contemporary English*. – Available at: www.ldoceonline.com/dictionary/approach (access date: 08.01.2017).
6. *Longman Dictionary of Contemporary English*. – Available at: www.ldoceonline.com/dictionary/method#method__4 (access date: 08.01.2017).
7. Oliynyk, T. S. (2006). Implementing a competency-based approach while training at the Department of Translation and Interpretation of Foreign Languages Faculty of Ternopil Volodymyr Hnatiuk NPU / T. S. Oliynyk // *Profesiyni kompetentsiyi ta kompetentnist' vchytelya: materialy rehional'noho nauk.-prakt. seminaru [Professional competencies and*

- competence of a teacher: The Materials of Regional Scientific and Practical Workshop], Ternopil, 69 – 71.
8. Bibik N. M. Competency-based approach: reflective analysis of the usage / N. M. Bibik // *Kompetentnisnyy pidkhid u suchasnyy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy* [A competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects], Kyiv, K.I.C. Ltd., 2004, 47–52.
 9. Zimnjaja I. A. Key competencies as the effective targeted basis of a competency-based approach in education. Original version / I. A. Zimnjaja, Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004, 42. – Available at: [file:///C:/Users/SuperUser/Downloads/klyuchevie_kompetentnosti%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SuperUser/Downloads/klyuchevie_kompetentnosti%20(2).pdf) (access date: 08.01.2017).
 10. Hager, Paul and Gonczi, Andrew (1991). Competency-based standards: a boon for continuing professional education? // Paul Hager, Andrew Gonczi // *Studies in Continuing Education*, Vol. 13, No. 1, 24 – 40. – Available at: <http://www.clinteach.com.au/assets/Competency-Based-Standards.pdf> (access date: 08.01.2017).
 11. Plakhotnik, O. V., Beznosyuk, O. O. (2013). Competency-based approach in higher educational institutions: challenges and prospects / O. V. Plakhotnik, O. O. Beznosyuk // *Naukovi zapysky*, 2013, Iss. 121 (II) Seriya: Pedahohichni nauky, 202–207. – Available at: [file:///C:/Users/SuperUser/Downloads/Nz_p_2013_121\(2\)_49%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SuperUser/Downloads/Nz_p_2013_121(2)_49%20(1).pdf) (access date: 08.01.2017).
 12. Sen', L. V. (2006). Developing competency based learning abroad / L. V. Sen' // *Materialy rehional'noho naukovo-praktychnoho seminaru "Professional competencies and competence of a teacher"* [Professional competencies and competence of a teacher: The Materials of Regional Scientific and Practical Workshop], Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk NPU, 14–17. – Available at: <http://lib.znate.ru/docs/index-255925.html?page=2>. (access date: 08.01.2017).
 13. Hlushanytsya, N. V. (2011). The retrospective analysis of the problem of building foreign linguistic professional communicative competence by the national and foreign scientists / N. V. Hlushanytsya // *Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity: Naukovo-metodychnyy zhurnal*, No. 3, 194–202. – Available at: www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pippo/2011_3/Glushan.htm. (access date: 08.01.2017).
 14. Harkusha, S. V. (2012). Using a competency based approach in the modern higher educational system / S. V. Harkusha. Available at: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/2012_102_2/Garku.pdf (access date: 08.01.2017).
 15. Burkova, L. V. (2010). Socionomy trades: innovative specialist training in higher educational institutions: monography / L. V. Burkova. Kyiv: Informatsiyni systemy, 278.
 16. Barabash O. (2012). Developing a competency based approach / O. Barabash. – Available at: www.stationline.org.ua/pedagog/106/19590-stanovlennya-kompetentnisnogo-pidxodu-u-suchasnij-osviti.html (access date: 08.01.2017).
 17. Kubenko I. M. (2010). What is competence, and what is world's reading of it? / I. M. Kubenko // *Addition to the electronic journal "Theory and methods of managing education"*, Iss. 1, 13. – Available at: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/kubenko.pdf (access date: 08.01.2017).
 18. Stepanets' N. P. (2014). Combining modern teaching approaches as condition for effective profession-oriented education / N. P. Stepanets' // *Naukovyy chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriya 16: Tvorchya osobystist' uchytylya: problemy teorii i praktyky: zb. nauk. prats'*, Kyiv, Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, Iss. 23, 35–38.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Овсяннікова В. В., к. психол. н., доцент

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

pedpsy@yandex.ru

У статті наголошується, що одним з найважливіших компонентів розвитку сучасних інформаційних технологій є створення та використання дистанційних систем навчання у вищих навчальних закладах. Аналізуються різні погляди вчених щодо поняття «дистанційне навчання». До особливостей дистанційного навчання в системі професійної підготовки майбутніх фахівців відносяться: гнучкість, модульність, паралельність, віддаленість, асинхронність, масовість, рентабельність. Розкриваються переваги та недоліки дистанційного навчання у вищому навчальному закладі. Розглянуто види технологій дистанційного навчання, що найчастіше застосовуються у вищих навчальних закладах. Доведено, що дистанційне навчання є перспективною формою організації процесу навчання у вищому навчальному закладі, яка здатна забезпечити систему підготовки та безперервної підтримки високого рівня кваліфікації фахівців.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, технології дистанційного навчання.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Овсянникова В. В., к. психол. н., доцент

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

pedpsy@yandex.ru

В статье отмечается, что одним из важнейших компонентов развития современных информационных технологий является создание и использование дистанционных систем обучения в высших учебных заведениях. Анализируются различные взгляды ученых относительно понятия «дистанционное обучение». К особенностям дистанционного обучения в системе профессиональной подготовки будущих специалистов относятся: гибкость, модульность, параллельность, удаленность, асинхронность, массовость, рентабельность. Раскрываются преимущества и недостатки дистанционного обучения в высшем учебном заведении. Рассмотрены виды технологий дистанционного обучения, чаще всего применяются в высших учебных заведениях. Доказано, что дистанционное обучение является перспективной формой организации процесса обучения в высшем учебном заведении, которая способна обеспечить систему подготовки и непрерывного поддержания высокого уровня квалификации специалистов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, технологии дистанционного обучения.

DISTANCE LEARNING AT THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Ovsannikova V. V.

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

pedpsy@yandex.ru

The article notes that one of the most important components of the development of modern information technology is the creation and using the distance learning systems at the higher education institution. Analyzes the different views of scientists of the concept of "distance learning". It is determined that distance learning has a characteristic of classic didactic signs such as purpose, content, methods, means and forms of education. One of the specific characteristics of distance learning is that it is based mainly on the principles of informatization of education and the widespread using of telecommunication technologies. The peculiarities of distance learning at the system of professional training of future specialists are: flexibility, modularity, parallelism, distance, asynchronous, mass, and profitability. It is considered the advantages and disadvantages of distance learning at higher education system. The author emphasizes that an important advantage of distance education is diving the possibility on the basis of information and communication technologies to implement the adaptation of training to the level of basic training of a particular student, to his place of residence and, consequently, opens an opportunity to significantly improve the quality of education. The main disadvantages of distance learning include: lack of full-time communication between teacher and student, which complicates the organization of individual approach to training and education; insufficient of technical equipment at some higher education institutions and students; the lack of direct control over

the student's education. It is showed the types of distance learning technologies, which are most often used at the higher education institution: case-technology, TV-satellite and network technology. It is proved that distance learning is a promising form of organization of the learning process at the higher educational institution, which is able to provide a system of training and continuous maintaining a high level of expertise.

Key words: distance learning, distance education, distance learning technologies

Перетворення в економічній, політичній і соціальній сферах суспільного життя, бурхливе впровадження нових інноваційних технологій вимагають нових підходів до розбудови всієї національної системи освіти. У системі вищої освіти на перший план висуваються завдання удосконалення змісту вищої освіти, сучасних технологій навчання і виховання.

За останні роки розвиток інформаційних технологій зробив актуальною проблему модернізації системи вищої освіти. Суть такої модернізації найбільше відбилася в концепції дистанційної освіти, яка, завдяки такому глобальному явищу як Інтернет, охоплює широкі шари суспільства та стає найважливішим фактором його розвитку.

До розвитку наукових досліджень проблем дистанційного навчання та їх упровадження у педагогічний процес долучилися такі вітчизняні та іноземні вчені, як А. А. Андреев, В. Ю. Биков, Є. В. Долинський, Н. О. Думанський, М. І. Жалдак, Р. П. Іващенко, О. В. Кареліна, В. Г. Кремень, В. Ю. Кухаренко, В. В. Осадчий, А. В. Петров, Е. С. Полат, Н. Г. Рибалко, О. В. Рибалко, Л. М. Романишина, В. М. Сиротенко, С. О. Сисоєва, П. В. Стефаненко, В. П. Тихомиров, А. В. Хуторський та ін.

Метою статті є висвітлення особливостей дистанційного навчання в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Одним з найважливіших компонентів розвитку сучасних інформаційних технологій є створення та використання дистанційних систем навчання у вищих навчальних закладах. Сучасні комп'ютерні телекомунікації здатні забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації іноді ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Якість і структура навчальних курсів, так само, як і якість викладання при дистанційному навчанні, часто набагато краща, ніж при традиційних формах навчання.

Сьогодні існують різні погляди на дистанційне навчання. Є. С. Полат визначає дистанційне навчання як форму навчання, за якої взаємодія викладача й студента між собою відбувається на відстані і відображає всі притаманні навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність [6].

А. А. Андреев, В. І. Солдаткін розглядають дистанційне навчання як цілеспрямований, організаційний процес інтерактивної взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається, між собою та із засобами навчання, інваріантний до їх розташування у просторі і часі, який реалізується у специфічній дидактичній системі [1].

О. О. Павленко визначає дистанційне навчання як технологію, що ґрунтується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для доставки навчального матеріалу та спілкування [4].

У своїх дослідженнях Н. О. Думанський розглядає дистанційну освіту як сучасну технологію навчання, яка стрімко розвивається в останній час завдяки досягненням інформаційних технологій і комп'ютерної техніки [2].

Проаналізувавши різноманітні визначення поняття дистанційне навчання, висунуті різними авторами, ми вважаємо, що дистанційне навчання – це технології, що забезпечують якісну освіту студентів та організацію навчального процесу на відстані на основі використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій.

Дистанційне навчання має характерні класичні дидактичні ознаки, такі, як: мета, зміст, методи, засоби та форми навчання. Але дистанційне навчання має і специфічні

характеристики. Однією з них є те, що дистанційне навчання ґрунтується переважно на принципах інформатизації освіти й широкому застосуванні телекомунікаційних технологій.

Використання дистанційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу потребує змін у методиці викладання дисциплін. Викладач перестає бути для майбутніх фахівців єдиним джерелом здобуття знань. На зміну колишньої моделі навчання повинна прийти нова модель, заснована на таких положеннях: у центрі технології навчання – студент; суть технології – розвиток здатності до самонавчання; студенти відіграють активну роль у навчанні; в основі навчальної діяльності – співробітництво [5].

Створення дистанційної освіти – це найбільш швидкий та ефективний шлях до підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, прискорення процесу переходу України до інформаційного суспільства. Важливою перевагою дистанційної освіти є те, що вона дає змогу на базі інформаційно-комунікаційних технологій здійснювати адаптацію навчання до рівня базової підготовки конкретного студента, до місця його проживання і, як наслідок, відкриває можливість істотно підвищувати якість навчання.

Дистанційне навчання у системі професійної підготовки майбутніх спеціалістів має ряд особливостей, серед яких:

- гнучкість – студенти, які навчаються за дистанційною формою навчання, зазвичай, не відвідують регулярних занять, а працюють у зручний для себе час у зручному місці та зручному темпі; кожний може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння;
- модульність – кожна окрема дисципліна або ряд дисциплін, які засвоєні студентами, створюють цілісне уявлення про визначену предметну галузь; це дозволяє з переліку навчальних дисциплін формувати навчальний план, який відповідає індивідуальним або навчальним потребам;
- паралельність – навчання може здійснюватися у процесі поєднання професійної діяльності з навчанням або одночасне навчання у двох закладах;
- віддаленість – відстань від місця знаходження того, хто навчається, до навчального закладу не є перешкодою для ефективного освітнього процесу;
- асинхронність – у процесі навчання і той, хто навчає, і той, хто навчається, можуть реалізовувати технологію навчання й учіння незалежно від часу, тобто за зручним для кожного розкладом і в зручному темпі;
- масовість – кількість учасників дистанційної форми навчання не є критичним параметром; вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації, а також можуть спілкуватися один з одним і з викладачем через засоби зв'язку або за допомогою інших засобів інформаційних технологій;
- рентабельність – під цією особливістю розуміється економічна ефективність дистанційного навчання [3].

Використання дистанційних технологій у вищих навчальних закладах дає можливість урахувати всі досягнення студента: не тільки навчальне навантаження (контрольні роботи, індивідуальні завдання, тести), а також його участь у, конференціях, круглих столах, предметних олімпіадах тощо. При дистанційному навчанні студенти можуть вибирати зручний час для вивчення й засвоєння навчальних дисциплін, самостійно здійснювати контроль та аналіз своєї навчальної діяльності. Усе це сприяє: підвищенню мотивації студентів до навчання; розвитку навичок самостійної роботи студентів з навчальним матеріалом; стимулюванню інтелектуальної активності студентів; підвищенню ефективності навчання за рахунок його індивідуалізації. Викладачі відповідно можуть систематично керувати навчальною роботою студентів, контролювати й аналізувати їх діяльність, що

стимулює студента якісно освоювати зміст вищої освіти. Це забезпечує об'єктивне визнання результатів навчання в різних навчальних закладах країни.

На сьогодні у вищих навчальних закладах найчастіше застосовуються декілька видів технологій дистанційного навчання. Ці технології відрізняються за формою представлення навчальних матеріалів; за ступенем використання телекомунікацій та персональних комп'ютерів; за технологіями організації контролю навчального процесу; за ступенем застосування в технології навчання звичайних методів ведення навчального процесу; за методами ідентифікації студентів під час складання контрольних робіт, заліків, іспитів.

Найчастіше для підтримки дистанційної освіти у вищих навчальних закладах використовуються технології трьох видів: кейс-технології, телевізійно-супутникові та мережеві.

1. Кейс-технологія. Навчання студентів відбувається на основі паперових та аудіоносіїв. Кейс-технологія використовується в поєднанні з очними формами навчання. Навчально-методичні матеріали комплектуються у спеціальний набір (кейс), який пересилається викладачем студенту для самостійного вивчення.

У кейс-технології ефективно використовують усі наявні в системі освіти засоби навчання: програми навчальних дисциплін з методичними вказівками з виконання контрольних, курсових та дипломних робіт; друковані підручники та посібники з кожної дисципліни курсу; установчі аудіо- та відеолекції з кожної дисципліни курсу; комп'ютерні електронні підручники та комп'ютерні навчальні програми до усіх дисциплін курсу. При реалізації кейс-технології в дистанційному навчанні найчастіше використовують електронні навчальні посібники (підручники).

2. Телевізійно-супутникова. Передача інформації відбувається за допомогою аудіоканалів, відеоканалів і комп'ютерних мереж. Контакт викладачів та студентів відбувається за допомогою супутникових каналів зв'язку. Для представлення навчального процесу у вигляді занять сьогодні виділяють такі види телевізійно-супутникової технології, як комп'ютерні конференції, аудіоконференції, відеоконференції та ін.

Розвинені засоби телекомунікації, використання супутникових каналів зв'язку, передача упакованого відеозображення за допомогою комп'ютерних мереж лише від недовго стали застосовуватися у практиці дистанційної освіти, що пов'язано з відсутністю розвинутої інфраструктури зв'язку, високою вартістю каналів зв'язку і використовуваного устаткування.

3. Мережева технологія. Ця технологія будується на використанні можливостей локальних та глобальних мереж як для забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами, так і для інтерактивної взаємодії викладача і студента. Ефективне застосування мережевих технологій у навчальному процесі ВНЗ за певних умов може виступати певною компенсацією при збільшенні обсягу знань і зменшенні часу на його отримання та засвоєння.

Мережева технологія дозволяє використовувати засоби комп'ютерного навчання: електронні підручники, комп'ютерне тестування і контроль знань, новітні засоби мультимедіа, що розміщуються на Інтернет-серверах вишу. Через Інтернет студент може зв'язатися з викладачем, отримати завдання до самостійної роботи, заліку або іспиту. Ця технологія дистанційного навчання дозволяє пристосувати існуючі курси до індивідуального використання, надає можливості для самонавчання та перевірки отриманих знань.

Дистанційне навчання у вищому навчальному закладі має як переваги, так і недоліки. До переваг дистанційної форми навчання, порівняно з іншими формами, слід віднести: швидкість оновлення знань; її екстериторіальність (немає прив'язки до певної території); синхронний і асинхронний режими взаємодії учасників навчального процесу; рівний доступ до якісної освіти широким верствам різних категорій населення. Серед основних недоліків дистанційного навчання можна виділити: відсутність очного спілкування між викладачем та студентом, що ускладнює організацію індивідуального підходу у навчанні й вихованні;

недостатню технічну оснащеність деяких вищих навчальних закладів; відсутність постійного контролю за навчанням студента.

Проте, дистанційне навчання є перспективною формою організації процесу навчання у вищому навчальному закладі, яка здатна забезпечити систему підготовки та безперервної підтримки високого рівня кваліфікації фахівців.

Отже, дистанційна освіта відкриває студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи, дає абсолютно нові можливості для творчості, знаходження і закріплення різних професійних навичок, а викладачам дозволяє реалізовувати принципово нові форми і методи навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Думанський Н. О. Класи сучасних технологій дистанційної освіти / Н. О. Думанський // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2008. – № 26 (610). – С.119-125.
3. Мачинська Н. І. Дистанційне навчання – новітня технологія підготовки фахівців у вищому навчальному закладі / Н. І. Мачинська, М. Я. Нагірняк // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 1. – С. 93-97.
4. Павленко О. О. Використання дистанційного навчання в вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / О.О. Павленко. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/16_Pavlenko.pdf.
5. Педагогика : учебное пособие для студ. пед. учеб. завед. / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
6. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

REFERENCES

1. Andreev A.A. Distancionnoe obuchenie: sushhnost', tehnologija, organizacija / A.A. Andreev, V.I. Soldatkin. – M. : Izdatel'stvo MJeSI, 1999. – 196 p.
2. Dumans'kij N.O. Klasi suchasnih tehnologij distancijnoї osviti / N.O. Dumans'kij // Visnik Nacional'nogo universitetu «L'vivs'ka politehnika». – 2008. – № 26 (610). – P.119-125.
3. Machins'ka N.I. Distancijne navchannja – novitnja tehnologija pidgotovki fahivciv u vishhomu navchal'nomu zakladi / N I. Machins'ka, M.Ja. Nagirnjak // Informacijno-telekomunikacijni tehnologii v suchasnij osviti: dosvid, problemi, perspektivi: zb. nauk. pr. / za red. M.M. Kozjara, N.G. Nichkalo. – L'viv: LDU BZhD, 2009. – Ch. 1. – P. 93-97.
4. Pavlenko O.O. Viktoristannja distancijnogo navchannja v vishhjih navchal'nih zakladah [Elektronnij resurs] / O.O. Pavlenko. – Rezhim dostupu: http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/16_Pavlenko.pdf.
5. Pedagogika: uchebnoe posobie dlja stud. ped. ucheb. zaved. / [V.A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mishhenko, E. N. Shijanov]. – M.: Shkol'naja Pressa, 2002. – 512 p.
6. Polat E.S. Teorija i praktika distancionnogo obuchenija: ucheb. posobie [dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij] / E.S. Polat, M.Ju. Buharkina, M.V. Moiseeva. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. – 416 p.

УДК 378:796.011.1-055.1(045)

ФОРМУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ

Соколюк О. В.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна

У статті проаналізовано нормативні документи та науково-педагогічну літературу з метою визначення проблем формування фізкультурної компетентності студентів вищого педагогічного навчального закладу. Автором з'ясовано шляхи вирішення цих проблем. Обґрунтовано взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки.

Ключові слова: компетентність, фізкультурна компетентність, проблеми, майбутні фахівці.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

Соколюк О. В.

Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета, пер. Руставели, 7, г. Харьков, Украина

В статье проанализированы нормативные документы и научно-педагогическая литература с целью определения проблем формирования физической культуры компетентности студентов высшего педагогического учебного заведения. Автором установлены пути решения этих проблем. Обоснована взаимосвязь теоретической и практической подготовки.

Ключевые слова: компетентность, физкультурная компетентность, проблемы, будущие специалисты.

FORMATION OF COMPETENCE OF STUDENTS PHYSICAL CULTURE OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM AND ITS SOLUTIONS

Sokolyuk O. V.

*Municipal establishment Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy
of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli Lane, 7, Kharkov, Ukraine*

The article deals with the analysis of normative documents and scientific-pedagogical literature with the aim to define the problem of formation of physical training competence of students of higher pedagogical educational establishment.

The author mentions the necessity to take into consideration the problems stated in the Conception of State target social program of physical training and sport development for the period up to 2020; difficult socio-economic state of Ukrainian society: demographic crisis, depreciation of moral and patriotic conviction of Ukrainian citizens due to promotion of cruelty, violence, in particular through the media; discrepancy between the modern demands, world standards and provision of resources for the sphere of physical training and sport, in particular organizational, staff, scientific-methodological, medicobiological, financial, material and technical, informational; absence of lasting traditions and motivations as for physical education and mass sport as an important factor of physical and social wellbeing, health improvement, leading healthy life-style and life expectancy increasing.

The author stresses that in the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council there have been created all the conditions to solve the above-mentioned problems, in particular: application of different work forms in physical training; holding Ukrainian, regional and academy mass sports events, creative meeting, games, contests, core competitions, olympiads, sports celebrations, holding themed events like «Ukrainian Youth for Healthy Lifestyle», «Youth Choose Health»; students attraction to sports groups, залучення студентів до роботи спортивних секцій за інтересами, organization of sports competitions, exhibition performances, tourist activity, meetings with famous sportsmen, creation of conditions for students active rest; students attraction to mastering national martial arts; holding Ukrainian, regional and academy mass cultural and art actions, prevention-oriented events; promotion of healthy lifestyle on the example of domestic sportsmen, well-known athletes; competitions, sports contents, championships, tournaments; organization of sports groups; camping trips; tourism promotion; popularization of healthy lifestyle etc.

Key words: competence, physical training competence, problems, future specialists.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Основною метою системи фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи вищих навчальних закладів є формування у фахівців здорового способу життя та особистісної фізичної культури, протидія впливу негативних чинників на здоров'я студентського та науково-викладацького колективів засобами фізичної культури і спорту, сприяння соціалізації студентів та їхній соціальній адаптації, підвищення працездатності й організація здорового та змістовного дозвілля учасників освітнього процесу.

У Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року (2015 р.) зазначається, що «метою програми є відведення фізичній культурі і спорту в Україні провідної ролі як важливого фактора здорового способу життя, профілактики захворювань, формування гуманістичних цінностей, створення умов для всебічного гармонійного розвитку людини, сприяння досягненню фізичної та духовної досконалості людини, виявлення резервних можливостей організму, формування патріотичних почуттів у громадян та позитивного іміджу держави у світовому співтоваристві» [1].

Для досягнення мети, необхідно формувати фізкультурну компетентність майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури та наукових розбок засвідчив, що вчені досліджували: особливості формування професійно-педагогічної спрямованості та особистісних якостей у майбутніх учителів фізичної культури, що забезпечують результативність педагогічної діяльності (Г. Балахнічова, Є. Вільчковський, В. Мазін, В. Папуча, В. Романова, Е. Туник, М. Фіцула та ін.); алгоритми їхньої підготовки до виконання окремих функцій у межах професійно-педагогічної діяльності (О. Багінська, Г. Генсерук, Ю. Драгнев, Г. Кондрацька, В. Наумчук, М. Огієнко, Г. Омеляненко, Т. Прокопів, О. Свєртнев, О. Шостак та ін.); моніторинг стану фізичного здоров'я населення, фізичної підготовленості та фізичного виховання (Л. Семенов; Б. Ланда; М. Ізаак; В. Платонов; М. Дутчак та інші); О. Холодний визначив роль учительського самоврядування у процесі формування фізичної культури особистості школярів та особливості їхньої діяльності в сучасних умовах.

Мета статті - проаналізувати нормативні документи та науково-педагогічну літературу з метою визначення проблем формування фізкультурної компетентності студентів вищого педагогічного навчального закладу та з'ясувати шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тенденції, які сьогодні наявні в усьому світі: «постіндустріальні зміни», «демографічні зрушення», «інформаційне суспільство», «електронні ресурси», «інноваційні підходи», «озонові дири», «стресові ситуації» тощо не минули й населення України. На жаль, до них ми можемо додати наслідки Чорнобиля та конфлікту на сході України. Також необхідно враховувати проблеми, що визначені у Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року, а саме:

- складне соціально-економічне становище українського суспільства;
- демографічна криза, зумовлена зменшенням кількості населення України з 51,4 мільйона у 1994 році до 42,9 мільйона у 2014 році;
- знецінення моральних та патріотичних переконань громадян України у зв'язку з пропагандою жорстокості, насильства, зокрема через засоби масової інформації;
- погіршення стану здоров'я населення у зв'язку з прогресуючими хронічними хворобами серця, гіпертонією, неврозом, артритом, ожирінням тощо, що призвело до збільшення на 40 відсотків порівняно з 2007 роком кількості осіб, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи;

- невідповідність вимогам сучасності та світовим стандартам ресурсного забезпечення сфери фізичної культури і спорту, зокрема організаційного, кадрового, науково-методичного, медико-біологічного, фінансового, матеріально-технічного, інформаційного;
- відсутність сталих традицій та мотивації щодо фізичного виховання і масового спорту як важливого фактора фізичного та соціального благополуччя, поліпшення стану здоров'я, ведення здорового способу життя і збільшення його тривалості [1].

На жаль, не всі проблеми, визначені в Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року, можуть бути вирішені в рамках ступеневої підготовки майбутніх фахівців. Проте останні дві проблеми можна частково вирішувати в рамках освітнього процесу вищого педагогічного навчального закладу при вивченні, наприклад, дисципліни «Педагогіка фізичного виховання».

Педагогіка фізичного виховання як навчальна дисципліна має на меті формування в майбутніх фахівців фізичного виховання професійно-педагогічних умінь з комплексної побудови навчально-виховного та оздоровчо-виховного процесів, проектування та розроблення організаційно-педагогічних технологій, спрямованих на формування культури здоров'я школярів, здійснення аналізу стану функціонування системи фізичного виховання, здатності управляти кадровими та матеріально-технічними ресурсами щодо впровадження технологій фізичного виховання в закладах освіти.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Педагогіка фізичного виховання» є:

- формування знань та вмінь студентів у галузі педагогіки фізичного виховання;
- формування навичок із комплексної побудови навчально-виховного та оздоровчо-виховного процесів;
- формування навичок із розроблення організаційно-педагогічних технологій, спрямованих на зміцнення здоров'я школярів.

Для вирішення цих завдань і забезпечення якості професійної підготовки неабияку роль відіграє педагогічна практика.

А. Харківська у статті «Управління асистентською практикою – найважливіший етап практичної підготовки магістрів» наголошує, що особливої уваги на сьогодні цієї проблема забезпечення наступності та неперервності змісту, форм і методів педагогічної практики на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». Вирішення даної проблеми сприяло б розв'язанню суперечності між вимогами до професійної готовності майбутнього викладача педагогічного ВНЗ і реальним станом його підготовки на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні [2].

Педагогічна практика у ВНЗ регулюється Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України від 8.04.1993 № 93 [3], у якому визначено, що студенти проходять навчальну, педагогічну та виробничу практики.

Проте, на жаль, ні в Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, ні у вище цитованій Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року не визначено окремою проблемою формування фізкультурної компетентності студентів педагогічних вищих навчальних закладів, хоча, на наш погляд, це є нагальною потребою.

Основним завданням освітньо-виховного процесу (чи то дошкільний навчальний заклад, загальноосвітній навчальний заклад або вищий навчальний заклад) є забезпечення та зміцнення здоров'я вихованців, школярів та студентів, формування культури здоров'я та особистісної фізкультурної компетентності у навчальний час, удома та під час дозвілля.

Як свідчить аналіз навчальних програм з предмету «Фізична культура», упроваджених за останні 20 років, за рахунок залучення школярів до системи фізичного виховання у них формується уявлення про фізичну культуру та її роль у процесі збереження здоров'я, розширюється руховий досвід та функціональні можливості організму, розвиваються фізичні якості та природні здібності, формуються ціннісні орієнтири та практичні навички щодо активної життєдіяльності.

Проте, з власного досвіду роботи, можемо констатувати, що сучасна дійсність засвідчує погіршення здоров'я дітей шкільного віку. Так, за оцінками вчених (Є. Комаровський, С. Римша, Н. Смолко, Д. Смолко, М. Струковська, В. Тополянський та ін.), упродовж періоду навчання у школі серед дітей зростають від 20% до 80-90% показники захворюваності. Основною причиною вказаної ситуації більшість учених визначає зниження рухової активності школярів як під час навчального процесу, так і під час відпочинку (М. Баранова, М. Булатова, С. Гаркавий, В. Платонов, Л. Стасюк та ін.).

У межах цього дослідження важливим є аналіз робіт вчених щодо нездатності занять з фізичної культури (які вирішують в основному освітні завдання) самотужки поповнювати рівень рухової активності до фізіологічно необхідних для розвитку дитячого організму норм (Г. Апанасенко, Г. Безверхня, В. Мурза, Т. Круцевич, А. Федоров та ін.).

З іншого боку, практика сьогодення засвідчує обмеженість оздоровчого та виховного потенціалу в навчальних закладах та поза ними (В. Мазін, О. Свириденко), зниження мотивації дітей та підлітків до фізкультурно-спортивних занять.

Крім того, існування проблем, відображених у Загальнодержавній соціальній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2013-2017 роки [4], Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року (2015 р.) [1] зумовлюють необхідність постановки й вирішення першочергових і ключових завдань педагогічної освіти в галузі фізичної культури в Україні, а саме:

- оновлення змісту освітньо-педагогічного знання, поглиблення внутрішнього взаємозв'язку між суміжними галузями та формування на цій основі цілісної професійно-педагогічної освіти майбутніх бакалаврів з фізичного виховання;
- активізація та подальший розвиток високопродуктивного педагогічного потенціалу майбутнього вчителя фізичної культури;
- практичне використання психолого-педагогічної площини знань як засобу активізації особистісно-професійного самопізнання студентів, формування професійної Я-концепції, педагогічної рефлексії [5] та педагогічного мислення з елементами креативного досвіду майбутніх бакалаврів з фізичного виховання;
- забезпечення та впровадження моніторингу стану адекватності психологічних, фізичних та соціальних якостей студентів, ефективної системи відбору й підтримуючих особистісно-професійних мотивів професійно-педагогічного зростання майбутніх бакалаврів з фізичного виховання;
- використання синергетичних підходів для організації ефективної самостійної навчальної діяльності студентів [6];
- створення сучасних психолого-педагогічних засад для особистісно-професійного саморозвитку та педагогічної самореалізації майбутніх бакалаврів з фізичного виховання в умовах навчання в університетах та вищих навчальних закладах, що готують відповідних фахівців [7].

Отже, актуальною залишається проблема формування фізкультурної компетентності бакалаврів вищого педагогічного навчального закладу.

Для вирішення означених проблем формування фізкультурної компетентності бакалаврів у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради створено всі умови.

Як зазначає ректор академії, Г. Пономарьова у своїй дисертаційній роботі «Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах»:.. «фізичне виховання передбачало таке: формування знань щодо ролі фізичної культури в житті людини; забезпечення повноцінного фізичного розвитку особистості; формування її фізичних здібностей, зміцнення здоров'я, забезпечення гармонії тіла і духу, людини і природи; фізичне, духовне та психічне загартування; виховання фізично й морально здорової особистості; виховання відповідального ставлення до власного здоров'я, профілактики захворювань, формування навичок й утвердження здорового способу життя, протидію та запобігання шкідливим звичкам; використання різноманітних форм роботи з фізичного виховання як у процесі аудиторних занять, так і під час позааудиторних виховних заходів; проведення всеукраїнських, місцевих та академічних масових спортивних акцій, творчих зустрічей, ігор, конкурсів, профільних змагань, олімпіад та відзначення свят спортивного характеру, проведення заходів на тему «Молодь України за здоровий спосіб життя», «Вибір молоді – здоров'я»; залучення студентів до роботи спортивних секцій за інтересами, організацію спортивних змагань, показових виступів, туристичної діяльності, зустрічі з відомими спортсменами; створення умов для активного відпочинку студентів; залучення студентів до вивчення національних однокласників; проведення всеукраїнських, місцевих та академічних масових культурно-мистецьких акцій і заходів профілактичного спрямування; пропагування культури здорової особи на прикладах життя вітчизняних спортсменів, видатних діячів держави; змагання, спартакіади, чемпіонати, турніри; організація роботи спортивних секцій; туристичні походи; сприяння розвитку туризму; розгортання пропаганди здорового способу життя» [8].

Висновки. На основі аналізу нормативних документів, спеціальної літератури, сучасних наукових досліджень та власного досвіду визначено актуальні проблеми формування фізкультурної компетентності студентів вищого педагогічного навчального закладу та показано шляхи їх вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року (Розпорядження Кабінету міністрів України від 9 грудня 2015 р. № 1320-р) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1320-2015-%D1%80>
2. Харківська А. А. Управління асистентською практикою – найважливіший етап практичної підготовки магістрів / А. А. Харківська // *Theory and methods of educational management: електрон. наук. фах. вид. / ДВНЗ "Ун-т менедж. освіти" НАПН України.* – 2015. – Вип. 1. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/17/4.pdf>
3. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 8.04.1993 № 93 зі змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти від 20.12.1994 № 351) // *Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту.* Вип. 1. – К., 1994. – 11 с.
4. Загальнодержавна соціальна програма розвитку фізичної культури і спорту на 2013–2017 роки (Постанова Кабінету міністрів України №42251/3/1-12 від 5 грудня 2012 р.) [Електронний ресурс] : Сайт Ліга Закон. Головний правовий портал України. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JG21100A.html
5. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития [Електронний ресурс] : дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая

педагогика» / Стеценко Ирина Александровна. – Таганрог, 2006. – Режим доступу : <http://diss.rsl.ru/diss/07/0577/070577041.pdf>

6. Шиян Б. М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. М. Шиян. – К., 1997. – 50 с.
7. Табінська С. О. Модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Табінська Світлана Олександрівна. – Запоріжжя, 2016. – 285 с.
8. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Пономарьова Галина Федорівна. – Северодонецьк, 2016. – 540 с.

REFERENCE

1. Pro skhvalennya Kontseptsiyi Derzhavnoyi tsil'ovoyi sotsial'noyi prohramy rozvytku fizychnoyi kul'tury i sportu na period do 2020 roku (Rozporyadzhennya Kabinetu ministriv Ukrainy vid 9 hrudnya 2015 r. # 1320-r) – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu:<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1320-2015-%D1%80>
2. Kharkivs'ka A. A. Upravlinnya asystent-s'koyu praktykoyu – nayvazhlyvishyy etap praktychnoyi pidhotovky mahistriv / A. A. Kharkivs'ka // Theory and methods of edutsational management: elektron. nauk. fakh. vyd. / DVNZ "Un-t menedzh. osvity" NAPN Ukrainy. – 2015. – Vyp. 1. – Rezhym dostupu: <http://tme.umo.edu.ua/dotss/17/4.pdf>
3. Polozhennya pro provedennya praktyky studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy (Zatverdzheno nakazom Ministerstva osvity Ukrainy vid 8.04.1993 # 93 zi zminamy, vnesenymy z-hidno z nakazom Ministerstva osvity vid 20.12.1994 # 351) // Zbirnyk zakonodavchykh ta normatyvnykh aktiv pro osvitu. Vypusk 1. – K., 1994. – 11 p.
4. Zahal'noderzhavna sotsial'na prohrama rozvytku fizychnoyi kul'tury i sportu na 2013–2017 roky (Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy #42251/3/1-12 vid 5 hrudnya 2012 r.) – [Elektronnyy resurs] : Sayt Liha Zakon. Holovnyy pravovyy portal Ukrainy. – Rezhym dostupu: http://search.ligazakon.ua/l_docs2.nsf/link1/JG21100A.html
5. Stetsenko Y. A. Pedagogicheskaya refleksyya: teoryya y tekhnolohyya razvytyya [Elektronnyy resurs] : dys. na soyskanye uchēnoy stepeny doktora ped. nauk : spets. 13.00.01 «Obshchaya pedahohika» / Stetsenko Yryna Aleksandrovna. – Tahanrok, 2006. – Rezhym dostupu : <http://diss.rsl.ru/diss/07/0577/070577041.pdf>
6. Shyyan B. M. Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky vchyteliv fizychnoho vykhovannya v pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / B. M. Shyyan. – K., 1997. – 50 p.
7. Tabins'ka S.O. Modernizatsiya profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky maybutnikh bakalavriv z fizychnoho vykhovannya: dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / Tabins'ka Svitlana Oleksandrivna. – Zaporizhzhya, 2016. – 285 p.
8. Ponomar'ova H.F. Systema vykhovnoyi roboty u vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh: dys. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk : spets. 13.00.07 «Teoriya ta metodyka vykhovannya» / Ponomar'ova Halyna Fedorivna. – Syevyerodonets'k, 2016. – 540 p.

УДК 378.046-021.68:616-051:34 (045)

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Харківський В. С.

Українська інженерно-педагогічна академія, вул. Університетська, 16, м. Харків, Україна

У статті автором визначено критеріальний апарат розвитку правової компетентності фахівців медичної галузі в післядипломній освіті на основі аналізу науково-педагогічної літератури та опитування фахівців. Визначені критерії розвитку правової компетентності фахівців медичної галузі у післядипломній освіті. Такі як: мотиваційно-рефлексивний; когнітивно-діяльнісний.

Ключові слова: правова компетентність, фахівці медичної галузі, критерії, показники, післядипломна освіта

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКОЙ ОТРАСЛИ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Харьковский В. С.

*Украинская инженерно-педагогическая академия, ул. Университетская, 16,
г. Харьков, Украина*

В статье автором определен критериальный аппарат развития правовой компетентности специалистов медицинской отрасли в последипломном образовании на основе анализа научно-педагогической литературы и опросов специалистов. Определены критерии развития правовой компетентности специалистов медицинской отрасли в последипломном образовании такие как: мотивационно-рефлексивный; когнитивно-деятельностный.

Ключевые слова: правовая компетентность, специалисты медицинской отрасли, критерии, показатели, последипломное образование

CRITIRIAL APPARATUS DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF MEDICAL PROFESSIONALS IN POSTGRADUATE EDUCATION

Kharkivskiy V. S.

Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, 16 Universitetskaya st. Kharkov, Ukraine

This article deals with criterion apparatus of development of legal competence of medical branch specialists in postgraduate education.

The author, based on the analysis of scientific works, notes that the legal competence of specialists in various branches of activity in postgraduate education, one emphasizes on development of motivational, cognitive, reflective criteria but, in addition to these criteria, one must be taken into account also actionable (legal assistance to patients, colleagues, ability to take actions to exclude the facts of law violation by colleagues, patients, etc), communicative and preventive (ability to communicate, organize social problems in accordance with the law, etc.) criteria.

Based on the analysis of scientific and educational literature, as well as structural components of the legal competence of medical branch specialists in postgraduate educational system and 246 independent experts were polled (teachers, specialists of medical branch, listeners of training courses) it turned, that the most meaningful criteria and indices of development of legal competence of medical branch specialists in postgraduate education they consider the following: knowledge of fundamental bases of law -75%; the ability to plan their professional activities and make adjustments, the ability to self-esteem – 74%, legal and professional communication – 69%, the ability to make normative and legal acts (applications, complaints,etc) 65%.

The author identified the criteria of development of legal competence of medical branch specialists in postgraduate education such as: motivational and reflexive (it characterizes the positive attitude of the medical branch specialists to the profession from the perspective of the law, the current legislation, etc.); awareness of the necessity and desire to improve the moral and legal consciousness, motivation for professional growth through the development of legal competence); cognitive and actionable (it primarily describes the level of knowledge of the content of legal competence in their professional sphere, expressing their axiological attitude to work); communicative and preventive (it describes the ability of medical branch specialists to establish the necessary contacts, to prevent social conflicts in accordance with legislative norms and rules, motivates them to the social and productive work using a creative approach to any case of a legal character).

Key words: legal competence, medical branch specialists, criteria, indices, postgraduate education.

Упровадження нормативно-правових реформ у діяльність усіх галузей українського суспільства призводить до трансформації політичної, економічної та соціальної сфер. У цих умовах особливої актуальності набуває питання про визначення науково-обґрунтованих критеріїв оцінки рівня правової компетентності фахівців медичної галузі в післядипломній освіті.

М. Мазурок вважає, що гарантом ефективної фахової діяльності фахівців є високий рівень їх професійної компетентності. Тому важливим науково-теоретичним і практичним питанням є визначення критеріїв та показників розвитку професійної компетентності фахівців у системі підвищення кваліфікації [1].

На необхідності формування нового, вищого рівня правової свідомості та правової культури наголошує М. Мулявка у статті «Формування правової компетентності та підготовка педагогічних працівників до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти» «важливого значення набувають правове виховання, правова освіта та критерії їх оцінювання, тому що без знань права та чинного законодавства, прав, свобод, законних інтересів та обов'язків людини і громадянина еволюційний розвиток жодного суспільства не відбувається» [2].

- Визначаючи критерії розвитку правової компетентності фахівців медичної галузі в післядипломній освіті, нами були враховані дослідження вчених, щодо оцінювання розвитку певних компетентностей у системі післядипломної освіти.
- Так, П. Грабовський у праці «Розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті» обґрунтовує, що базовим (інтегральним) критерієм, який дає змогу оцінити інформаційну компетентність учителя природничо-математичних предметів, можна вважати відповідний рівень розвитку досліджуваної компетентності [3].
- П. Грабовський виділяє такі об'єктивні, часткові критерії для оцінки розвитку інформаційної компетентності вчителя природничо-математичних предметів у системі післядипломної освіти: мотиваційний, когнітивно-операційний, рефлексивний. Зазначені критерії дають змогу якісно оцінити розвиток відповідних складових інформаційної компетентності педагога. Мотиваційний критерій визначає наявність у вчителя мотивації (джерело активності й одночасно система спонукань будь-якої діяльності) і психологічної готовності до розвитку (саморозвитку) інформаційної компетентності з огляду на її наявний рівень (або відсутність).
- Когнітивно-операційний критерій відображає готовність і здатність учителя щодо безпосереднього використання інформаційних технологій, передусім ІКТ та ЕОР, у своїй професійній діяльності.
- Рефлексивний критерій характеризує здатність учителя оцінити власний рівень розвитку інформаційної компетентності, використання ІКТ і супутніх програмних засобів у своїй професійній діяльності. [3].
- Аналіз указанного наукового дослідження дозволив дійти висновку, що для розвитку правової компетентності фахівців різних галузей діяльності в системі післядипломної освіти, наголос треба ставити саме на розвитку мотиваційного, когнітивного, рефлексійного критеріїв, проте, окрім вказаних критеріїв, на наш погляд, обов'язково необхідно враховувати діяльнісний (надання допомоги правового характеру пацієнтам, колегам, уміння вживати заходи щодо усунення фактів порушення законодавства колегами, пацієнтами тощо), комунікативно-превентивний (уміння спілкуватися, залагоджувати соціальні проблеми у відповідності до правових норм тощо) критерії.

- С. Іванова [4], спираючись на дослідження А. Коваленко та І. Сиромятникова, доходить висновку, що всі критерії розвитку професіоналізму і професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти поділяються на дві групи:

- об'єктивні критерії (ті, що характеризують відповідність спеціаліста вимогам професії). Серед них виокремлюються: а) критерії, які належать до нормативних показників успішності реалізації діяльності (зовнішні результативні): продуктивність, якість, надійність, становище в колективі, у системі міжособистісних відносин, соціальний статус; б) критерії, які характеризують рівень професійної кваліфікації об'єкта праці, розвитку професійно важливих якостей (внутрішні змістовні), а також характер діяльності, що здійснюється окремим спеціалістом на предмет відповідності її технологічній стороні соціально сприйнятним способам і вимогам професії (процесуальні). До них відносять: швидкість, точність, повноту виконання, відсутність помилок, ступінь узагальнення і засвоєння, самостійність, творчість і т.п.

- суб'єктивні критерії, що характеризують ступінь відповідності професії вимогам спеціаліста: задоволеність спеціаліста обраною професією, спеціальністю, умовами діяльності і досягнутими результатами, усвідомлення себе представником певної професії, ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, ставлення до професії, професійна ідентичність тощо. Суб'єктивні критерії тісно пов'язані і з такими показниками, як рівень психічної напруженості, відчуття психологічного комфорту, самореалізованості і самоактуалізованості [5].

Проте, на наш погляд, поділяти всі критерії лише на дві групи є не зовсім коректно, тому що такі критерії, як становище в колективі, у системі міжособистісних відносин, швидкість, ступінь узагальнення і засвоєння, творчість, навряд чи можна відносити до об'єктивних критеріїв.

- Д. Клочковою визначено критерії та показники правової компетентності в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, а саме: позитивне ставлення до закону, права, правові вчинків інших людей, усвідомлення необхідності дотримання норм права; вільна орієнтація й наявність знань у правовій галузі, володіння юридичними термінами, орієнтування в чинному законодавстві (закони України з питань освіти, цивільне, сімейне, трудове та інше законодавство України); правовий досвід у професійній діяльності, вміння оцінювати й аналізувати правові явища, вміння вирішувати правові завдання; володіння правовими методами вирішення проблем [6].

- Однак, Д. Клочкова при обґрунтуванні критеріїв та показників правової компетентності у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки не навела їх чіткого розмежування, а також неоднозначними, на наш погляд, залишаються визначення деяких показників; так, наприклад, «правовий досвід у професійній діяльності» не може бути наявним у майбутніх учителів, він формується протягом усього процесу їх професійної підготовки, «вільна орієнтація в правовій галузі» взагалі є незрозумілим показником.

О. Полящук виділяє такі критерії сформованості правової компетентності менеджерів: настанова на дотримання законності й правомірності у майбутній професійній діяльності й громадянському житті (показники: наявність мотивації професійної діяльності; наявність мотивації правової поведінки); сукупність науково-теоретичних і практичних правових знань (показники: знання основ правознавства; вміння застосовувати знання у професійній діяльності); вміння і навички використання правових знань у професійній практиці (показники: вміння приймати відповідальні рішення; можливість вирішувати виробничі конфліктні ситуації). Було охарактеризовано рівні сформованості правової компетентності менеджерів: високий, середній та низький [7].

Проаналізувавши критерії та показники формування правової компетентності студентів запропоновані вище цитованими науковцями, нами було виділено такі, що можуть

послугувати підґрунтям при визначенні критеріїв та показників розвитку правової компетентності фахівців медичної галузі в післядипломній освіті, а саме: наявність знань у правовій галузі; володіння юридичними термінами; наявність мотивації професійної діяльності; сукупність науково-теоретичних правових знань; наявність систематичних знань та здатність визначати адекватні моделі поведінки та приймати рішення в типових і нестандартних правових ситуаціях.

А. Щербакова у своїй дисертаційній роботі «Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу» зазначає, що інтегративний, надпредметний характер полікультурної компетентності студентів-медиків, її поліфункціональність зумовили виокремлення таких компонентів полікультурної компетентності: аксіологічний, мотиваційний, когнітивний, особистісний та діяльнісний [8].

Н. Калашник визначає такі критерії, показники сформованості міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків, як: мовно-культурний (синтез знань про рідну культуру та культуру іншої країни; мовно-культурна грамотність; знання про міжкультурну взаємодію); особистісно-мотиваційний (толерантність; емпатія; мотивованість; рефлексія); професійно-комунікативний (комунікативні вміння; поведінкова гнучкість; вміння застосовувати фахові знання в умовах професійної комунікації з представниками інших культур) [9].

І. Радзівєвська у дисертації «Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін», з метою діагностики рівнів сформованості ключових особистісних, ключових професійних та інструментальних компетенцій майбутньої медичної сестри, які є підґрунтям формування професійної компетентності, визначила такі дидактичні критерії: мотиваційно-особистісний критерій характеризує систему особистісних якостей медичної сестри – мотивацію до навчання, мотивацію до професійної діяльності, розвиток рефлексивних здібностей, сформованість якостей лідера, сформованість готовності до навчання; інформаційно-когнітивний – розвиток творчої та пошуково-дослідної діяльності студентів, обсяг і якість засвоєння спеціальних знань з циклу фахових дисциплін, міцність засвоєння знань, виконання професійно-орієнтованих завдань; практично-операційний – оволодіння професійними уміннями та навичками (предметно-практичними, знаково-практичними), здатність застосовувати знання та уміння при здійсненні професійної діяльності медичної сестри [10].

На основі аналізу вищезазначених досліджень, а також визначених нами структурних компонентів правової компетентності фахівців медичної галузі в системі післядипломної освіти та проведеного нами опитування 246 незалежних експертів (викладачі, фахівці медичної галузі, слухачі курсів підвищення кваліфікації) показало, що найбільш значущими критеріями і показниками розвитку правової компетентності фахівців медичної галузі в післядипломній освіті вони вважають наступні: знання фундаментальних основ права – 75% опитуваних; розвинені уміння планувати власну професійну діяльність та вносити корективи, здатність до саморозвитку – 74% опитуваних; професійна та правова комунікабельність – 69%; уміння складати нормативно-правові акти (заяви, скарги тощо) – 65% опитуваних.

Проведений теоретичний аналіз досліджень з проблеми розвитку правової компетентності фахівців медичної галузі в післядипломній освіті та результати опитування незалежних експертів дозволили нам виділити критерії розвитку правової компетентності фахівців медичної галузі в післядипломній освіті:

- мотиваційно-рефлексивний (характеризує позитивне відношення фахівців медичної галузі до професійної діяльності з позиції норм права, чинного законодавства тощо; усвідомлення необхідності та наявність бажання до розвитку особистісної морально-правової свідомості, вмотивованість до професійного зростання через розвиток власної

правової компетентності). Показники – сформованість у фахівців медичної галузі професійно-правових ідеалів, мотивів; включення правових норм у ціннісну особистісну сферу; мотивація до розвитку особистісної морально-правової усвідомленості щодо необхідності здобуття правових знань; особистісні правовиховні, правозахисні установки актуалізації у професійній діяльності; потреба у розвитку власної правової компетентності; наявність інтересу до вивчення права і зокрема до вивчення прав пацієнтів як загальнолюдської цінності; здатність до самоаналізу, саморозвитку; здатність визначати рівень розвитку власної правової компетентності; сприяння забезпеченню законодавчих прав;

- комунікативно-превентивний (характеризує спроможність фахівців медичної галузі встановлювати необхідні контакти, попереджати соціальні конфлікти відповідно до правових норм і правил поведінки; налаштовує фахівців медичної галузі до суспільно-продуктивної роботи, використовуючи креативний підхід до будь-якої справи правового характеру). Показники – уміння складати нормативно-правові документи (заяви, скарги, акти тощо); знання фундаментальних основ права; володіння законодавством України з медичних питань; знання правових засад службової діяльності фахівців медичної галузі; уміння системно формувати правові знання; використовувати правові знання в лікарській практиці; узагальнювати, порівнювати правову інформацію, правові факти, явища; здійснення правового виховання й освіти пацієнтів під час власної фахової діяльності; наявність у фахівців медичної галузі уміння використовувати нормативно-правові знання у власній фаховій діяльності; надання первинної правової допомоги колегам, пацієнтам; уміння вживати заходів щодо встановлення та усунення фактів порушення чинного законодавства як пацієнтів, так і колег, адміністрації тощо; сприяння забезпеченню законодавчих прав;

Отже, визначені критерії та показники дозволять визначити рівень розвитку правової компетентності фахівців медичної галузі в післядипломній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації [Електронний ресурс] / М. Мазурок // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 2. – С. 57–60. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_2_15
2. Мулявка М. Формування правової компетентності та підготовка педагогічних працівників до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти / М. Мулявка // Нова педагогічна думка, – 2012. – № 2. – С. 165-167.
3. Грабовський П. П. Розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Грабовський Петро Петрович ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. - Житомир, 2016. – 250 с.
4. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В. Іванова // Вісн. Житомирськ. держ. у-ту. – 2010. – Вип. 52. – Пед. науки. – С.152 – 156.
5. Коваленко А. В. Профессионализм и его развитие как научная проблема в психологии / А. В. Коваленко, И. В. Сыромятников // Инновации в образовании. – 2008. – № 10. – С. 58–70.
6. Ключкова Д. М. Формування правової компетентності у майбутніх учителів в процесі професійної підготовки : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дарина Миколаївна Ключкова . – Київ : Б.в., 2011 . – 16 с.
7. Поліщук О. Правова компетентність як основа професійного росту майбутнього менеджера / О. Поліщук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – Умань. – 2015. – Вип. 1. – С. 265–270.

8. Щербакова А. В. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Щербакова Анна Вікторівна ; Держ. закл. "Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка". - Старобільськ, 2015. - 200 с.
9. Калашнік Н. В. Критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків [Електронний ресурс] / Н. В. Калашнік // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2014. – № 1. – С. 62-67. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_1_13
10. Радзівська І.В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис....канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В. Радзівська ; Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. – Київ, 2011. – 20 с.

REFERENCE

1. Mazurok M. Kriteriyi ta pokazniki rozvitku profesiynoyi kompetentnosti pedagogiv u protsesi pidvischennya yih kvalifikatsiyi / M. Mazurok // Nova pedagogichna dumka. - 2013. - № 2. - P. 57-60. - Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_2_15
2. Mulyavka M. Formuvannya pravovoyi kompetentnosti ta pidgotovka pedagogichnih pratsivnikiv do Innovatsiyanoi diyalnosti v umovah bezperervnoyi pislyadiplomnoyi pedagogichnoyi osviti / M. Mulyavka // Nova ped. dumka. - 2012. - № 2. - P. 165-167
3. Grabovskiy, P. P. Rozvitok informatsiyanoi kompetentnosti vchiteliv prirodnicno-matematichnih predmetiv u pislyadiplomniy pedagogichniy osviti : dis. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodika profesiynoyi osviti» / Grabovskiy Petro Petrovich ; Zhitomirskiy derzhavniy universitet imeni Ivana Franka. - Zhitomir, 2016. – 250 p.
4. Ivanova S. V. Kriteriyi ta pokazniki rozvitku profesiynoyi kompetentnosti vchiteliv biologiyi v zakladah pislyadiplomnoyi pedagogichnoyi osviti / S. V. Ivanova // Visn. Zhitomirsk.derzh. u-tu. – 2010. – Vip. 52. – Ped. nauki. – P.152 – 156.
5. Kovalenko A. V. Professionalizm i ego razvitie kak nauchnaya problema v psihologii / A. V. Kovalenko, I. V. Syiromyatnikov // Innovatsii v obrazovanii. – 2008. – № 10. – P. 58–70.
6. Klochkova D . M. Formuvannya pravovoyi kompetentnosti u maybutnih uchiteliv v protsesi profesiynoyi pidgotovki : avtoref. dis ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Darina Mikolayivna Klochkova . – Kiyiv : B.v., 2011 . – 16 p.
7. PolIschuk O. Pravova kompetentnIst yak osnova profesiynogo rostu maybutnogo menedzhera / O. PolIschuk // Zbirnik naukovih prats Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu. – Uman.– 2015. – Vipusk 1. – 265–270
8. Scherbakova A. V. Formuvannya polikulturnoyi kompetentnosti u studentiv-medikiv u navchalno-vihovnomu protsesi vischogo medichnogo navchalnogo zakladu : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Scherbakova Anna Viktorivna ; Derzh. zakl. "Lugan. nats. un-t Im. Tarasa Shevchenka". - StarobIlsk, 2015. –P. 200 p.
9. Kalashnik N. V. Kriteriyi, pokazniki ta rivni sformovanosti mizhkulturnoyi komunikativnoyi kompetentnosti inozemnih studentiv-medikiv / N. V. Kalashnik // Naukovi zapiski Ternopil'skogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni V. Gnatyuka. seriya : pedagogika. - 2014. - # 1. - P. 62-67. Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_1_13
10. Radziewska I.V. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnih medichnih sester u protsesi vivchennya fahovih distsiplin: avtoref. dis....kand. ped. nauk: 13.00.04 / I.V. RadzIEvska; Institut profesiyno-tehnichnoyi osviti natsionalnoyi akademiyi pedagogichnih nauk Ukrayini. – Kiyiv, 2011. – 20 p.

РОЗДІЛ 4 – ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК: 378.047:338.48:796.5

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Безкоровайна Л. В.

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

lvbeskorovaynaya@gmail.com

У статті здійснений аналіз проблеми та основних тлумачень щодо професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства в педагогічній теорії та практиці. Обґрунтовано актуальність дослідження, з'ясовано особливості та історія формування тлумачень фундаментальних понять з обраної теми. Класифіковано у групи, схарактеризовано та обґрунтовано базові поняття дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства. Сформульовано певні висновки, запропоновано рекомендації та висловлено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: «професійна підготовка», «майбутній фахівець з туризмознавства», «туризмознавство», «туризм», «туристика».

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМОВЕДЕНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Бескоровайна Л. В.

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

lvbeskorovaynaya@gmail.com

В статье проанализирована проблема, а также основные понятия, касающиеся профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмоведению в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике. Обоснована актуальность и своевременность исследования, выявлены особенности трактования и история формирования основных понятий по изучаемой теме. Классифицированы в группы, охарактеризованы и обоснованы базовые понятия исследования профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмоведению, сделаны соответствующие выводы, даны рекомендации и определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: «профессиональная подготовка», «будущий специалист по туризмоведению», «туризмоведение», «туризм», «туристика».

THEORETICAL ASPECTS RESEARCH OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS IN TOURISM IN HIGHER EDUCATION

Beskorovaynaya L. V.

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

lvbeskorovaynaya@gmail.com

The authors analyzes the problem and the basic interpretation of the training of future masters in the field of tourism in domestic and foreign educational theory and practice. Based on the theoretical analysis of the literature on tourism proved the relevance and timeliness of the study. It was also analyzed that over the years, many scientists have studied tourism as a complex social and economic phenomenon. Various aspects of tourism studied geographers, historians, economists, teachers, doctors, specialists from other sciences. Has published many scientific articles and books on tourism. But today there is no name of science tourism. This was the impetus for the study. It was identified the important concepts that are related to training of future masters in tourism. The author has analyzed and proposed to the basic concepts of tourism. The authors considers that tourism is multidisciplinary, multifactorial phenomenon that links concepts such as: infrastructure, hospitality, quality tourism product and the

environment, training, transport services, security of tourists. Also the article identified conclusions and prospects for further research of the professional training of future masters in tourism.

Key words: «professional training», «tourism», «future masters in tourism studies».

Вступ. Нині туризм є одним із найприбутковіших видів економічної діяльності у світі. Так, за даними Всесвітньої туристської організації (ЮНВТО), цей вид діяльності використовує приблизно 7% світового капіталу, на туризм припадає 11% світових споживчих витрат і з усіх податкових надходжень на сферу туризму припадає 5% [13]. Ці цифри характеризують економічну ефективність функціонування світової індустрії туризму. Як свідчить теоретичний аналіз, розвиток туризму визначається одним з головних феноменів ХХ ст.

Невід'ємною складовою світового туристичного процесу є також й вітчизняна туристична галузь. Це й не дивно, адже особливості географічного розташування та рельєфу, сприятливий клімат, величезний природний, історико-культурний та туристично-рекреаційний потенціал України створюють усі можливості для всебічного задоволення пізнавальних, оздоровчо-спортивних, культурних, духовних потреб вітчизняних та іноземних туристів.

У зв'язку із зазначеним, на нашу думку, важливої ролі на сьогодні набуває питання професійної освіти майбутніх фахівців з туризмознавства, здатних ефективно, якісно працювати в сучасних умовах глобальних світових змін та інтеграції. Тож, вивчення теоретичних аспектів, а також дослідження питань оптимізації і вдосконалення професійної підготовки фахівців туристичної галузі у вищих навчальних закладах України, є значущою та актуальною проблемою сьогодення.

Формулювання цілей роботи.

Метою статті є дослідження теоретичних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах.

Основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати проблему професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства в педагогічній теорії та практиці.
2. Схарактеризувати та обґрунтувати базові поняття дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

Результати дослідження.

Вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах вимагає аналізу базових понять дослідження. Усі поняття, що характеризують професійну підготовку майбутніх фахівців з туризмознавства, класифіковано нами у такі групи:

- до першої групи понять нами віднесено такі, що визначають систему освіти: «освіта», «вища освіта», «зміст вищої освіти», «зміст навчання», «вища професійна освіта», «безперервна освіта», «освіта протягом життя»;
- до другої групи ми віднесли загальні поняття, які характеризують систему професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах: «професійна підготовка», «професійна готовність», «акмеологія», «професіоналізм», «професіоналізм фахівця», «професійна компетентність», «акмеологічна компетентність»;
- до третьої групи понять нами віднесено такі, що характеризують професійну підготовку майбутніх фахівців з туризмознавства, а саме: «фахівець з туризму», «майбутній фахівець з туризмознавства», «компетентність майбутнього фахівця з туризмознавства», «компетенції майбутнього фахівця з туризмознавства».

У рамках нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути першу групу понять, які характеризують туризм як об'єкт наукового дослідження.

У Законі України «Про туризм» поняття «туризм» визначається як тимчасовий виїзд особи з місця постійного проживання з оздоровчою, пізнавальною, професійно-діловою чи іншою метою без здійснення оплачуваної діяльності в місці перебування [5].

Протягом багатьох десятиліть у нашій країні вивчається це складне соціально-економічне явище. Різні аспекти туризму досліджують географи, історики, економісти, педагоги, медики, представники інших наукових напрямів. Оpubліковано значну кількість наукових статей, монографій, проведено багато нарад з проблеми туризму, проте назва науки про туризм, з якою погодилися б усі фахівці, наразі не сформульована.

Зауважимо, що кожна наука має власний об'єкт, предмет і суб'єкт і, зважаючи на філософські категорії, об'єктом наукового дослідження є процес або явище, що породжує проблемну ситуацію та обирається для вивчення дослідником. Як указують учені В. Г. Горохов і С. З. Пакуляк, наука слугує справі самопізнання і пізнання фактичних в'язків [2, с. 154]. Отже, зважаючи на викладене, з'ясувати сутність туризму понятійним способом, представити його категоріально, концептуально є досить складною справою, адже туризм є багатобічним явищем суспільного життя і його неможливо визначити однозначно.

З огляду на зазначене, вважаємо, що туризм є мультидисциплінарним, багатофакторним явищем, що пов'язує такі поняття, як: інфраструктура, гостинність, свобода пересувань, якість туристичного продукту та навколишнього середовища, підготовка кадрів, транспорт, служба безпеки туристів тощо.

Також для нашого дослідження слушним є твердження завідувача кафедри загальної географії, краєзнавства і туризму Південного Федерального Університету, автора відомих монографій з історії та географії туризму Г. П. Долженка, що вибір однослівної номінації науки про туризм ускладнюється відсутністю жодної номінації науки, об'єкт якої позначався б лексемою з суфіксом -изм, що, звичайно, перешкоджає використанню слова як назви центрального і самодостатнього об'єкта самостійної науки. Цю думку вчений підтверджує посиланням на відомого фахівця в галузі словотворення З. А. Потиху, який вважає, що до номінацій з означеним суфіксом входять іменники, які є назвами вчення, суспільно-політичних і наукових напрямів, дій, якостей, схильностей [10].

У процесі теоретичного аналізу з обраної нами проблеми встановлено, що поняття «туризм» тлумачиться як подорож (поїздка, похід) у вільний час, один з видів активного відпочинку, що поширений у більшості країн світу і зазвичай, здійснюється туристськими організаціями за туристськими маршрутами; тимчасові виїзди (подорожі) громадян та осіб без громадянства з постійного місця проживання з оздоровчою, пізнавальною, професійно-діловою, спортивною, релігійною та іншою метою без оплачуваної діяльності в країні (місці) тимчасового перебування; тимчасовий виїзд людей з постійного місця проживання з оздоровчою, пізнавальною або професійно-діловою метою без оплачуваної діяльності в місці тимчасового перебування; діяльність осіб, які подорожують і перебувають у місцях, що знаходяться за межами їх звичайного середовища, протягом періоду, що не перевищує одного повного року, з метою відпочинку, діловими та іншими цілями; подорожі, походи, спортивні або рекреаційні заходи [10]. Отже, туризм водночас є галуззю господарства, складним міжгалузевим комплексом, у якому формується і реалізується туристський продукт, а також видом економічної діяльності, самодіяльністю людей та способом їх життя.

Слід наголосити, що науковці А. М. Бузні та А. С. Мацова на основі теоретичного аналізу відзначають, що поняття «туризм» походить від греко-латинського кореня «tornos – tornus» (у перекладі – поїздка, прогулянка) або від французького «tourisme» (від «tour» – прогулянка, поїздка, а також коло, круговий рух), що й визначає його основний зміст [1, с. 109].

З низки понять, що протягом багатьох років аналізуються фахівцями, а саме: «туристика», «туризмологія», «туризмознавство», «туризмометрія», на сьогодні домінують лише два – «туристика» і «туризмознавство». Тож, проаналізуємо їх.

Вивчення термінологічних труднощів у туристиці уможливили дослідникам А. М. Бузні та А. С. Мацовій з'ясувати, що, на відміну від поняття «туризмознавство», поняття «туристика» означає більш широку сферу діяльності: це цілісна система сучасних фундаментальних і прикладних наук про туризм, туристську діяльність, туристську економіку, менеджмент туризму й туристське законодавство [1, с. 107].

Як стверджує Г. П. Долженко, ініціатором визначення поняття «туристика» є фахівці Російської міжнародної академії туризму (РМАТ), які тлумачать його як цілісну систему сучасних фундаментальних і прикладних наук про туризм, туристську діяльність, туристську економіку, менеджмент туризму й туристське законодавство [3, 4].

На основі теоретичного аналізу, здійсненого науковцем Я. В. Міщенко, встановлено, що доктор педагогічних наук І. В. Зорін і доктор історичних наук В. О. Квартальнов у 2001 р розробили поняття об'єкта, предмета і суб'єкта туристської науки, яку назвали «туристикою», що є цілісною системою сучасних фундаментальних і прикладних наук про туризм, туристську діяльність, туристську економіку, менеджмент туризму та туристське законодавство [9].

Зазначимо, що обґрунтовуючи необхідність становлення туризму як об'єкта наукових досліджень, учені І. В. Зорін, А. І. Зорін стверджують, що, зважаючи на неможливість окремих наукових дисциплін вичерпно охарактеризувати туризм як об'єкт власних досліджень, туристика повинна взяти на себе роль міждисциплінарних досліджень, стати метанаукою про об'єкт, суб'єкт і предмет туристської діяльності [6, с. 131-132].

Згідно з думкою ученого В. А. Квартального, «туристика» – це наука, яка синтезує дані різних наукових дисциплін, що вивчають туризм, і займається формуванням та розвитком цілісної концепції туризму. Автор також називає ключові характеристики туризму як науки, а саме: суб'єкт туристики (турист, що задовольняє свої рекреаційні потреби і характеризується особливою системою властивостей і станів, знання яких є обов'язковим для фахівця з туризму); об'єкт туристики (індустрія туризму, туристські центри і райони, що включають комплекс природних та культурно-історичних умов, а також підприємства сфери послуг, якими користуються туристи в місці відпочинку й під час транспортування); предмет туристики (туристичний продукт, спеціально організована туроператором програма рекреаційної діяльності та обслуговування, реалізована на ринку як самостійний продукт).

Враховуючи теоретичний аналіз, зазначимо, що основоположні визначення щодо туризму подано в працях американського ученого Ф. Котлера. Так, «індустрією туризму і подорожей» науковець називає бізнес, спрямований на забезпечення транспортними засобами людей, що їдуть куди-небудь у справах або для розваги та відпочинку [12].

Вагомим внеском у становлення української туризмологічної школи є праці доктора педагогічних наук, професора В. К. Федорченка, зокрема, «Енциклопедичний словник-довідник з туризму».

Слід зазначити, що в Україні, починаючи з 1980 р., поняття «туризмознавство» набуло переваги над поняттям «туристика» після публікації монографії Н. П. Крачило «Основи туризмознавства».

Акцентуємо, що вивченню та узагальненню теоретичних досліджень у різних напрямках туризмознавства, цілісного уявлення про туризм як багатогранного феномену сучасності, ролі й значення цього соціального інституту в житті суспільства присвятили роботи українські вчені, а саме: Б. П. Яценко, О. О. Любіцева, О. О. Бейдик, О. А. Кручек, Т. А. Дьорова, В. С. Пазенок, В. К. Федорченко [7, 8].

Слід підкреслити, що переважна кількість вчених у досліджуваних нами працях надають визначення загальних понять з туризму з огляду на рекомендації Всесвітньої туристської організації та міжнародних туристських форумів і конгресів, проте на сьогодні всі тлумачення потребують більш ґрунтовних уточнень та пояснень.

Як з'ясував О. А. Кручек, ініціатором створення теорії туризму є американський теоретик, заслужений професор туризму Мічиганського університету (США) Роберт Макінтош, який у творах з проблематики туризму («Міжнародні подорожі та туризм», «Узгодження прибутку, туризму й індустрії гостинності», «Туризм: принципи, практики, філософії»), подав розуміння поняття «туризм» як об'єкту наукового пізнання [7].

Необхідно відзначити, що теоретичний аналіз з проблеми дослідження підтвердив вагомий внесок російських учених у створення і розвиток теорії туризму, а саме: М. Б. Біржакова, В. П. Грицкевича, І. В. Зоріна, В. А. Квартального. Так, у працях В. А. Квартального («Біосфера і туризм», «Теорія і практика туризму») представлено термінологічне визначення туризму, висвітлено його історичні форми, охарактеризовано значення туризму в його різноманітних проявах.

За твердженням Г. П. Долженка, фахівці Південного федерального університету визначають поняття «туризмознавство» як галузь наукового знання міждисциплінарного характеру, галузь діяльності наукових дисциплін з дослідження туристських ресурсів, технологій їх використання для створення умов відновлення фізичних і моральних сил людини, результатів впливу на природу й соціум, процесів, що відбуваються у сфері туристської діяльності [4, 5]. Тож ми погоджуємось з думкою ученого, який, після проведеного порівняльного аналізу понять «туристика» та «туризмознавство», констатує, що вони відрізняються лише різним літературним стилем.

Зважаючи на теоретичне обґрунтування обраного питання, синтезуючи різні думки і погляди фахівців на генезу «туризмознавства», враховуючи власний досвід, ми визначаємо поняття «туризмознавство» як цілісну систему, що здійснює формування й розвиток єдиної концепції туризму, вивчає туристичну діяльність, економіку, законодавство і менеджмент туризму.

Висновки. Отже, здійснений теоретичний аналіз з проблеми дослідження довів її актуальність та доцільність на сьогодні у світовому та українському туристичному співтоваристві.

Під час дослідження нами визначено, що, не зважаючи на досить велику кількість праць щодо тлумачення загальних понять туризму, з'ясувати сутність туризму понятійним способом, представити його категоріально, концептуально є досить складною справою, адже туризм є багатобічним явищем суспільного життя і його неможливо визначити однозначно.

Теоретичний огляд підтвердив, що багато вчених надають визначення загальних понять з туризму з огляду на рекомендації Всесвітньої туристської організації та міжнародних туристських форумів і конгресів, проте на сьогодні всі пояснення потребують більш вдумливих і детальних уточнень.

Вважаємо, що туризм є мультидисциплінарним, багатофакторним явищем, що пов'язує такі поняття, як: інфраструктура, гостинність, якість туристичного продукту та навколишнього середовища, професійна підготовка фахівців, послуги транспорту, служба безпеки туристів тощо.

Перспективи подальших досліджень убачаються нами в опрацюванні та обґрунтуванні інших понять, які характеризують туризм як об'єкт наукового дослідження, а також у вивченні та аналізі зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузни А. Н. Терминологические трудности в туристике / А. Н. Бузни, А. С. Мацова // Вісник ДІТБ. – 2013. – № 17. – С. 105-114.
2. Горохов В. Г. История науки с философской точки зрения: кому она нужна? / В. Г. Горохов, С. З. Пакуляк // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 154-156.

3. Долженко Г. П. Наука о туризме: основания выбора номинации [Электронный ресурс] / Г. П. Долженко, Ю. С. Путрик, Л. Б. Савенкова // География и туризм: сб. науч. тр. / Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2010. – Режим доступа : <http://www.gennadiy-dolzhenko.ru/a28.html>
4. Долженко Г. П. Туризмовеждение в России [Электронный ресурс] / Г. П. Долженко // – Режим доступа : <http://i.travel-sfedu.ru>
5. Закон України «Про туризм» Із змінами, внесеними згідно із Законом №222-VIII (222-19) від 02.03.2015, ВВР, 2015, № 23, ст. 158 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1282-15>.
6. Зорин И. В. Профессиональное образование и карьера в туризме : учебник для вузов / И. В. Зорин, А. И. Зорин. – М. : Советский спорт, 2005. – 528 с.
7. Кручек О. А. Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права / О. А. Кручек // Серія : філософські науки. – 2011. – Вип. 11. – С. 112-126.
8. Кручек О. А. Туризмоліогія: концептуальні засади теорії туризму : монографія / О. А. Кручек, Т. А. Дьорова, О. О. Любіцева [кер. проекту : В. С. Пазенок, В. К. Федорченко] – Київ : Академія, 2013. – 368 с.
9. Мищенко Я. В. Туризм как объект научного исследования [Электронный ресурс] / Я. В. Мищенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/121-17206>.
10. Потиха З. А. Современное русское словообразование : Пособие для учителя / З. А. Потиха. – М. : изд-во «Просвещение», 1970. – 384 с.
11. Туристский терминологический словарь : справочное издание / Рос. междунар. акад. туризма ; сост. И. В. Зорин, В. А. Квартальнов. – Москва : Советский спорт, 1999. – 663 с.
12. Филип Котлер Маркетинг. Гостеприимство. Туризм [Электронный ресурс] / Ф. Котлер, Д. Боуэн, Д. Мейкенз . – Режим доступа : http://tourlib.net/books_tourism/kotler_tourism_01.htm
13. World Tourism Organization UNWTO [Electronic resource]. – Access mode: <http://media.unwto.org/ru/annual-reports>

REFERENCES

8. Buzni A.N. Terminology difficulty hiking / A.N. Buzni, A.S. Matzova // News DITB. – 2013. – № 17. – P. 105-114.
9. Gorokhov V.G. The history of science from a philosophical point of view: who needs it? / V.G. Gorokhov, S.Z. Paulyak // Higher education in Russia. – 2013. – № 5. – P. 154-156.
10. Dolzhenko G.P. Science Travel: base choice category / G.P. Dolzhenko, Y.S. Putrik, L.B. Savenkov // Geography and Tourism: Sat. scientific. tr. / Perm. state. Univ. – Perm, 2010. [Electron resource]. – Access mode: <http://www.gennadiy-dolzhenko.ru/a28.html>
11. Dolzhenko G.P. Turizmovedenie in Russia / G.P. Dolzhenko // [Electron resource]. – Access mode: <http://i.travel-sfedu.ru>
12. The Law of Ukraine «On Tourism» As amended by the Law N222-VIII (222-19) of 02.03.2015, BD, 2015, N 23, Art. 158 [electronic resource]. – Access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1282-15>.
13. Zorin I.V. Vocational education and careers in tourism: a textbook for high schools / I.V. Zorin, A.I. Zorin // M.: Soviet sport, 2005 – 528 p.

УДК 37.013.42

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Бондаренко Г. Г., асистент

Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя, вул. Графська, 2, м. Ніжин, Україна

bondarenko_mk@online.ua

У статті аналізуються поняття «професійної компетентності соціального педагога» в сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Розкриваються особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Впроваджується компетентнісний підхід у систему професійної підготовки соціальних педагогів під час вивчення фахової навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти».

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність соціального педагога.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Бондаренко А. Г.

*Нежинский государственный университет им. Николая Гоголя,
ул. Графская, 2, г. Нежин, Украина*

bondarenko_mk@online.ua

В статье анализируются понятия «профессиональной компетентности социального педагога» в современных отечественных и зарубежных исследованиях. Раскрываются особенности формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Внедряется компетентностный подход в систему профессиональной подготовки социальных педагогов при изучении профессиональной учебной дисциплины «Социально-педагогическая работа в учебных заведениях».

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность социального педагога.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL TEACHERS

Bondarenko H. H.

Nizhyn Gogol State University, Graftska str., 2, Nizhyn, Ukraine

bondarenko_mk@online.ua

This article analyzes the categories of "professional competence of social teachers" in modern domestic and foreign research works, analyzes theoretical bases of the development of professional competence of future specialists, highlights methodological aspects of implementation of competence approach to the system of training of social teachers while studying the professional subject "Social pedagogical work in educational institutions." The concept of competence is interpreted as social teachers' capability to act concerning a certain task, situation or context that combines not only knowledge, skills, intellectual, practical and social competences, but also their position and motivation. The qualitative measure of higher education system is the development of professional competence of future specialists. The aim and result of the educational process is the development of competence, which reflects specialist's learning outcomes, scale of values, the system of motivation to a particular activity, communication, behavior and social and moral standards, personal characteristics and interaction with social environment. Professional training of social teachers at higher educational institutions should be focused on the development of core (basic) and subject competencies of future specialists and facilitate their personal and professional development that is to be performed in terms of competence approach. Development of professional competence is a productive process of development and self-development of individuals, mastering and self-designing career-oriented activities, identifying their own place in the world of jobs, their professional realization and self-actualization of their potential in order to achieve the best professional results. The effectiveness of professional development of a specialist in social work depends on the following conditions: psychological compliance with the occupation; orientation to activities in social sphere (presence of steady interest and disposition to the occupation); content and techniques of professional-educational process applied by the educational institution and others. We consider it important for the development of professional competence to pay attention not only to the content-related component of a class, but also to activity-related one, in particular – the complex of interactive forms, methods and means used by a teacher to develop students' professional knowledge, practical skills, and the ability to use them while solving professional problems. The result of further scientific research on the subject is expected to be development of professional competence of future social teachers by means of interactive technologies, in consideration of international professional standards

Key words: competence approach, competence, professional competence of social teachers.

Компетентнісний підхід як нова освітня парадигма носить об'єктивний характер і покликана до життя суттєвими соціальними та економічними змінами в сучасній цивілізації, що визначили нову тенденцію руху від «кваліфікації» до «компетенції». Його основою є ідея міжнародного визнання результатів освіти в Україні, які практично втілюються у вигляді реформ Болонського процесу. Розуміння компетентнісного підходу, а також стратегія його впровадження, повинні бути співставлені з уже наявними науковими розробками, але зі змінами нормативно-правового, економічного, соціально-психологічними перспективами європейської інтеграції.

Актуальність дослідження реалізації компетентнісного підходу в процесі підготовки соціальних педагогів зумовлена суспільним значенням самої професії та посиленням вимог до її якості й професійності в умовах сучасного українського суспільства, соціально-політичної й економічної ситуації у країні.

Сутність поняття «компетенція» розуміють передусім як «коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним з результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах життя» [5, с. 66].

Сутність поняття «компетентність» у сучасній філософській і психологічній науках розглядають як спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби або як комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок. Компетенція ж фахівця визначається нормативними документами організації і відображається у посадових інструкціях. Компетентність є показником сформованості відповідних навичок та вмінь, ступенем їх володіння. Отже, в основі професійної компетентності лежать сформовані знання, вміння та навички професійної діяльності. Професійну компетентність соціальних працівників визначають як якісну характеристику суб'єкта діяльності, що відображає інтегральний характер його підготовки й готовність особистості до реалізації цієї діяльності [10, с. 56].

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів наразі є актуальною та знайшла своє відображення в наукових положеннях теорії соціальної педагогіки (І. Зверева, М. Галагузова, А. Капська, Л. Коваль, І. Липський, А. Мудрик, А. Рижанова, Л. Штефан та ін.). Різним аспектам зазначеної проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери присвячено праці вітчизняних науковців: Р. Вайноли, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Сорочинської, С. Харченка та ін.; загальнотеоретичні положення професійної підготовки та змісту професійної освіти досліджували такі науковці: А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Безпалько, В. Галузинський, М. Євтух, Л. Завацька, І. Зверева, І. Зязюн, А. Капська, О. Карпенко, Т. Левченко, Т. Семигіна, І. Трубавіна; дослідженням процесу формування професійних умінь займалися: А. Бойко, С. Гончаренко, І. Іванова та інші [2; 4; 5; 6].

Українські науковці (В. Болотов, В. Серіков, А. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, С. Трубачова, Л. Паращенко та ін.) займалися дослідженням проблеми компетентнісного підходу як на рівні загальноосвітнього навчання, так і на рівні навчання у вищих навчальних закладах. Осмислення засадничих питань взаємозв'язку компетенцій та компетентностей, розроблення вимог до компетентності та їх вимірювання відображено у працях зарубіжних і вітчизняних учених (Дж. Равен, А. Хуторський, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко).

Компетентність як специфічна характеристика конкретної професійної діяльності суб'єкта вивчалась такими науковцями, як А. А. Деркач, Ю. М. Жуков, В. А. Зимова, Е. Ф. Зеєр, А. Кох, Е. С. Кузьмін, Н. Ст. Кузьміна, Л. А. Петровська, П. В. Растянник, І. Н. Семенов, А. П. Ситников, Ю. Р. Татур, А. В. Хуторський, Е. А. Яблокова та ін.

Зазначимо, що вивчення питань компетентності у вітчизняній науці розпочалося значно пізніше, ніж у зарубіжних країнах, проте й до сьогодні немає єдиної точки зору на їх сутність. Вітчизняні науковці ж розкривають зміст цього поняття через призму діяльності. Зарубіжні ж вчені «компетентність» пов'язують із здібностями, потенційними можливостями виконувати певну діяльність. Тому поняття «компетентність», «професійна компетентність», «компетентність спеціаліста» вчені розглядають як синоніми. Ці поняття розглядаються вченими стосовно фахівців у різних галузях наукової та практичної діяльності.

Розбудовуючи вітчизняну вищу школу з підготовки майбутніх соціальних педагогів, важливо взяти до уваги каталог професійних компетенцій соціальних педагогів, створений 2006 року Міжнародною Асоціацією Соціальних Педагогів (International Association of Social Educators AIEJI), який став підґрунтям для оновлення професійних стандартів підготовки спеціалістів цієї галузі за кордоном [9; 11].

У цьому документі поняття компетенції трактується як «здатність соціального педагога до дії стосовно певного завдання, ситуації чи контексту, ... яка поєднує не лише знання, навички, інтелектуальну, практичну і соціальну компетентність, але й позицію та мотивацію». Окрім того, у компетентнісному профілі соціального педагога виокремлюють два аспекти: перший характеризує різні рівні, на яких фахівець може діяти в різних практичних контекстах, втручатися в них і аналізувати; другий – розглядає центральні компетенції, які впливають із різноманітних перспектив і загальних умов соціально-педагогічної роботи [11, с. 9].

Концептуальне положення щодо необхідності зміни традиційного репродуктивного навчання творчо-дієвим лежить в основі методології компетентнісного підходу у вищій освіті, яке повинне сприяти не тільки оволодінню знань, умінь, навичок, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самоактуалізації та самоздійсненню особистості, окрім підготовки індивіда як спеціаліста (фахівця), професіонала. Концепція цього підходу полягає у наданні можливостей студенту оволодіти чітко визначеною системою професійних компетенцій, у використанні специфіки діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходу на противагу знаннево-орієнтованому підходу як умови підвищення якості підготовки фахівців і модернізації вищої освіти. Такий процес реформування системи вищої освіти пов'язаний з розробленням і впровадженням компетентнісного підходу в систему професійної підготовки фахівців. Показником якісного функціонування системи вищої професійної освіти є формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста. Метою та результатом освітнього процесу стає формування компетентності, що відображає результати навчання, шкалу цінностей, систему мотивації до певного виду діяльності, спілкування, поведінку, а також соціально-моральні норми, особистісні характеристики спеціаліста та його взаємодію із соціальним середовищем.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення фахових навчальних дисциплін, зокрема навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти». Різноманітний характер соціально-педагогічної діяльності зумовлює застосування великої кількості наукових підходів до організації підготовки соціальних педагогів. Змістом університетської підготовки майбутніх соціальних педагогів є створення умов для становлення соціально та професійно компетентної особистості, основними з них можна вказати: акмеологічний, особистісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, системний, компетентнісний.

Аналізуючи теоретичні напрацювання розробки та впровадження компетентнісного підходу у систему професійної освіти, В. Поліщук визначила суперечності, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема це: «суперечність між постійно зростаючими вимогами суспільства до рівня професійної компетентності соціальних педагогів і реальним рівнем їх професійної підготовленості; між потребою суспільства в

підвищенні престижу суб'єктів соціально-педагогічної діяльності та їх недостатньою професійною компетентністю; між постійним розширенням сфер, функцій, запровадженням інноваційних технологій професійної соціально-педагогічної діяльності і традиційно-репродуктивним характером функціонування системи професійної підготовки фахівців недостатньо використовуються для подолання суперечностей між постійно зростаючими вимогами суспільства до рівня професійної компетентності соціальних педагогів і реальним рівнем їх професійної підготовленості; між сферами професійної діяльності соціальних педагогів та визначеним напрямом їх професійної освіти; між потребою суспільства в підвищенні престижу суб'єктів соціально-педагогічної діяльності і їх недостатньою професійною компетентністю; між постійним розширенням сфер, функцій, запровадженням інноваційних технологій професійної соціально-педагогічної діяльності і традиційно-репродуктивним характером функціонування системи професійної підготовки фахівців, між реальними можливостями навчальних закладів і новими освітніми потребами суб'єктів навчального процесу, споживачів освітніх послуг» [8, с.82].

Перехід до компетентнісного підходу в освіті, на думку більшості дослідників і практиків, означає переорієнтацію змісту з процесу на результат освіти, а результатом формування професійної компетентності є спроможність (здатність) спеціаліста відповідати динамічним умовам і запитам ринку праці, володіти відповідним потенціалом для практичного вирішення професійних проблем, пошуку свого професійного «Я» у соціальній структурі суспільства [3, с.34 – 42].

Організаційно-педагогічними умовами розвитку професійної компетентності соціального педагога є узгодження рівня компетентності соціального педагога закладу освіти зі світовими стандартами, вимогами часу, індивідуально-особистісними та виробничими потребами; удосконалення наукового та загально-культурного потенціалу педагогічного працівника.

Формування професійної компетентності – це продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, освоєння та самопроекування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе у професії й самоактуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму. Дієвість професійного становлення фахівця із соціальної роботи залежить від наступних умов: психологічної відповідності вимогам професії; спрямованості на діяльність у соціальній сфері (наявність стійкого інтересу і схильності до професії); змісту й технологій професійно-освітнього процесу в навчальному закладі та інших.

Отже, професійна підготовка соціальних педагогів у вищій школі має бути зорієнтована на формування у майбутніх фахівців ключових (базових) і предметних компетентностей, відповідних компетенцій та сприяти їх особистісно-професійному становленню, тобто здійснюватися в аспекті компетентнісного підходу.

Формування у майбутніх соціальних педагогів професійної компетентності відбувається на лекційних, семінарських і лабораторних заняттях, шляхом підготовки студентів під час вивчення фахової навчальної дисципліни, зокрема, «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», які спрямовані на вивчення професійного портрету соціального педагога, вимог до його рівня теоретичних знань та практичних умінь; вивчення питань його особистісних якостей, функціональних обов'язків, провідних функцій та напрямів діяльності, розгляд питань нормативно-правового забезпечення професійної діяльності соціального педагога; організацію його робочого місця, планування, ведення документації та звітності; налагодження взаємодії з учасниками соціально-педагогічної діяльності різних типів загальноосвітніх закладів. Це дає можливість сформувати у майбутніх фахівців прагнення займати активну життєву позицію, розкрити сутність основних сучасних моделей соціально-педагогічної роботи в різних закладах системи освіти; розвивати навички партнерського спілкування між соціальним педагогом та різними цільовими групами в загальноосвітніх

закладах; формувати особистісно-професійні потреби власного пошуку можливостей застосування знань і вмінь соціально-педагогічної роботи. Студентам розкривається сутність професійної діяльності соціального педагога в загальноосвітніх закладах, їх структура, рівні сформованості; типи загальноосвітніх закладів; функціональні обов'язки та посадові інструкції; особливості професійного самовиховання і самовдосконалення; інструментарій різних напрямів соціально-педагогічної діяльності соціального педагога; різні форми, методи та прийоми соціально-педагогічної роботи [7, С.4 - 6].

Український науковець І. Д. Бех, аналізуючи проблему компетентнісного підходу в сучасній освіті, звертає увагу на методичний аспект реалізації компетентнісного підходу у вищій школі, який пов'язаний з використанням таких педагогічних засобів, які б своєчасно забезпечували в освітньому процесі створення відповідних ситуацій, де відбувався б синтез набутих навчальних знань і умінь та способів практичної діяльності. На думку вченого, у процесі формування компетентностей і компетенцій майбутніх фахівців важливе значення також має взаємодія викладача зі студентом й управління з боку викладача, причому не тільки індивідуально виконуваною діяльністю студента, а й видами його спільної професійно-навчальної взаємодії з педагогом і однолітками [1].

У зв'язку з цим вважаємо важливим не лише звертати увагу на змістову складову заняття, але й на діяльнісну, зокрема, комплекс інтерактивних форм, методів та засобів, які використовує викладач для формування у студентів професійних знань, практичних умінь та навичок, а також здатності їх використовувати при вирішенні професійного завдання.

Діяльність соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі різнопланова і компетенції майбутніх соціальних педагогів мають бути спрямовані на створення сприятливих умов успішної соціалізації та адаптації школярів, формування в них життєвих компетентностей (тобто таких, що визначають готовність особистості до самостійного життя, її участі в різних сферах життєдіяльності сучасного суспільства), всебічний розвиток їх індивідуальних здібностей, захист прав та інтересів дітей, соціально-психологічну підтримку вразливих категорій учнів, організацію взаємодії школи з різними соціальними інститутами.

Вважаємо, що результатом подальших наукових розробок з цього питання має стати формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога з використанням інтерактивних технологій, а також з урахуванням міжнародних фахових стандартів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004. – 42 с.
4. Карпенко О. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : [монографія] / Олена Карпенко. – К. : Коло ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 374 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Парашенко Л. І.] ; заг.ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

6. Національний освітній глосарій : вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.] ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2011. – 100 с.
7. Новгородський Р. Г. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти : метод. рек. / Р. Г. Новгородський. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 64 с. – С.4 - 6
8. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Поліщук Віра Аркадіївна. – Тернопіль, 2006. – 454 с.
9. Яркіна Т. Ф. Социальная педагогика и социальная работа в контексте международного сотрудничества / Т. Ф. Яркіна. – М. : АСОПир, 1998. – 62 с.
10. The Professional Competences of Social Educators A Conceptual Framework. Режим доступу: <http://www.childrenwebmag.com/articles/social-pedagogy/the-professional-competences-of-social-educators-a-conceptual-framework>.

REFERENCES

1. Bekh I.D. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti [Competence approach in modern education] / I.D. Bekh. Retrieved from: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
2. Honcharenko S.U. Ukrainskui pedahohichni slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary] / S. U. Honcharenko. – К. : Lybid, 1997. – 376 p. P.2 (in Ukrainian)
3. Zimniaia I.A. Kliuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentstnogo podkhoda v obrazovanii [Key competences as resulting-aimed basis of the competence approach in education] / I. A. Zimniaia. – М., 2004. – 42 p. (in Russian)
4. Karpenko O. Profesiina pidhotovka socialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoï osvity: naukovu-metodychni ta orhanizatsiino-tekhnologichni aspekty [Professional training of social workers in University training environment: scientific-methodological and organizational- technological aspects]: [monograph] / Olena Karpenko. – К.: Kolo ; Natsionalnyi pedahohichni universytet im. М.Р. Drahomanova – National Pedagogical Dragomanov University, 2007. – 374 p. (in Ukrainian)
5. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects]: Biblioteka z osviti polityky – Library on educational policy / [Bibik N. M., Vashchenko L.S., Lokshyna O. I., Ovcharuk O. V., Parashchenko L. I.]; ed. by O.V. Ovcharuk. – К. : K.I.S., 2004. – 112 p. (in Ukrainian)
6. Natsionalnyi osviti hlosarii: vyshcha osvita [National educational glossary: high education] / [авт.-уклад. : І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш et al]; ed. by D.V. Tabachnyk and V.H. Kremen. – К. : Ltd «Vydavnychi dim «Pleiady»», 2011. – 100 p. (in Ukrainian)
7. Novhorodskiy R.H. Sotsialno-pedahohichna robota v zakladakh osvity [Social-pedagogical work in educational institutions]: metod. rek. / R. H. Novhorodskiy. – Nizhyn : NDU im. M. Hoholia – NGSU, 2012. – 64 p. P.4 – 6 (in Ukrainian)
8. Polishchuk V.A. Teoria i metodyka profesiinoï pidhotovky socialnykh pedahohiv v umovakh neperervnoi osvity [Theory and methodology of professional training of social teachers in terms of lifelong learning : dys.... doktora ped. nauk: 13.00.04 / Polishchuk Vira Arkadiivna. – Ternopil, 2006. – 454 p. (in Ukrainian)

9. Yarkina T. F. *Sotsialnaia pedagogika i sotsialnaia rabota v kontekste mezhdunarodnogo sotrudnichestva* [Social pedagogics and social work in the context of international cooperation] / T.F. Yarkina. – M. : ASOPiR, 1998. – 62 p. (in Russian)
10. The Professional Competences of Social Educators A Conceptual Framework. Retrieved from: <http://www.childrenwebmag.com/articles/social-pedagogy/the-professional-competences-of-social-educators-a-conceptual-framework>.

УДК 378.937

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Локарева Г. В., д. пед. н., професор, Пшенична О. С., к. пед. н., доцент

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

esp69@mail.ru

У статті розглядається проблема інтенсифікації професійної підготовки майбутнього менеджера: наводиться визначення цього поняття, встановлюються індикатори, параметри та фактори інтенсифікації. Аналізуючи основні чинники уповільнення навчального процесу у ВНЗ, автори наводять способи інтенсифікації навчання студентів-менеджерів. Наведена характеристика дала змогу встановити ключові індикатори інтенсифікації підготовки майбутніх управлінців.

Ключові слова: інтенсифікація, менеджер, професійна підготовка, фактори інтенсифікації, параметри інтенсифікації, індикатори інтенсифікації, середовище інтенсифікації.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Локарева Г. В. д. пед. н., профессор, Пшеничная Е. С., к. пед. н., доцент

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

esp69@mail.ru

В статье рассматривается проблема интенсификации профессиональной подготовки будущего менеджера: дается определение этого понятия, устанавливаются индикаторы, параметры и факторы интенсификации. Анализируя основные факторы замедления учебного процесса в вузе, авторы определяют способы интенсификации обучения студентов-менеджеров. Приведенная характеристика позволила определить ключевые индикаторы подготовки будущих управленцев.

Ключевые слова: интенсификация, менеджер, профессиональная подготовка, факторы интенсификации, параметры интенсификации, индикаторы интенсификации, среда интенсификации.

INTENSIFICATION OF FUTURE MANAGERS' PREPARATION TO PROFESSIONAL ACTIVITY

Lokareva G. V., Pshenichna O. S.

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

esp69@mail.ru

Today's actual problem of intensification of the professional preparation of specialist on management is considered in the article. From the point of view of modern pedagogical research and documents' analysis it is concluded that future manager's preparation is not dynamic enough. Theoretical analysis of publications allowed authors to determine the main ways of acceleration of learning and offer author's definition of concept "the intensification of the future manager's preparation to the professional activity". Consideration of crucial concepts of learning intensification in higher school demonstrated the main flaws in approaches and gave possibility to substantiate the necessity of complex decision of this problem. Explanation of the main aspects of the intensification is presented in

the publication on the contrary: the main reasons of the learning process slowing down are defined with the help of Ishikawa's diagram and the characteristic of the steps to cope with these negative facts in the future manager's preparation context is given in the article. The main indicators and options of the intensification were determined during this description. Factors of acceleration of the future managers' preparation process were grounded on the basis of these options' grouping: increasing the productivity of activity of teachers of natural science, humanitarian and professionally oriented disciplines of bachelor's preparation on speciality "management"; acceleration of the learning pace of a future manager, activation of the future managers' teaching. There are interrelations between factors and options where students and teachers as the subjects of the educational process are in the center of them. Defined on the basis of authors' arguments indicators of the intensification were united in the key groups – the integrated use of interactive teaching methods, the active application of information technologies and improving the content of manager's professional preparation.

Key-words: intensification, manager, professional preparation, factors of intensification, options of intensification, indicators of intensification, environment of intensification.

Динамічні зміни в суспільстві та ускладнення професійної діяльності фахівця з вищою освітою визначають вимоги до його знань, умінь, професійно важливих та особистісних якостей. Тенденція суттєвого розширення їх спектру натикається на реалії вищого навчального закладу (ВНЗ), згідно з якими кількість дисциплін та тривалість їх вивчення поступово скорочуються. У зв'язку з цим, актуальності набуває проблема інтенсифікації підготовки фахівця, яка пов'язана з дієвістю і продуктивністю навчання.

Проблема інтенсифікації навчального процесу розглядається видатними науковцями у трьох аспектах: теоретико-методологічному, дидактичному і психолого-педагогічному. Теоретико-методологічний пов'язаний із загальними питаннями підвищення продуктивності педагогічного процесу і представлений у науковому доробку С. Архангельського, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, В. Кузьмінського, О. Мороза та ін. Дидактичний розглядають з позицій пошуку ефективних форм, методів і засобів навчання і цей напрям наведений у працях А. Алексюка, В. Беспалька, В. Бикова, В. Бондара, Ю. Машбиця, П. Підкасістого та ін. Психолого-педагогічний ґрунтується на особливостях активізації процесів сприйняття, мислення та розуміння, а цим питанням присвячені публікації Б. Ананьєва, Г. Балла, П. Гальперіна, Н. Талізної та ін.

Інтенсифікації підготовки фахівців різних спеціальностей присвячені дисертації останнього десятиліття. Цю проблему в ракурсі підготовки майбутніх гуманітаріїв дослідили Л. Колток [7] (2009 р.) і М. Дмитрієва [5] (2011 р.), інженерів – О. Павлова [11] (2007 р.), економістів – А. Рижкова [14] (2014 р.), фахівців сфери туристичного сервісу – Л. Комарова [8] (2009 р.) і Я. Личак [9] (2009 р.).

Кількість публікацій щодо прискореного навчання у вищій школі достатня, однак ця проблема не розглядається комплексно, з урахуванням усього періоду навчання. А питанню інтенсифікації підготовки майбутнього менеджера до професійної діяльності, на жаль, не приділяється достатньої уваги. Хоча динамічні зміни у сфері управління та економічній галузі доводять, що фахівець з менеджменту має орієнтуватися в швидкозмінних виробничих ситуаціях, вміти творчо мислити, самостійно набувати знання та оперативно застосовувати їх для вирішення практичних завдань управління.

Зважаючи на актуальність та недостатній рівень відображення проблеми в сучасних дослідженнях, *метою статті* є надання авторського визначення поняття «інтенсифікація підготовки майбутнього менеджера до професійної діяльності», виявлення параметрів і факторів цього процесу, а також встановлення головних індикаторів пришвидшення професійної підготовки майбутнього управлінця.

Активне вивчення проблеми інтенсифікації почалося у 60-ті роки ХХ ст. у ракурсі підвищення ефективності праці. Згідно зі словником інтенсифікація – посилення, збільшення продуктивності, напруженості певного процесу [3, с. 502]. Цим процесом може бути виробничий, професійний, навчальний та ін. Одним з перших питання інтенсифікації навчального процесу у 80-ті роки попереднього століття докладно розглянув Ю. Бабанський.

У своїй роботі він відзначав, що пошуки тих чи інших напрямів навчання зумовлюються особливостями та потребами суспільно-економічного розвитку. Першими практичними аспектами інтенсивних методів науковці впроваджували в навчання іноземній мові, чому присвячені дослідження Г. Аксьонової, О. Дошлигіної, Г. Китайгородської, Є. Мірошниченко та ін.

За визначенням Ю. Бабанського, інтенсифікація навчального процесу – це підвищення продуктивності праці вчителя та учня на кожну одиницю часу, яке можливе за умов обрання оптимальних варіантів навчання [2, с. 380]. Академік С. Архангельський розуміє інтенсифікацію як послідовне впровадження в навчальний процес засобів і методів, які підвищують якість та прискорюють процес навчання [1, с. 48]. У дослідженнях останніх років, які стосуються інтенсифікації навчального процесу у вищій школі, також надаються авторські визначення. У розумінні О. Павлової – це «певна послідовність взаємопов'язаних і взаємообумовлених науково обґрунтованих етапів і процедур, максимально адаптованих до індивідуальних особливостей, можливостей і потреб кожного студента» [11, с. 16]. Я. Личак вважає його процесом з генералізацією змісту при цільовій активності навчання та збереженні існуючого навчального навантаження [9, с. 15–16]. Важливим чинником професійного становлення майбутнього фахівця у тлумаченні Л. Комарової є інтенсифікація процесу навчання при взаємодії зовнішньої організації навчання і внутрішніх спонукань студентів [8, с. 8]. Інтенсифікацію навчання студентів економічних спеціальностей А. Рижкова визначає як принцип навчання у вищій школі, який вимагає в умовах збільшення обсягу навчальної інформації забезпечити якість підготовки майбутніх фахівців при прискоренні і зменшенні часу на засвоєння матеріалу шляхом впровадження та раціонального використання ефективних засобів, технологій, форм, методів, прийомів, умов навчання [14, с. 9].

Узагальнюючи наведені визначення ми виділили найбільш значущі їх положення, які дозволили нам дати авторське визначення поняття «інтенсифікація підготовки майбутнього менеджера до професійної діяльності». Перше пов'язане з *прискоренням навчального процесу*, тобто зі зменшенням термінів навчання і одночасним збільшенням засвоєного матеріалу. У Ю. Бабанського це підвищення продуктивності на кожну одиницю часу, у С. Архангельського – прискорення процесу навчання, у Л. Комарової – збільшення напруженості при оптимальному темпі навчання, у А. Рижкової – прискорення і зменшення часу. Такий підхід цілком зрозумілий, оскільки сучасній професійній освіті властиві тенденції зменшення навчального навантаження та збільшення обсягу інформації, яку має засвоїти студент. Ці міркування повністю підтверджуються навчальним планом підготовки майбутніх менеджерів: за останні 8 років загальна кількість годин, відведених на їх навчання, скоротилася з 9 000 годин до 7 200. Друге положення стосується розгляду інтенсифікації у процесі *взаємодії учасників навчального процесу*: Ю. Бабанський говорить про працю вчителя та учня, Л. Колток про спільну роботу викладача і студента, Л. Комарова про взаємодію зовнішньої організації навчання і внутрішніх спонукань студентів, О. Павлова про послідовність взаємообумовлених етапів і процедур, спрямованих на кожного студента. Такі тлумачення відповідають визначенню поняття навчальний процес як єдності двох видів діяльності – викладання та учіння [4, с. 223]. Третя теза пов'язана з важливою ознакою готовності кожного фахівця – *якості його підготовки*. Ці питання висвітлені у формулюваннях С. Архангельського і А. Рижкової. Такий погляд співвідноситься з розділом V Закону України «Про вищу освіту», який наголошує на забезпеченні її якості.

Отже, *інтенсифікація підготовки майбутнього менеджера до професійної діяльності* – це процес підвищення продуктивності взаємозв'язаної діяльності студентів і викладачів, який передбачає якісну підготовку фахівців з управління у визначені навчальним планом терміни.

Взаємозв'язана діяльність студентів і викладачів здійснюється на лекціях, практичних і лабораторних заняттях, контрольних заходах. Не менш важливою є самостійна робота

студента (СРС), оскільки вона привчає майбутніх фахівців до навчально-пізнавальної активності, наполегливості, організованості, самостійності, самоконтролю. Ці міркування дали нам змогу виділити основні чинники, які можуть уповільнити і навіть гальмувати процес підготовки фахівця до професійної діяльності: стримування швидкості лекцій, уповільнення практичних і лабораторних занять, неефективні контрольні заходи та неактивна самостійна робота студентів. Кожен з цих чинників деталізується за рахунок виявлення причин другого рівня, що демонструє причинно-наслідкова діаграма (рис. 1). Зазначимо, що ця діаграма має абстрактний характер, оскільки ми навели чинники та причини уповільнення навчального процесу взагалі. А визначати фактори інтенсифікації ми будемо вже в контексті підготовки майбутнього менеджера.



Рис. 1. Причинно-наслідкова діаграма уповільнення навчального процесу у ВНЗ

Згідно з навчальним планом у процесі підготовки майбутній менеджер має засвоїти природничо-наукові, гуманітарні та професійно-орієнтовані дисципліни.

Кожен лектор має вільно володіти навчальним матеріалом і вміти аргументовано та впевнено його представляти, застосовувати методи активізації пізнавальної діяльності, прийоми акцентування уваги, залучення різних видів пам'яті, звертання до життєвого досвіду, включення емоційного піднесення. Наприклад, у дисципліні «Електронна комерція» для пояснення методів криптографічного шифрування можна навести приклад процедури оплати за послуги через Internet, яка студентам знайома. При розгляді питань фінансових розрахунків («Економічна інформатика») можна скористатися прийомом антиципація – здогадка, передбачення результату [4, с. 27], запропонувавши їм визначити загальний розмір амортизації обладнання або передбачити знак ставки прибутковості інвестиції при недостатньому загальному розмірі прибутку. Однак більш ефективними є інтерактивні лекції: проблемна, лекція-дискусія, лекція «мозковий штурм», бінарна лекція, лекція-візуалізація. Наприклад, лекцію на тему «Взаємодія попиту і пропозиції» (дисципліна «Економічна теорія») можна почати з презентації графіка ринкової рівноваги та пояснення поняття рівноважна ціна, після чого сформулювати проблему: «Відбулося збільшення попиту на товар. Що станеться з рівноважною ціною?». Або в бінарній лекції на тему «Прийняття рішень» («Менеджмент») можуть взяти участь прихильники двох підходів до прийняття рішень – раціонального та інтуїтивного. На таких лекціях студенти беруть участь у дискусії, виявляють активність та ініціативу, ставлять запитання, виявляють критичне мислення. Зрозуміло, що *використання інтерактивних лекцій сприятиме активності студентів.*

Способи проведення лекцій визначають методи проведення практичних і лабораторних робіт. На тлі інтерактивних лекцій не зовсім логічно використовувати традиційні методи, тому для їх прискорення впроваджують інноваційні методи навчання, про що свідчить

ознайомлення з дисертаціями. У своїй експериментальній роботі Л. Колток розглядала як засіб інтенсифікації педагогічний дискурс [7], А. Рижкова – інтерактивні методи навчання (драбина Р. Харта, менторство, відкритий мікрофон, світове кафе, відкрита трибуна, віртуальний офіс) та прийоми тайм-менеджменту [14, с. 6], М. Дмитрієва – створення проблемних ситуацій і роботу студентів у малих групах [5, с. 11].

Для професійної підготовки і перепідготовки менеджерів розроблені методи інтерактивного навчання: проблемний метод, тренінг, метод проектів, case-study, мозковий штурм, ділова та рольова ігри, імітаційне моделювання та ін. Їх використання надає привабливості професійній підготовці, тому що майбутні менеджери опиняються в умовах та ситуаціях високореалістичних моделей управлінської діяльності, вирішують фахові завдання, які враховують усі професійні обставини. На сучасному етапі їх використовують для вивчення не тільки професійно-орієнтованих дисциплін, але й впроваджують у підготовку з природничо-наукових та гуманітарних предметів. Так, у темі «Математичне програмування» («Вища математика») можна використовувати бізнес-кейс «На кондитерській фабриці» [6, с. 43], а на практичних заняттях з дисципліни «Дослідження операцій» – завдання «Закупівля пального», яке вирішується за допомогою мозкового штурму [6, с. 351]. *Використання інтерактивних методів* дає змогу поєднати навчання майбутніх менеджерів з управлінською діяльністю, сприяє їх *професійній мотивації та активізує участь на заняттях*.

Ми вважаємо, що впровадження інтерактивних методів навчання буде давати ефект прискорення за умови постійного, а не епізодичного, використання. Тобто, вони мають *комплексно впроваджуватися* в навчальний процес підготовки майбутніх менеджерів. Тоді кожна ділова гра, тренінг, аналіз професійної ситуації або мозковий штурм будуть сприйматися ними не як виключна подія, а як звичайне явище, тому викладачі можуть не зупинятися на їх організаційних аспектах.

Надмірність теоретичного і практичного матеріалу безумовно не сприяє прискоренню занять, тому необхідно *вдосконалювати зміст кожної дисципліни*. Для цього Н. Ощепкова пропонує здійснювати: укрупнення навчальної інформації; ущільнення навчальної інформації; обрання оптимальної послідовності частин навчального матеріалу; виділення головного [10, с. 1]. Укрупнення досягається за рахунок створення великоблочної графічної наочності – опорних конспектів, граф-схем або фреймів. Ущільнення навчального матеріалу здійснюється завдяки скороченню кількості логічних зв'язків між елементами навчального матеріалу. Для обрання оптимальної послідовності розділів будують граф, вершинами якого є розділи, а ребрами – логічні зв'язки між ними. Послідовна обробка матриці зв'язності, отриманої з цього графу, дає всі можливі варіанти вивчення тем дисципліни, з яких обирають найвигідніший. Виділення головного в навчальному матеріалі виконується за допомогою обчислених коефіцієнтів значущості кожного питання теми. Ці питання можуть стати темою окремої статті, тому ми не будемо на них зупинятися.

Негативно впливає на швидкість лекцій та практичних занять необхідність запису на дошці. Ці записи безумовно необхідні на заняттях, оскільки наводяться незнайомі слова або формули, представляються схеми або таблиці, записується хід розв'язання задачі або проблеми. Пришвидшити заняття можна завдяки *застосуванню інформаційних технологій* (ІТ) – комп'ютера, проектора, плазмової панелі, колонок, інтерактивної дошки та відповідного програмного забезпечення. Завдяки ІТ можна показати реальні об'єкти або розвиток процесу і на це витратити мінімум часу [12]. Використання ІТ на лекціях робить їх більш наочними, концентрує увагу завдяки візуальному представленню матеріалу, стимулює запам'ятовування матеріалу, збільшує обсяг навчальної інформації. Наприклад, у курсі «Інформаційні системи та технології» можна продемонструвати модель побудови фрактального об'єкту комп'ютерної графіки та навести фрактал трейдинга Білла Вільямса, що надасть професійного характеру темі «Комп'ютерна графіка». А для надання реальності розгляду питання конфлікту в організації

(дисципліна «Психологія управління») краще за все показати відеофрагмент розвитку конфлікту, а потім запропонувати студентам визначити його стадії. На практичних і лабораторних заняттях витрата часу через використання дошки є ще більшою проблемою, подолати яку можна за рахунок регулярного використання ІТ. На сайті підтримки дисципліни розташовують завдання та методичні рекомендації, ілюстративні та фактологічні матеріали, тоді студенти напередодні ознайомляться з ними і підготуються до занять. До того ж застосування ІТ надає можливість організувати швидку роботу. Наприклад, при вивченні теми «Мережеве планування» (дисципліна «Управління проектами») викладач може заздалегідь підготувати таблицю-шаблон та заготовку мережевого графіку, а завдяки використанню інтерактивної дошки студенти заповнюють таблицю даними, а на графіку контрастним кольором виділяють критичний шлях. Іншим прикладом може бути заповнення управлінської ґратки Р. Блейка та Дж. Моутона на основі аналізу прикладів поведінки керівників, представлених ситуаціями або відеофрагментами. При вивченні нового додатку за допомогою проектора або плазмового екрану викладач демонструє роботу з ним, представляє вправи та методичні рекомендації.

Проведення семінарів та більшості практичних занять у вигляді доповідей студентів безумовно не сприяють раціональному використанню часу, оскільки заняття перетворюються на низку одноманітних і нудних подій. Для боротьби з цією проблемою викладачу необхідно знаходити способи, які дадуть змогу урізноманітнити роботу в аудиторії: ставити питання-провокації, проводити історичні екскурси, давати завдання з запланованими помилками, пропонувати кросворди й ребуси та ін. Можна рекомендувати студентам під час доповідей використовувати презентації та обмежити виступ за часом. Тобто *використання інтерактивних методів та застосування ІТ* сприяють оптимальному розподілу часу заняття.

Часто виконання розрахунків при вивченні «Вищої математики» та споріднених з нею дисциплін займає більшість часу на парі, у зв'язку з чим кількість розв'язаних задач обов'язково скорочується. Це пов'язано з тим, що викладачі цих курсів віддають перевагу розрахункам у зошитах та на дошці. Ми не заперечуємо, оскільки метою цих курсів є формування математичного апарату та логічного мислення. Логічно було б перенести навантаження з розрахунків на *самостійну роботу* – запропонувати студентам закінчити обчислення дома і наступного разу порівняти результати, або виконати обчислення із *застосуванням інформаційних технологій*. При цьому звільниться час для розв'язання додаткових задач.

Традиційні контрольні заходи (письмова робота та звичайне опитування) не сприяють інтенсифікації навчального процесу, оскільки для їх проведення потрібний час. Наш досвід свідчить, що письмову контрольну роботу студенти пишуть одну пару, а отже кількість практичних занять зменшується на число контрольних робіт. Пришвидшити контрольні заходи можна за рахунок *використання ІТ* комп'ютерного тестування у спеціалізованій програмі або системі управління навчанням Moodle. Це дасть змогу заощадити час проведення контрольних заходів, надати стандартизовані завдання і поставити об'єктивну оцінку. Існують дисципліни в яких неможливо оцінити майбутніх менеджерів без практики, це – «Ділова мова», «Іноземна мова», «Психологія», «Етика бізнесу» тощо. У цьому допоможуть інтерактивні методи навчання, яким властива активна участь студентів у роботі (дискусії, спілкуванні, обговоренні, прийнятті рішень та ін.). Це означає, що викладач зможе *оцінити уміння на основі інтерактивного навчання*, без витрати часу. Рано чи пізно перед студентом постає необхідність самоконтролю – перевірка теоретичних знань або правильності виконаних обчислень. Для самоконтролю при підготовці до контрольних заходів можна використовувати систему Moodle. Уміння виконувати розрахунки в математичних пакетах дають студентам здійснити самоконтроль за рахунок порівняння

здійснених обчислень з результатами комп'ютерних розрахунків. Отже, *застосування ІТ* дає змогу пришвидшити контрольні заходи.

Величезного значення у вищій школі набуває самостійна робота студента (СРС), адже за останнє десятиліття основні акценти в підготовці майбутніх фахівців поступово переносяться у площину позааудиторної роботи. Так, у навчальних планах підготовки майбутніх менеджерів тривалість аудиторних занять скоротилася з 50–60% від загальної кількості годин (9 000) до третини (від 7 200). Це доводить важливість самостійної роботи в підготовці, особливо у зв'язку з достатньо стрімкими змінами, притаманними економічній та управлінській галузям. Саме тому найважливіше не дати майбутнім менеджерам знання та вміння, а навчити самостійності в їх засвоєнні.

Активізація СРС ґрунтується на мотивації студента та його адаптації до умов навчання у виші. Саме мотивація спонукає людину до чогось прагнути, ставити відповідні завдання й діяти. У студента мають бути навчально-пізнавальні та професійні мотиви, які характеризують спрямованість його на майбутню діяльність, здатність до перспективного розвитку фахових якостей, що досягається за рахунок діяльнійшої підготовки. Зрозуміло, що випускник школи має пристосуватися до нових умов навчання у ВНЗ – лекційно-семінарської системи, складності та професійної орієнтованості дисциплін, збільшення самостійності в учінні, відсутності постійного контролю з боку викладача. Проблема адаптації виникає в першокурсників різних спеціальностей і забезпечення її успішності досягається в умовах особистісно-орієнтованого навчання [13]. Кожний інтерактивний метод створює умови для активної взаємодії в реалістичній моделі фахової діяльності та ґрунтується на навчанні практикою, що безумовно сприяє *розвитку мотивації студента*. Якщо є мотивація, то першокурснику цікаво навчатися, він прагне оволодіти професійною діяльністю, а тому відвідує заняття, активно працює в аудиторії та самостійно, отже він *адаптується* до умов навчання у ВНЗ. Самостійна робота спрямована на активність в отриманні знань, умінь і навичок з дисциплін навчального плану, а також на оволодіння вміннями навчально-пізнавальної діяльності та розвиток інтелектуальних здібностей.

Під час своїх досліджень автори розглядають інтенсифікацію в межах однієї або двох дисциплін: інтегрований курс «Математика та інформатика» (М. Дмитрієва [5, с. 9]), дисципліна «Вища математика» (О. Павлова [11, с. 7]), «Вступ до спеціальності туристського сервісу» (Я. Личак [9, с. 8]), вибірковий курс «Тайм-менеджмент» (А. Рижкова [14, с. 7]), дисципліни «Екскурсійна та виставкова робота» і «Практикум з організації туристської діяльності» (Л. Комарова [8, с. 7]). Наведене свідчить про недосконале розкриття авторами проблеми інтенсифікації підготовки майбутнього фахівця, оскільки цей процес має бути комплексним і охоплювати всі дисципліни навчального плану. Лише за такої умови інтенсифікація дасть дієвий ефект. Відомості з різних дисциплін не повинні дублюватися та орієнтуватися на особливості управлінської діяльності, що можливо за умови підтримки *педагогічної взаємодії викладачів природничо-наукових, гуманітарних та професійних дисциплін*. Таке співробітництво дасть змогу оволодіти науковим знанням, оскільки студентів необхідно озброювати лише актуальними та сучасними відомостями. Ця теза доводить, що кожному викладачу необхідно *науково вдосконалюватися з дисципліни*. Крім наукового вдосконалення кожен викладач має постійно займатися *засвоєнням інтерактивних методів навчання та оволодінням інформаційними технологіями*, добирати найбільш доречні з них та впроваджувати у свою практику.

Наведені міркування відображають перебіг процесу інтенсифікації професійної підготовки майбутнього менеджера, що визначається завдяки індикаторам інтенсифікації [3, с. 496]. Індикатори характеризують стан параметра [3, с. 885], сукупність яких характеризує фактори процесу [3, с. 1526]. Параметри та індикатори інтенсифікації підготовки майбутнього менеджера наведені в табл. 1.

Таблиця 1 – Параметри та індикатори інтенсифікації підготовки майбутнього менеджера

Позначення	Індикатори	Параметри
I 1	Наукове вдосконалення з дисциплін, що викладаються	Самовдосконалення викладачів
I 2	Засвоєння інтерактивних методів навчання	
I 3	Оволодіння інформаційними технологіями	
I 4	Вдосконалення змісту дисциплін	Участь в комплексній інтенсифікації
I 5	Педагогічна взаємодія викладачів	
I 6	Комплексне використання інтерактивних методів навчання	
I 7	Використання інтерактивних лекцій	Прискорення лекцій
I 8	Застосування інформаційних технологій	
I 9	Використання інтерактивних методів навчання	Прискорення практичних і лабораторних занять
I 10	Застосування інформаційних технологій	
I 11	Застосування ІТ для контролю знань майбутнього менеджера	Прискорення контрольних заходів
I 12	Оцінювання управлінських умінь на основі інтерактивного навчання	
I 13	Посилення професійної мотивації	Динамічна інтеграція в процес навчання
I 14	Оптимальний темп адаптації до умов навчання	
I 15	Активізація самостійної роботи	Активізація навчально-пізнавальної діяльності
I 16	Активна участь в аудиторних заняттях	

У свою чергу сукупність параметрів інтенсифікації характеризує фактори інтенсифікації (рис. 2): підвищення продуктивної діяльності викладачів природничо-наукових, гуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін підготовки бакалавра спеціальності «менеджмент»; прискорення темпу навчання майбутнього управлінця; активізація учіння студентів спеціальності «менеджмент».



Рис. 2. Взаємозв'язок параметрів і факторів інтенсифікації підготовки майбутнього менеджера

Наведена характеристика дозволила визначити ключові індикатори інтенсифікації підготовки майбутнього менеджера: вдосконалення змісту професійної підготовки менеджера; комплексне використання інтерактивних методів навчання; активне застосування інформаційних технологій (рис. 3).

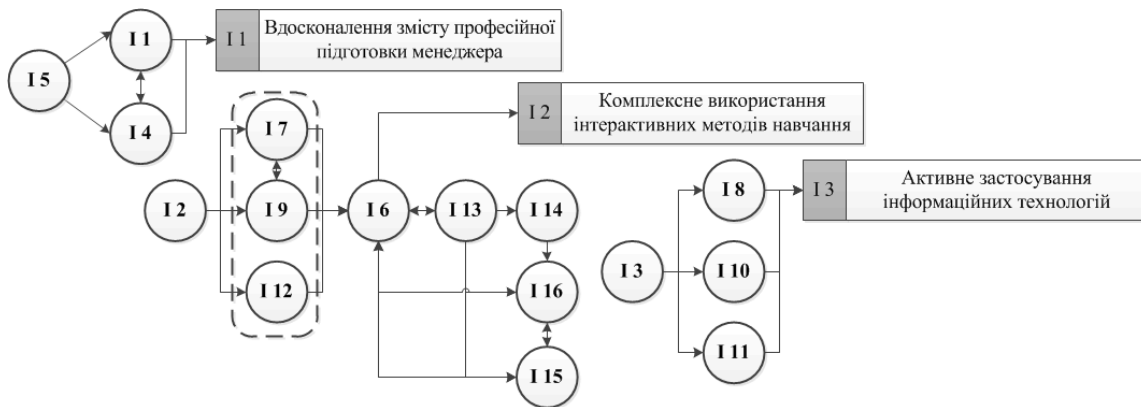


Рис. 3. Визначення ключових індикаторів інтенсифікації підготовки майбутнього менеджера

Отже, у роботі на основі об'єктивних вимог та реалій доведена необхідність у комплексній інтенсифікації підготовки майбутнього фахівця з управління. Огляд існуючих публікацій дав змогу дати авторське визначення поняття «інтенсифікація підготовки майбутнього менеджера до професійної діяльності». Побудована причинно-наслідкова діаграма уповільнення навчального процесу у ВНЗ стала підґрунтям встановлення основних індикаторів, параметрів та факторів успішності інтенсифікації підготовки фахівця з управління. Складність і багатовимірність цієї проблеми передбачає розробку середовища та моделі інтенсивної професійної підготовки студентів-менеджерів у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский // Избранные педагогические труды. [Сост. М. Ю. Бабанский]. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 379–415.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С. У. Гончаренко]. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дмитриева М. Н. Методика обучения математике студентов гуманитарных специальностей вузов в контексте интенсификации обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (математика)» / Мария Николаевна Дмитриева ; Морд. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. – Саранск, 2011. – 20 с.
6. Зайцев М. Г. Методы оптимизации управления и принятия решений. Примеры, задачи, кейсы : учеб. пособие / М. Г. Зайцев, С. Е. Варюхин. – Москва : Издательство «Дело» АНХ, 2008. – 664 с.
7. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Леся Богданівна Колток; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 22 с.
8. Комарова Л. К. Интенсификация процесса обучения как фактор социально-личностного профессионального становления будущего специалиста по сервису и туризму : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Лидия Константиновна Комарова; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2009. – 24 с.

9. Лычак Я. Д. Формирование ключевых квалификаций будущего специалиста сферы туристского сервиса на основе интенсификации обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Яна Дмитриевна Лычак ; Рос. гос. ун-т им. Иммануила Канта. – Калининград, 2009. – 23 с.
10. Ощепкова Н. П. Моделирование учебной информации [Электронный ресурс] / Н. П. Ощепкова, М. Л. Поддубная // Математическое образование на Алтае : Труды региональной научно-методической конференции МОИЯ 2001, Барнаул, 28 сентября 2001 г. – 4 с. – Режим доступа : <http://edu.secna.ru/media/f/Oshepkova.pdf>.
11. Павлова Е. С. Технология интенсификации учебного процесса в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Елена Сергеевна Павлова ; Кузбас. гос. пед. акад. – Новокузнецк, 2007. – 19 с.
12. Пшенична О. С. Інтенсифікація навчального процесу у вищій школі на основі використання інформаційних технологій / О. С. Пшенична // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2014. – Вип. 36 (89). – С. 590–597.
13. Раднаева М. В. К вопросу адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе / М. В. Раднаева, Ю. В. Шибанова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2016. – №1 – С. 44-49.
14. Рижкова А. Ю. Дидактичні умови інтенсифікації навчання студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.09 «Теорія навчання» / Анна Юріївна Рижкова ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2014. – 20 с.

REFERENCES

1. Arkhangel'skiy S. I. Uchebnyy protsess v vysshey shkole, yego zakonomernyye osnovy i metody / S. I. Arkhangel'skiy. – Moskva : Vysshaya shkola, 1980. – 368 p.
2. Babanskiy YU. K. Intensifikatsiya protsessa obucheniya / YU. K. Babanskiy // Izbrannyye pedagogicheskiye trudy. Sost. M. YU. Babanskiy. – Moskva : Pedagogika, 1989. – P. 379–415.
3. Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy / [ukl. i hol. red. V. T. Busel]. – Kyiv ; Irpin' : Perun, 2005. – 1728 p.
4. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk. / [avt.-uklad. S. U. Honcharenko]. – Kyiv : Lybid', 1997. – 376 p.
5. Dmitriyeva M. N. Metodika obucheniya matematike studentov gumanitarnykh spetsial'nostey vuzov v kontekste intensifikatsii obucheniya [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. pед. nauk : [spets.] 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (matematika)» / Dmitriyeva Mariya Nikolayevna ; Mord. gos. ped. in-t im. M. Ye. Yevsev'yeva. – Saransk, 2011. – 20 p.
6. Zaytsev M. G. Metody optimizatsii upravleniya i prinyatiya resheniy. Primery, zadachi, keysy : ucheb. posobiye / M. G. Zaytsev, S. Ye. Varyukhin. – Moskva : Izdatel'stvo «Delo» ANKH, 2008. – 664 p.
7. Koltok L. B. Pedahohichnyy dyskurs yak zasib intensyfikatsiyi navchal'no-vykhovnoho protsesu v suchasniy vyshchiiy shkoli [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. pед. nauk : [spets.] 13.00.04 «Teoriya ta metodyka profesiynoyi osvity» / Koltok Lesya Bohdanivna ; Natsional'nyy pedahohichnyy un-t im. M. P. Drahomanova. – Kyiv, 2009. – 22 p.

8. Komarova L. K. Intensifikatsiya protsessa obucheniya kak faktor sotsial'no-lichnostnogo professional'nogo stanovleniya budushchego spetsialista po servisu i turizmu [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : [spets.] 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» / Komarova Lidiya Konstantinovna ; Omskiy gos. ped. un-t. – Omsk, 2009. – 24 p.
9. Lychak YA. D. Formirovaniye klyuchevykh kvalifikatsiy budushchego spetsialista sfery turistskogo servisa na osnove intensivatsii obucheniya [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : [spets.] 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» / Lychak Yana Dmitriyevna ; Ros. gos. un-t im. Immanuila Kanta. – Kaliningrad, 2009. – 23 p.
10. Oshchepkova N. P. Modelirovaniye uchebnoy informatsii [Elektronnyy resurs] / N. P. Oshchepkova, M. L. Poddubnaya // Matematicheskoye obrazovaniye na Altaye : Trudy regional'noy nauchno-metodicheskoy konferentsii MONA 2001, Barnaul, 28 sentyabrya 2001 g. – 4 p. – Rezhim dostupa : <http://edu.secna.ru/media/f/Oshchepkova.pdf>.
11. Pavlova Ye. S. Tekhnologiya intensivatsii uchebnogo protsessa v vuze [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : [spets.] 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» / Yelena Sergeevna Pavlova ; Kuzbas. gos. ped. akad. – Novokuznetsk, 2007. – 19 p.
12. Pshenychna O. S. Intensyfikatsiya navchal'noho protsesu u vyshchiy shkoli na osnovi vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy / O. S. Pshenychna // Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh : zb. nauk. pr. – Zaporizhzhya : Klasychnyy pryvatnyy universytet, 2014. – Vyp. 36 (89). – P. 590–597.
13. Radnayeveva M. V. K voprosu adaptatsii studentov na nachal'nom etape obucheniya v vuze / M. V. Radnayeveva, YU. V. Shibanova // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2016. – №1 – P. 44-49.
14. Ryzhkova A. YU. Dydaktychni umovy intensivatsiyi navchannya studentiv ekonomichnykh spetsial'nostey u vyshchykh navchal'nykh zakladakh [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : [spets.] 13.00.09 «Teoriya navchannya» / Ryzhkova Anna Yuriyivna ; Ternop. nats. ped. un-t im. Volodymyra Hnatyuka. – Ternopil', 2014. – 20 p.

УДК 377.3:378.047:371.134

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПОЛІТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Петренко Л. М., д.пед.н., с.н.с.

*Інститут професійно-технічної освіти НАПН України,
Київ, вул. Чапаєвське шосе, 98, Україна*

inlaf@ukr.net

У статті розкрито питання необхідності формування базових компетентностей майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки в політехнічних коледжах під час вивчення дисциплін загальнотехнічного циклу. Це дасть їм змогу підготуватися до подальшої спеціально-професійної підготовки, а також успішно вирішувати широкий спектр загальнопрофесійних завдань на виробництві, постійно розвивати компетентності, вчитися упродовж життя, будувати власну кар'єру, яка задовольнить особові потреби й вимоги роботодавця, підвищить ціну робочої сили на сучасному ринку праці.

Ключові слова: професійна підготовка, базові компетентності, майбутній фахівець, політехнічний коледж.

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ

Петренко Л. М.

*Институт профессионально-технического образования НАПН Украины,
Киев, ул. Чапаевское шоссе, 98, Украина*

inlaf@ukr.net

В статье раскрыт вопрос необходимости формирования базовых компетентностей будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки в политехнических колледжах во время изучения дисциплин общетехнического цикла. Это позволит им подготовиться к дальнейшей специально-профессиональной подготовке, а также успешно решать широкий спектр общепрофессиональных заданий на производстве, постоянно развивать компетентности, учиться на протяжении жизни, строить собственную карьеру, которая удовлетворит личностные потребности и требования работодателя, повысит цену рабочей силы на современном рынке труда.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, базовые компетентности, будущий специалист, политехнический колледж.

THE FORMATION OF THE BASIC COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS IN POLYTECHNICAL COLLEGES

Petrenko L. M.

*Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Kiev, Chapaevskoe shoes, 98*

inlaf@ukr.net

In the article it was considered the necessity of basic competences formation of future specialists in the process of their professional training in the Polytechnical colleges during general technical disciplines studying. They will be given the opportunity to be prepared for further specialized professional training, and solve successfully a wide range of general professional tasks in the production, continuously develop competences, keep learning during life, to build their own career, which will satisfy personal needs and requirements of the employer raise the price of labor in the modern labor market.

Key words: special training, basic competences, future specialist, polytechnical College.

Вступ. У Національній стратегії розвитку «Україна-2015» ключовим завданням визначається формування продуктивного потенціалу суспільства та перехід до моделі економіки з дорогою робочою силою. Для його вирішення передбачається реформування системи освіти та науки з узгодженням їх відповідно до потреб нової економіки і суспільних знань.

На сьогодні при переході від переважно експортно-сировинного до інвестиційно-інноваційного типу економічного розвитку, нарощування конкурентного потенціалу у вітчизняній економіці за рахунок національних переваг у науці, освіті та високих технологій, завдання навчальних закладів, зокрема, політехнічних коледжів, значно ускладнюється. Воно полягає не лише в тому, щоб дати молоді повну середню освіту і спеціальність на відповідному рівні, а й сформуванню передумови до постійної, неперервної освіти протягом життя, отриманню нових компетентностей. Питання постійного оновлення змісту вищої професійної освіти зумовлює необхідність створення відповідної системи виховання і навчання, що започатковує ефективне функціонування нових видів діяльності.

У сучасних умовах розвитку науки і техніки, що відбувається «фантастичними темпами, «поглинаючи» території країн, континентів, створюючи передумови до виникнення різного роду протиріч і конфліктів», людина «стає однією з проблем науково-технічного прогресу» [1, с. 23]. Тому гостро постає питання про необхідність формування нової людини зі «здібностями синтезувати знання» і, не гаючи часу, «включитися в технологічний процес». Так, І.В. Грузков наголошує, що нині вперше піднято питання про «невідповідність самої людини оточуючому їй технологічному середовищу». Треба усвідомити, що в умовах нарощування глобалізаційних процесів в економіці і в освіті, термін «дії» знань, отриманих у

навчальному закладі, різко скорочується. Здібності особистості мають швидко розвиватися при «наращуванні спеціалізації» за короткий проміжок діяльності. Важливим є оволодіння майбутніми фахівцями поряд з основними також і базовими компетентностями. Йдеться про освітні компоненти, які не можна віднести до загальноосвітніх або власне професійних. Це такі «наскрізні» вміння, як робота з комп'ютером, базами і банками даних; комунікаційні; презентація продукції, власне себе, як високопрофесійного і конкурентоспроможного фахівця; самостійна пізнавальна діяльність з метою професійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

Зауважимо, що проблемі підготовки компетентних фахівців приділяється належна увага вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема, таким питанням: стан професійної підготовки компетентних фахівців різних спеціальностей у вищій школі, формування в них професійних знань (М. Беззубцева, В. Биков, Р. Гуревич, Г. Козлакова, А. Кузьмінський, І. Лебединський, В. Петрук, С. Сисоєва, О. Спірін, О. Шемет); проблеми інтеграції теоретичного і виробничого навчання, структурування спеціальних знань і вмінь студентів, розвитку змісту та форм організації підготовки компетентних фахівців (Л. Костельна, І. Лікарчук, Н. Падун); дослідження проблем професійної підготовки сучасного компетентного фахівця, формування в них фахових знань і професійних компетенцій (Ю. Бадюк, О. Загіка, Н. Котляревська, А. Лавров). Незначну кількість праць присвячено вивченню питання формування базових компетентностей (комплекс базових предметних знань, навичок, умінь, здатностей вирішувати загальнопрофесійні завдання; умінь і навичок застосовувати засоби мультимедіа під час навчально-пошукової та самостійної пізнавальної діяльності в подальшій спеціально-професійній підготовці та професійній діяльності) у молодих фахівців (В. Петрук, Н. Кузнецова).

Вища освіта як складова цілісної освітньої системи має непересічне значення для посилення конкурентних переваг країни. Суспільство, побудоване на знаннєвій і прогресивній економіці, вимагає якості людського капіталу для повноцінного забезпечення гнучкого ринку праці. У зв'язку з цим, актуалізується проблема підвищення якості вітчизняної освіти. Підготовка компетентних кадрів для різних сфер господарювання потребує «створення ефективної національної інноваційної системи, здатної конкурувати на світовому ринку технологій» [3, с. 2]. Ця система повинна розроблятися на абсолютно нових методологічних засадах.

Загальноновизнано, що діючі стандарти вищої освіти України не висвітлюють механізми адекватного реагування на потреби сучасного ринку праці. Сьогодні вимагає орієнтації освітніх послуг на вимоги замовника – роботодавця та на задоволення особистісних потреб у професійному зростанні людини. Виникає певне протиріччя між світом сучасних технологій і традиційними способами навчання у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації, що не дозволяють сформуванню необхідного рівня підготовки випускника – майбутнього фахівця. Тож, висвітлення обраного нами питання є актуальним і важливим на сьогодні.

Метою статті є визначення базових компетентностей сучасного фахівця як складової змісту освіти в політехнічному коледжі та шляхів їх формування.

Основні завдання дослідження:

- вивчити досвід зарубіжних країн щодо розв'язання цієї проблеми у процесі підготовки кадрів для виробництва.
- розкрити роль «наскрізних» умінь як фундаменту для подальшого підвищення компетентності, навчання упродовж всього професійного життя, кар'єрного та особистісного зростання фахівців, визначити шляхи формування базових компетентностей у політехнічному коледжі.

Результати дослідження.

Вивчення наукових джерел, аналіз нормативних документів, статистичних даних та досвіду роботи свідчать про те, що вимоги до сучасного компетентного фахівця значно еволюціонували. Вочевидь, змінилося розуміння поняття цінності знань, його якості. Воно переведене в інший формат – компетентнісний (що здатний робити випускник вищого навчального закладу I-II рівня акредитації). Тому в суспільстві переосмислюються наростаючі тенденції, йде пошук нових підходів і принципів підготовки фахівців нової формації, розпочалася консолідація роботодавців з педагогічними колективами політехнічних коледжів; відбувається оновлення змісту управління підготовкою майбутніх фахівців, що позначається на теоретичному осмисленні міжнародного досвіду. Його аналіз і узагальнення свідчать, що перехід сучасної економіки від класично індустріального ринку праці, де домінували робітничі професії, до інформаційно-високотехнологічного, характеризується необхідністю кардинальних перетворень вищої професійної освіти. Ще у 2004 р. К. Корсак зазначав: «На фоні цієї тенденції розпочата в Україні спроба законсервувати створену в довоєнні часи систему масової підготовки робочих, яку колись правильно називали «ремісничою», а нині «професійно-технічною», стратегічно помилкова» [2]. Більшість розвинутих європейських країн поступово скорочують професійно-технічну освіту; спостерігається тенденція підготовки майбутніх фахівців з розширених (інтегрованих) спеціальностей в інститутах. Досвід зарубіжних країн ілюструє, що підготовка майбутніх фахівців у більшості країн перенесена в заклади вищої освіти, що на практиці зумовило виникнення великої кількості політехнічних та інших професійних інститутів, що є основою вищої професійної освіти. Вони функціонують поряд з «мережею закладів університетського рівня», що видають здебільшого «академічні» дипломи типу «А». У вищій професійній освіті вступають зазвичай ті, хто отримав середню професійну освіту. Програми навчання розраховані на 3-4 роки, після закінчення видається диплом типу «В». Навчання коштує значно нижче (в 2-3 рази), ніж в університетах. У Європі сподіваються, що це дасть можливість охопити вищою освітою 100% молоді віком 18-23 роки. Тому в європейських країнах протягом останніх двадцяти років система вищої освіти поповнюється саме вищими професійними закладами, а не університетами [1]. У Канаді також майбутні фахівці здобувають професійну освіту у вищих навчальних закладах (наприклад, Саскачеванський інститут прикладних наук і технологій, де навчається 41 тис. студентів). Процес розвитку вітчизняних вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації у такі професійні (політехнічні) інститути, на нашу думку, є логічним і актуальним.

Сучасні педагогічні колективи працюють над реалізацією низки принципів організації освітньо-виробничого процесу, а саме: випереджальний характер професійної підготовки; неперервність; фундаменталізація; інтеграція вищої професійної освіти, науки і виробництва; рівний доступ до здобуття якісної професійної освіти різними категоріями населення; гнучкість і взаємозв'язок професійної підготовки майбутніх фахівців із реструктуризацією та подальшим розвитком економіки і зайнятості населення, розвитком різних форм власності; стандартизація; варіативність, індивідуалізація, диференціація.

Вважаємо за доречне звернутися до результатів рейтингу міжнародної конкурентоспроможності Інституту Розвитку Менеджменту (Institute for Management Development – IMD) у Лозанні (Швейцарія): Україна у 2008 р. втратила позиції майже за кожним напрямом рейтингу та посіла передостаннє 54-е місце (вперше рейтинг України було розраховано у 2007 р., коли вона зайняла 46-е місце серед 55 країн). Основними показниками конкурентоспроможності визначено: макроекономічну динаміку, ефективність інституцій влади, ефективність бізнесу, інфраструктуру. Найбільшого зниження у 2008 р. порівняно з 2007 р., зазнала макроекономічна динаміка (сприятливі умови зовнішньої торгівлі, низьке безробіття серед молоді, високі темпи росту ВВП, прямі іноземні інвестиції) та інфраструктура (інвестиції в телекомунікації, патентна продуктивність) [7, с. 4-5]. Експерти вважають, що розвиток людського капіталу є «фундаментом для національної конкурентоспроможності», і для покращення ситуації в Україні треба виховувати в людей звичку до самовдосконалення й саморозвитку; посилювати базову освіту, особливо в

математиці, фізиці, хімії, мовах; уникати застосування подвійних стандартів; стимулювати інноваційну діяльність; культивувати патріотизм [6, с. 13]. Освітні і ділові кола країни дійшли порозуміння, що на економічну конкурентоспроможність значно впливає компетентність працівників, підготовка яких має здійснюватися в Україні, яку слід розглядати як частину міжнародного бізнес-середовища. Для покращення економічної конкурентоспроможності узагальнено найважливіші вимоги до працівників, а саме: вміння використовувати знання і навички, розуміння специфіки умов праці, відповідальність, володіння суміжними спеціальностями. Експерти міжнародного проекту «Освіта для конкурентоспроможної економіки в Україні» на перетині кола «національна конкурентоспроможність» і кола «розвиток людського капіталу» бачать такі компоненти: практичні знання, патріотизм особистості (з позицій освітніх кіл) та практичні знання з міжнародним досвідом, особистісну соціальну відповідальність (на думку ділових кіл) [6, с. 15]. Зроблено висновок, що система вищої професійної освіти в Україні «втрачає роль будівника людського капіталу та відіграє дезінтегруючу роль у житті країни». Її основними недоліками визначені: розрив між тим, чому навчають та життям; відсутність інтеграції у світову наукову діяльність; низькі витрати на освіту з розрахунку на одного студента; реальні вимоги до фахівців змінюються швидше, ніж набуті знання в системі освіти; відсутня мотивація отримання високих оцінок у студентів; випускники повинні отримувати додаткові навички і знання на робочих місцях [6, с. 17]. Тож, сучасний випускник політехнічного коледжу має бути готовим до навчання упродовж життя, для чого він повинен володіти «наскрізними» уміннями.

Зрозуміло, що формування базових компетентностей потребує певного часу, навчальних програм, прогресивних педагогічних технологій. У зв'язку з цим доцільно зазначити, що будь-яка навчальна дисципліна розглядається вченими-дидактами як засіб розкриття змісту освіти. Змістові знання відображають у навчальній дисципліні основи наук: знання основ сучасних фундаментальних теорій та деякий комплекс знань, що відображає факти і закони, ще не оформлені в теорію. Мінімальний зміст основ сучасних фундаментальних теорій має відображати цілісну структуру. Вибір елементів знань, що не ввійшли в теорію і включено у зміст навчання, зумовлений цілями навчання та інтересами науки. Допоміжними, процесуальними, технологічними знаннями є логічні, методологічні, філософські, історико-наукові, міжпредметні та оцінні знання як засіб засвоєння основ наук, розвитку й виховання, та потрібні, насамперед, для засвоєння визначеного змісту [5, с. 207-208]. Відтак, у змісті навчання закладені можливості формування базових компетенцій.

Формування «наскрізних» вмінь має відбуватися у процесі багаторівневої професійної освіти, який визначено одним зі шляхів підвищення якості професійної підготовки фахівців. У контексті нашого дослідження зупинимося на проблемі формування таких базових компетенцій, як вміння користуватися комп'ютером, базами і банками даних та комунікаційними вміннями у процесі засвоєння змістових і допоміжних знань у період здобуття вищої професійної освіти під час вивчення дисциплін загальнотехнічного циклу.

Відомо, що впровадження інформаційних технологій і телекомунікацій в усі галузі промисловості вимагає високо компетентних спеціалістів, які володіють специфічними знаннями комп'ютерних систем. Тому актуалізується побудова всього освітнього процесу в політехнічних коледжах на основі новітніх комп'ютерних технологій. Дослідниками доведено, що організація навчального процесу на платформі комп'ютерних систем дає можливість вирішити такі завдання: активізувати пізнавальну діяльність студентів на заняттях, розвивати просторове й критичне мислення, підвищувати ефективність засвоєння матеріалу; використовувати комп'ютерні програми для вирішення виробничих завдань інтеграційного характеру, сформувати на належному рівні вміння здійснювати обробку інформації; виконувати у стислі терміни необхідні розрахунки технологічного процесу в курсовому та дипломному проектуванні; розвивати навички дослідної діяльності на основі реалізації можливостей інформаційних технологій [8, с. 30]. Практика організації навчально-пізнавальної діяльності в політехнічних коледжах свідчить, що майбутні фахівці зі

сформованою інформаційною компетентністю в майбутньому швидше адаптуються на виробництві, стають спеціалістами високого класу, мають самостійне творче мислення.

Вітчизняні та зарубіжні вчені значну увагу приділяють дослідженню впливу сучасних інформаційних систем на різні суспільні процеси. Так, А.К. Опришко вказує на те, що існуюча система підготовки професійних кадрів «недооцінює значення розвитку професійно-комунікативної діяльності». Адже випускники закладів вищої професійної освіти постійно стикаються з низкою комунікативних завдань не тільки у виробничому процесі, а й в особистісному житті. Тому виникає необхідність розглядати проблему професійної підготовки як полівалентну, що проявляється в різних сферах комунікативної життєдіяльності людини. Професійна освіта майбутнього фахівця має бути організована як «інтегрований процес» з урахуванням особистісних якостей і специфіки комунікативного середовища виробничого процесу [5, с. 4]. Погоджуючись з думкою ученого, вважаємо, що комунікація є основою професійної діяльності, що визначається багатоманітністю кодових форм змістовного й особистісного аспектів.

Висновки. На сучасному етапі економічного розвитку країни перед вищою професійною освітою гостро постає питання про необхідність формування нової людини, здатної до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Для цього необхідною умовою є створення ефективної національної інноваційної системи освіти, здатної конкурувати на світовому ринку технологій. Її діяльність має бути побудована на абсолютно нових методологічних засадах. Аналіз досвіду зарубіжних країн підготовки компетентних фахівців показує, що у країнах із розвинутою економікою спостерігається тенденція підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Це зумовило виникнення великої кількості політехнічних та інших професійних інститутів, що є основою вищої професійної освіти.

У сучасного компетентного фахівця мають бути сформовані соціально-ціннісні й особистісні якості, що відповідають найважливішим вимогам роботодавців: вміння використовувати знання і навички, розуміння специфіки умов праці, відповідальність, володіння суміжними спеціальностями. У зв'язку з цим відбувається оновлення змісту навчання. У ньому закладаються можливості формування базових компетенцій: вміння користуватися комп'ютером, базами і банками даних та комунікаційними вміннями у процесі засвоєння змістових і допоміжних знань. Це сприяє підвищенню якості підготовки компетентних фахівців і вихованню молодого покоління, яке становитиме основу громадянського суспільства.

Перспективи подальших розвідок убачаються в дослідженні методів розвитку компетентностей майбутніх фахівців у професійно-технічних навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грузков И. В. Человек в глобальном мире и образование / И. В. Грузков // Интеллектуальные и инновационные технологии в управлении образованием НИЭУП'2006 : Материалы IX Междунар. научно-практ. Конф. (28 января 2006 г., г. Невинномыск) / Автор. кол. : Т. Н. Рябченко, Е. Н. Павленко и др.; Невинномыский институт экономики, управления и права. – Невинномыск : Изд-во НИЭУП, 2006. – С. 22 – 25.
2. Корсак К. Модернизация или движение в противоположном направлении? / К. Корсак // Зеркало недели. – № 7 (482). – 21-27 февраля 2004 г.
3. Кравчук Л. М. Система цінностей, сформульованих у Конституції України, мала б стати основою для посилення конкурентних переваг країни / Л. М. Кравчук // Монітор конкурентоспроможності. – № 1-2. – 2008. – С. 2.
4. Малафійк І. В. Дидактика : Навчальний посібник / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
5. Опришко А. К. Формирование умений профессионально-личностной коммуникации у учащихся в образовательном процессе технического лицея : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Опришко А. К. – Государственное научное учреждение «Институт

образования взрослых Российской академии образования». – Великий Новгород, 2007. – 25 с.

6. Освіта для конкурентоспроможної економіки в Україні : Національне якісне дослідження / Аналітична доповідь. Підготовлено Радою конкурентоспроможності України для Європейського Фонду освіти. – К., 2009. – 25 с.
7. Шуберт Ю. Ф. Внедрение современных информационных технологий в процесс изучения дисциплины «Инженерная графика» / Ю. Ф. Шуберт // Среднее профессиональное образование. – № 7. – 2008. – С. 29-31.

REFERENCES

1. Gruzkov I. V. The People in the global world and education / I. V. Gruzkov // Intellectual and innovation technology in education management NIEUP'2006 : Materials IX International scientific-practical conference (28 January 2006, Nevinnomyssk) / team of authors : T. N. Ryabchenko, E. N. Pavlenko other; Nevinnomysskiy institute of Economics, management and law. – Nevinnomyssk. : NIEUP, 2006. – P. 22 – 25.
2. Korsak K. Modernization or movement in the opposite direction? / K. Korsak // Zerkalo dushy. – № 7 (482). – 21 – 27 february 2004.
3. Kravchuk L. M. The system of values inherent in the Constitution of Ukraine, would become the basis for strengthening competitive advantages of the country / L. M. Kravchuk // Monitoring competitiveness. – № 1. – 2. – 2008. – P. 2.
4. Malafiyik I. V. Didactics : textbook / I. V. Malafiyik. – K. : Kondor, 2005. – 398 p.
5. Opryshko A. K. The formation of skills of professional and personal communication among students in the educational process of a technical lyceum : abstract of dissertation...the candidate of pedagogical sciences : 13.00.08 / State scientific uchrezhdeniye «Institute of adult education Russian academy of education». – Veliky Novgorod, 2007. – 25 p.
6. Education for a competitive economy in Ukraine : a National qualitative study / Analytical report. Prepared by the Council of competitiveness of Ukraine to the European education Fund. – K., 2009. – 25 p.
7. Schubert U. F. Introduction of modern information technologies in the process of studying the discipline «Engineering graphics» / U. F. Schubert // Average professional education. – № 7. – 2008. – P. 29–31.

УДК 378.147:656.61.052(045)=161.2

ОСОБЛИВОСТІ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ

Смелікова В. Б.

Херсонська державна морська академія, просп. Ушакова, 20, м. Херсон, Україна

vkostuk@yandex.ua

Стаття присвячена дослідженню особливостей та характеристиці етапів реалізації моделі підготовки майбутніх судноводів до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій: мотиваційно-цільового, змістово-діяльнісного, результативно-творчого. Увага приділяється створенню мовного середовища засобами кейс-технологій, активних форм та методів навчання. Висвітлено етапи роботи з кейсами під час практичних занять: підготовчий, аналітичний, результативно-творчий. Детально розглянуто впровадження в навчальний процес авторського навчально-методичного посібника «Cases on Board Vessels» із розробленим спецкурсом.

Ключові слова: професійно-орієнтоване спілкування; кейс-технології; майбутні судноводії; модель підготовки; активні форми та методи навчання

ОСОБЕННОСТИ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ СРЕДСТВАМИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ

Смеликова В. Б.

Херсонская государственная морская академия, просп. Ушакова, 20, г. Херсон, Украина

vkostuk@yandex.ua

В статье рассматриваются особенности и характеризуются этапы реализации модели подготовки будущих судоводителей к профессионально-ориентированному общению средствами кейс-технологий: мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, результативно-творческий. Внимание уделяется созданию языковой среды средствами кейс-технологий, активных форм и методов обучения. Описаны этапы работы с кейсами во время практических занятий: подготовительный, аналитический, результативно-творческий. Детально рассмотрено внедрение в учебный процесс авторского учебно-методического пособия «Cases on Board Vessels» с разработанным спецкурсом.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное общение, кейс-технологии, будущие судоводители, модель подготовки, активные формы и методы обучения.

PECULIARITIES AND METHODS FOR IMPLEMENTATION OF THE MODEL FOR PREPARATION OF THE FUTURE DECK OFFICERS FOR PROFESSIONALLY-ORIENTED COMMUNICATION BY MEANS OF CASE-TECHNOLOGIES

Smelikova V.

Kherson State Maritime Academy, Kherson, Ukraine

vkostuk@yandex.ua

The article characterizes peculiarities and methods for implementation of the model for preparation of the future deck officers for professionally-oriented communication by means of case-technologies. This model consists of three interconnected stages. The first stage – motivational and targeted – aimed at ensuring the formation of motivation to professionally-oriented communication, motivation to succeed in the professionally-oriented communication, formation of communicative tolerance through acquaintance of students with features of future professional activity. For this purpose various forms and types of extracurricular and classroom sessions were used: discussions, round tables, group trainings, meetings with representatives of different nationalities, captains, and mates.

The second stage – substantive and action-related – aimed at building knowledge of foreign professionally-orientated maritime language, knowledge of the specifics of verbal and nonverbal communication, ethical standards of professionally-oriented communication, the ability to resolve conflicts; self-control during professional communication. It was to this end that the author used materials from the teaching and methodological manual «Cases on Board Vessels», developed by her, its purpose is to encourage the use of well proven case-technologies in teaching Maritime English in a competency-based approach.

The third stage – productive and creative – included training of individual creative work and enhancing professionally-oriented communicative skills by means of case-technology during specially-created problem situations.

In addition to this, the article outlines the procedural stages of work with cases during practice session: preparatory, analytical, productive and creative. The author makes detailed overview of the implementation of the teaching and methodological manual «Cases on Board Vessels» and a special course in learning process, which included lectures, seminars and practice sessions, individual creative work, independent work.

Key words: professionally-oriented communication, case-technologies, future deck officers, model for preparation, teaching methods, active teaching forms and methods.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку України, розширенні її зовнішньоекономічних ділових відносин та входження у світовий морський простір постає завдання підготовки компетентних фахівців морської галузі, готових до успішного виконання своїх посадових обов'язків, у тому числі й до професійно-орієнтованого спілкування як рідною, так і іноземною мовою, що відповідає галузевому стандарту вищої освіти з напрямку «Морський та річковий транспорт», професійного спрямування «Судноводіння» та вимог Міжнародної конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти.

Аналіз досліджень і публікацій. До проблеми професійної підготовки майбутніх судноводіїв сьогодні звертаються як вітчизняні (М. Бабишена, Н. Бобришева, С. Козак, Л. Ліпшиць, Н. Черненко, О. Фролова), так і зарубіжні науковці (Т. Андрес (T. Andres), К. Кіреа-Унгуреану (C. Chirea-Ungureanu), М. Проґоулакі (M. Progoulaki), Я. Хорк (J. Horck)) [1]. Розробкою й упровадженням кейс-технологій займалися Ш. Бобохужаєв, М. Гончарова, В. Давиденко, А. Долгоруков, П. Екман, П. Лоуренс, Е. Мюнтер, М. Норфі, Ю. Сурмін [2], однак дослідники не приділяють уваги педагогічному потенціалу використання кейс-технологій у підготовці майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування.

Формулювання цілей статті. Метою даного дослідження є виявлення особливостей і характеристика способів та етапів реалізації моделі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій.

Виклад основного матеріалу. На етапі формувального експерименту нашого дослідження була організована системна безперервна підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій, у процесі якої враховувались усі компоненти моделі та педагогічні умови, що забезпечують ефективність навчально-пізнавального процесу.

Проведення формувального експерименту було направлено на організацію спеціального мовного середовища у вигляді діалогової взаємодії, яка за допомогою постійного обміну інформацією та спілкування з іншими суб'єктами освітнього процесу сприяє формуванню необхідних зразків поведінки, комунікативних навичок і умінь, мотивації до успішного результату професійно-орієнтованого спілкування. Створенню мовного середовища сприяли засоби кейс-технологій, активні форми і методи навчання, що поєднують засвоєння курсантами одночасно мовних та професійно-орієнтованих складових.

У процесі реалізації моделі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій було виокремлено три етапи.

Мета першого етапу – мотиваційно-цільового – забезпечення формування мотивації до професійно-орієнтованого спілкування, розвитку потреб до комунікації, мотивації до прагнення успіху у процесі професійно-орієнтованого спілкування, формуванню комунікативної толерантності через знайомство курсантів з особливостями майбутньої професійної діяльності.

Цей етап проводився як під час занять з англійської мови за професійним спрямуванням, так і під час позааудиторних занять. Так, курсанти експериментальної групи під час вивчення професійної теми мали можливість зустрітись з представниками їх майбутньої професії – капітанами, першими та другими помічниками капітанів. Під час таких зустрічей судноводії ділились своїм досвідом роботи на судні, розповідали цікаві історії з рейсів. Наприкінці зустрічей курсанти мали можливість проаналізувати та розіграти ситуації, які їм найбільше сподобались.

При цьому курсанти готували свої проблемні запитання щодо їх майбутньої професії, для цього їм було рекомендовано активно використовувати можливості медіатек, Інтернету, освітньо-розважальних порталів вузів, що брали участь в експерименті. Тим самим передбачалося закласти основи самостійної роботи, яка була б потрібна на наступних етапах реалізації моделі підготовки до професійного спілкування засобами кейс-технологій.

Під час самостійної роботи курсанти мали можливість прочитати специфічну літературу: мемуари Капітана Ллойда «200 речей, які б я хотів знати перед тим як стати капітаном» [5], морського спеціаліста та науковця Т. Андреса «Розуміння філіппінського моряка: його поведінку, цінності та реалії» [4], а потім під час зустрічей курсанти запитували та обговорювали цікаві факти та історії із життя судноводія на судні. У такий спосіб курсанти попередньо знайомились із кейс-технологією та долучались до майбутньої професії, вивчали професійну термінологію англійською мовою тощо.

Формування комунікативної толерантності майбутніх судноводіїв відбувалось за допомогою круглих столів, де учасниками були представники різних національностей. Під час таких круглих столів курсанти та представники різних національностей обмінювались правилами поведінки під час спілкування у тій чи іншій культурі, цікавими фактами тощо. З темами круглих столів курсанти були попередньо ознайомлені та вони мали можливість підготувати цікаві доповіді. Як результат, у кінці круглого столу вироблялись основні правила поведінки під час професійно-орієнтованого спілкування. Варто зазначити, що таке спілкування відбувалось англійською мовою, як майбутньою офіційною мовою на морському транспорті.

Також під час позааудиторних занять курсанти брали участь у групових тренінгах, які формували комунікативну компетенцію майбутніх судноводіїв, розвивали толерантність тощо. Так, під час тренінгу «Валентність» з курсантами проводився «мозковий штурм» щодо різних життєвих ситуацій, де потрібно описати зовнішні прояви поведінки (манера одягатися, міміка, хода, особливості розмови тощо), наприклад: Ви знаходитесь на зупинці. Вам необхідно терміново зателефонувати, але батарея в мобільному телефоні розрядилась. Поруч з Вами близько двадцяти різних людей. До кого Ви звернетесь? ». Потім курсанти розігрували ці ситуації, де і були цією «валентною» людиною, яка повинна була звертатись до інших.

На першому етапі також проводились бесіди на тему: «Топ-10 способів як образити співрозмовника», «Стратегії поведінки, щоб втратити інтерес співрозмовника», «Невербальна поведінка, яку зрозуміють усі», які обов'язково поєднувались з елементами кейс-технології. Тематика бесід відрізнялась суперечливими назвами з метою зацікавлення курсантів. Наприкінці бесід робились висновки, що не потрібно робити під час професійно-орієнтованого спілкування, курсанти мали можливість прочитати міні-кейс та спробувати розіграти професійні ситуації.

Варто зазначити, що особливістю усіх перерахованих методів була їх діалогічна форма спілкування, яка спонукала курсантів брати активну участь у пошуку нових рішень, адекватно реагувати на слова співрозмовника, приводити свої аргументи. Під час таких бесід, круглих столів, зустрічей, тренінгів формувалась сприятлива морально-психологічна атмосфера, яка забезпечувала взаємодію в різних комунікативних тандамах: курсант – курсант, курсант – викладач, курсант – представник професії (капітан або помічник капітана), курсант – представник іншої національності.

Якщо на першому етапі курсанти лише знайомились із основами ведення професійно-орієнтованого спілкування та кейс-технологією, то другий етап – *змістово-діяльнісний* – мав на меті формування основних знань щодо особливостей професійного спілкування на судні, їх систематизацію і як наслідок – вироблення умінь використовувати їх під час роботи із кейсами на професійно-орієнтовані теми. Крім цього передбачалось розширювати можливості використання специфічного, професійно-орієнтованого матеріалу, який був не передбачений традиційною навчальною програмою.

Реалізація цього етапу була можлива лише за умови створення авторського навчально-методичного посібника «Cases on Board Vessels» [3] із розробленим спецкурсом, до складу якого входили лекції, семінарські та практичні заняття, індивідуально-творча робота, самостійна робота. Програма спецкурсу складалась із двох модулів: «Введення до теорії професійно-орієнтованого спілкування» та «Практичний аспект професійно-орієнтованого спілкування з членами суднового екіпажу».

Розглянемо більш детально впровадження спецкурсу в навчальний процес. До його складу входили 6 лекцій, різноманітних за своєю формою проведення. Метою лекційного курсу було не просто засвоєння теоретичних знань, а формування готовності курсантів вирішувати майбутні професійні завдання.

Під час першої лекції-конференції «Значення та особливості професійно-орієнтованого спілкування на судні» курсанти використовували попередній досвід зустрічей із представниками їх професії та роботи зі специфічною літературою, Інтернет-джерелами та як результат – підготували доповіді з теми. Під час наступних двох інтерактивних лекцій «Самоконтроль під час професійно-орієнтованого спілкування» та «Комунікативна толерантність майбутнього судноводія» курсанти працювали з аудіо та відео-матеріалами із життя судноводіїв, обговорювали ситуації щодо проявів нетолерантності та обирали найкращі методи самоконтролю під час професійно-орієнтованого спілкування.

Під час наступних проблемних лекцій з тем: «Стратегії запобігання та подолання конфліктів у процесі професійного спілкування», «Основні вербальні, невербальні засоби спілкування та їх використання на судні», «Етичні норми ведення професійно-орієнтованого спілкування та їх практичне використання» використовувались методи «мозкового штурму», дискусії, рольові ігри, мультимедійні технології. Особливістю проведення лекційних занять було обов'язкове використання кейс-технологій у вигляді автентичних текстів рапортів із описанням проблем на судні, результатів інспекційних розслідувань, спогадів самих судноводіїв тощо.

Семінарські заняття відповідали тематиці лекційних занять та дозволяли повною мірою застосовувати набуті знання та уміння у створених професійно-орієнтованих ситуаціях. Курсанти мали змогу переглядати відео-фрагменти та обговорювати у парах, групах стратегії поведінки у тій чи іншій ситуації, аналізувати вербальні та невербальні засоби спілкування представників інших національностей, поведінку співрозмовників тощо. Під час самостійної роботи курсанти готували мультимедійні презентації. На цьому етапі курсанти не тільки читали та обговорювали кейси, але й аналізували наслідки тієї чи іншої поведінки членів екіпажу, розігрували ситуації з можливими альтернативами їх вирішення. Після кожного семінарського заняття курсанти проходили тести з окремої теми з метою аналізу засвоєних знань та умінь.

До спецкурсу також входили і десять практичних занять, які відповідали тематиці дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)».

Текстовий матеріал складався з цілих автентичних текстів (обсягом 3-7 тисяч друкованих знаків), джерелами інформації слугували тексти-описи кейсів, складені Академією Шведського клубу, офіційні сайти розслідування аварій та нещасних випадків на торговельному флоті. При цьому враховувався обсяг інформації, складність проблематики та ступінь обізнаності курсантів із проблемою.

При викладанні кейсу враховувалась мова викладу, складались прості речення, формулювались чіткі параграфи. Крім цього привабливість кейсу підвищувалась за допомогою ілюстрацій. На початку кожного кейсу було розміщено перелік компетенцій, що формувалися в процесі роботи над навчальним матеріалом, наприкінці – словник, який складався із активної лексики текстового матеріалу. Структура завдань після текстового матеріалу була однаковою: первинне знайомство із проблемою (Gaining familiarity – Knowing what happened); критичне розуміння фактів (Recognizing symptoms – critical understanding off acts); встановлення цілі (Identifying goals – making assumptions); проведення аналізу (Conducting analysis – opportunity for linking to theoretical readings); встановлення діагнозу (Making diagnosis / Problem statement); аналіз фактів кейсу (Analyzing case data); генерування альтернатив та їх оцінка (Generating and evaluating alternatives); розробка плану дій (Developing an action / implementation plan).

Варто зазначити, що під час практичних занять робота з кейсами здійснювалась у повному обсязі, відповідно до методики їх проведення, а також, на відміну від лекційних та семінарських занять, практичні заняття проводились виключно англійською мовою, що сприяло повторенню і подекуди засвоєнню професійної термінології. Вирішуючи кейсові завдання, курсанти спирались на теоретичні знання і досвід, отриманий під час лекційних та

практичних занять. Типовими вправами в роботі з кейсами були: заповнити таблицю, дати відповіді на питання, скласти список, розробити план дій, рольова гра, круглий стіл, оцінити відповідь іншого курсанта, групи тощо.

Розглянемо більш детально як організувалась робота з кейсами під час практичних занять. Перший етап – підготовчий: курсанти під час самостійної роботи ознайомились із кейсом, працювали із професійною термінологією, ретельно вивчали кейс та ознайомились з відносинами героїв. Завдання передбачало і роботу з мовними засобами: знайомство з новою лексикою, ідіомами і новими синтаксичними структурами, що могло ускладнювати розуміння кейсу за допомогою словника у кінці кейсу. Другий етап – ознайомчий – викладач організував залучення курсантів до жвавого обговорення ситуації кейсу в парах. Курсанти відповідали на запитання типу: Що трапилося у кейсі? Хто був на містку у цей час? Які були наслідки нещасного випадку? Хто був свідком нещасного випадку?

Під час наступного етапу – аналітичного – викладач організував аналіз наданих фактів і роботу із узгодження бачення ключової проблеми в малих групах. Варто зазначити, що перевагами на цьому етапі групового способу навчання полягали у здійсненні процесу спілкування, розвивались вміння слухати і чути, здатність розуміти і приймати точку зору іншого і вирішувати конфліктну ситуацію, удосконалювалися навички спільної роботи для досягнення мети, виховувалась самоповага і цінність взаємодопомоги, створювалась оптимальна атмосфера для продуктивної навчальної діяльності, процес пізнання був мотиваційно-обґрунтованим, а не стимульованим з боку викладача.

На цьому етапі вирішувались такі проблеми: виділення основної проблеми, тобто її ідентифікація; виділення факторів і персоналій, які реально впливали на ситуацію, формулювання ключових альтернатив, пропозиція рішення або дії, вироблення рішення, аналіз наслідків прийняття того чи іншого рішення, вказівка на можливе виникнення проблем, механізми їх запобігання та вирішення.

Необхідною умовою для прийняття остаточного рішення була розробка критеріїв подолання проблеми – вимог до змісту альтернатив та їх обґрунтування. Під час складання програми дій курсанти орієнтувались на початкові цілі та реальність їх втілення на судні.

На підсумковому етапі використовувалась презентація результатів роботи малих груп на загальній дискусії (у рамках навчальної групи); оцінювання учасників дискусії, підбиття підсумків дискусії. Результативність цього методу збільшувалась завдяки підготовці презентації результатів аналітичної роботи різними групами, що дозволяло дізнатися і порівняти кілька варіантів оптимальних рішень однієї проблеми.

Презентація результатів сприяла формуванню таких якостей особистості, як волі, переконання, цілеспрямованість, гідність тощо, виробляла навички публічного спілкування, зокрема вміння публічно представити інтелектуальний продукт.

Оцінювання презентації відбувалось при врахуванні таких моментів: визначення істотних елементів, які повинні були враховуватись при аналізі кейсу, демонстрація вміння аналізувати, вміння логічно мислити, пропозиція альтернатив, які раніше залишалися поза увагою, пропозиція певного плану реальних дій або плану втілення рішень.

Отже, організація роботи з кейсами була цілеспрямованою та систематичною. Курсанти не лише розвивали уміння та застосовували знання на практиці, але й перебували в постійній ситуації діалогічного спілкування, розігрували реальні ситуації із життя.

Наступним етапом реалізації моделі підготовки майбутніх судоводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій був *результативно-творчий*, який мав на меті відпрацювання здобутих навичок професійно-орієнтованого спілкування під час

створення проблемних ситуацій засобами кейс-технологій. Для цього курсанти долучались до індивідуально-творчої роботи: міні-досліджень та проектів.

Така робота загалом відповідала всім основним вимогам для будь-якого рівня наукового дослідження. Однак реалізація її в рамках ВНЗ мала свою специфіку, оскільки подібне дослідження вирішує не тільки науково-пізнавальні завдання, але й специфічні – професійні та навчальні. Для залучення курсантів до творчої роботи, передусім, ми запропонували цікаві теми для проектів, які були пов'язані із тематикою спецкурсу, сприяли глибокому розумінню загальних закономірностей професійного самовизначення, сприяли відпрацюванню попередньо здобутих навичок, курсанти були забезпечені необхідною кількістю різноманітних джерел.

На цьому етапі курсанти обов'язково консультувались із викладачем щодо обраних кейсів. Наступним етапом індивідуально-творчої роботи був аналіз кейсів щодо виявлення основної проблеми, потім – курсанти індивідуально виділяли причини та основні фактори, що вплинули на ту чи іншу ситуацію, а також головні персоналії. Далі майбутні судноводії формулювали ключові альтернативи. Найважливішим та найвідповідальнішим етапом були висновки щодо цієї проблеми, а саме: курсанти робити узагальнення щодо її частоти виникнення на різних типах суден, можливих причин та відповідно – способів вирішення, основних рекомендацій. Результати своїх досліджень курсанти представляли у мультимедійних презентаціях та за допомогою паперових проектів, спеціальних брошур для судноводіїв тощо.

Наприкінці заняття курсанти обговорювали доцільність кожного проекту та його висновки, викладач пропонував обрати найкращий проект. Також курсанти обирали ту чи іншу ситуацію із кейсів та розігрували її англійською мовою, після чого інші курсанти аналізували їх поведінку, жести, міміку, вибір комунікативних одиниць під час професійно-орієнтованого спілкування.

У такий спосіб курсанти відпрацьовували здобуті навички професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій під час створення проблемних ситуацій. Викладач не втручався у процес аналізу кейсів та розігрування ситуацій. Тобто курсанти не тільки мали можливість самостійно виконувати завдання та аналізувати кейси, ситуації, але й оцінювати один одного.

Висновки. Інтеграція аудиторної та позааудиторної роботи на всіх трьох етапах реалізації моделі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій сприяла переходу від переважно інформативних до активних форм і методів навчання з елементами проблемності, використання резервів самостійної роботи курсантів, створення умов для творчості, що дозволило майбутнім судноводіям практикувати володіння іноземної мови, реалізувати функції іноземної мови як засобу спілкування, розширювати активний словниковий запас.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні вихідної діагностики експериментальної та контрольної груп з метою перевірки ефективності реалізації моделі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобришева Н. М. Формування готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Бобришева. – Запоріжжя, 2015. – 20 с.
2. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Електронний ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступу : <https://infourok.ru/metodicheskie-materiali-metod-keyssov-1009287.html>

3. Смелікова В. Б. Cases on Board Vessels : Навчальний посібник для курсантів напрямку 6.070104 «Морський та річковий транспорт», професійного спрямування «Судноводіння» / В. Б. Смелікова / – Херсон : Видавництво ХДМА, 2015. – 80 с.
4. Andres T. Understanding the Filipino Seaman : his values, attitudes and behavior – Manila : Denklav Maritime Agency, 1991. – 28 p.
5. Lloyd C. M. In Command ... 200 things I wish I'd know before I was Captain / C. M. Lloyd. – Livingstone : Witherby Seamanship Internationa lLtd., 2008. – 228 p.

REFERENCES

8. Bobrysheva, N. M. (2015), “Intending maritime officers readiness for professional work in the multicultural environment”, Thesis abstract for Cand. Sc. (Theory and methodology of professional education), 13.00.04, Classic Private University, Zaporizhzhya, Ukraine.
9. Dolhorukov, A. M. (2016) Method case-study is modern technology for professionally-oriented study, available at: <https://infourok.ru/metodicheskie-materiali-metod-keysov-1009287.html> (access April 4, 2016).
10. Smelikova, V. B. (2015), Cases on Board Vessels, tutorial for maritime cadets, navigational department, Kherson, Ukraine.
11. Andres T. Understanding the Filipino Seaman : his values, attitudes and behavior – Manila : Denklav Maritime Agency, 1991. – 28 p.
12. Lloyd C. M. In Command ... 200 things I wish I'd know before I was Captain / C. M. Lloyd. – Livingstone : Witherby Seamanship Internationa lLtd., 2008. – 228 p.

УДК [371.134:796.071.4:37.091.313]

НОВАТОРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ

Табінська С. О., викладач

*Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту,
вул. Набережна Перемоги, 10, м. Дніпро, Україна*

sv_ryss@mail.ru.

У статті досліджена проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ. Розкрито роль новаторської педагогічної підтримки розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ. Доведено важливість корекції професійної діяльності тренера-викладача ДЮСШ, що має відбуватися в системі курсового підвищення кваліфікації. Схарактеризовано та уточнено зміст дефініції “професійно-педагогічна компетентність тренера-викладача ДЮСШ” та “новаторська педагогічна підтримка розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ”. Виявлено основні складові професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ. Обґрунтовано необхідність подальшої розробки педагогічної технології з розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів з урахуванням встановленого динамічно-вибіркового розвитку спортивної інфраструктури в регіонах нашої країни, а також, наявності мотивації, потреб, цілей, знань, навичок, пролонгованого педагогічного досвіду діяльності на посаді тренера-викладача, вмінь його рефлексувати, а також стійких психологічних, фізичних та соціальних якостей особистості.

Ключові слова: тренер-викладач, професійно-педагогічна компетентність, курси підвищення кваліфікації, ДЮСШ, спортивна інфраструктура.

НОВАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРОВ- ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЮСШ

Табинская С. О., преподаватель

*Приднепровская государственная академия физической культуры и спорта,
ул. Набережная Победы, 10, г. Днепр, Украина*

sv_ryss@mail.ru.

В статье исследована проблема развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ. Раскрыта роль новаторской педагогической поддержки в развитии профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ. Доказана важность коррекции профессиональной деятельности тренера-преподавателя ДЮСШ, которая должна происходить в системе курсового повышения квалификации. Описано и уточнено содержание дефиниции “профессионально-педагогическая компетентность тренера-преподавателя ДЮСШ” и “новаторская педагогическая поддержка развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ”. Выявлены основные составляющие профессионально-педагогической компетентности тренера-преподавателя ДЮСШ. Обоснована необходимость дальнейшей разработки педагогической технологии развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей с учетом установленного динамично-выборочного развития спортивной инфраструктуры в регионах нашей страны, а также, наличия мотивации, потребностей, целей, знаний, навыков, пролонгированного педагогического опыта деятельности на должности тренера-преподавателя, умений его рефлексировать, а также устойчивых психологических, физических и социальных качеств личности.

Ключевые слова: тренер-преподаватель, профессионально-педагогическая компетентность, курсы повышения квалификации, ДЮСШ, спортивная инфраструктура.

INNOVATIVE PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE COACHES OF YOUTH SPORTS SCHOOLS

Tabinskay S.O., lecturer

*Prydniprovskay state academy of physical culture and sports,
Naberezhnaya Pobedy Str., 10, Dnipro, Ukraine*

sv_ryss@mail.ru.

In the article problem of development of professional pedagogical competence of coaches youth sports schools studied. The role of innovative pedagogical support in the development of professional-pedagogical competence coaches of youth sports schools is given. The importance of the correction of the professional activity of coaches of youth sports schools is proven, which should happen in the system of course training. The contents of the definition of “professional-pedagogical competence of coaches of youth sports schools” and “innovative pedagogical support of development of professional-pedagogical competence of coaches of youth sports schools” described and specified. The main components of professional-pedagogical competence of coaches of youth sports schools revealed. The necessity of further development of pedagogical technology of development of professional-pedagogical competence of the coaches are given the established dynamic selective development of sports infrastructure in the regions of our country, as well as, the availability of motivation, needs, goals, knowledge, skills, and pedagogical experience prolonged for the positions of coach, skills to reflect and psychological, physical and social qualities of the individual sustained.

Key words: coach, professional-pedagogical competence, professional development courses, youth sports schools, sports infrastructure.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Зростання інтересу батьків щодо залучення своїх дітей до активного відпочинку, зокрема засобами фізичної культури, можна пояснити, по-перше, погіршенням загального стану здоров'я молодого покоління, а по друге, впливом сучасних інтелектуально розвиваючих, проте негативно впливаючих на фізичний розвиток дітей та молоді різноманітних гаджетів, планшетів тощо. На користь задоволення вказаних суспільних потреб зусилля Спортивного комітету України відобразилися в тому, що Україна на сьогодні має досить розгалужену систему спортивного руху, що включає перспективні та цікаві 56 олімпійських та 110 – неолімпійських видів спорту тощо. Проте, їх популяризація

набула ознак специфічного розвитку, про що свідчить динамічно-вибіркова розбудова спортивної інфраструктури у регіонах нашої країни за останній рік. Зокрема, збільшення легкоатлетичних клубів, що не входять до складу стадіонів (на 7), майданчиків з тренажерним (на 45) та з нестандартним тренажерним обладнанням (на 119), площинних спортивних споруд з синтетичним покриттям (на 105), споруд зі штучним льодом (на 1), водноспортивних баз (на 3). При цьому, кількість ДЮСШ з початку 2014 р. зменшилася (з 1436) на 281 дитячо-юнацьку спортивну школу. Аналогічна тенденція прослідковується й серед кількості стадіонів з трибунами на 1500 місць і більше, що зменшилася на 6, тенісних кортів (на 26), футбольних полів (на 30), приміщень для фізкультурно-оздоровчих занять (на 114), спортивних залів площею не менше 162 кв.м. (на 51), плавальних басейнів (на 6), стрілецьких тирів на дистанцію не менше 25 метрів (на 46), стрілецьких стендів (на 1), кінноспортивних баз (на 2), веслувально-спортивних баз (на 9), веслувальних каналів (на 1), лижних баз на 100 пар лиж і більше (на 6) [8, 9].

При цьому, на жаль, традиційна система професійно-педагогічної підготовки діючих тренерів-викладачів ДЮСШ за цей час лише загострила й так складні умови функціонування позашкільних спортивно-оздоровчих закладів. Адже, програма курсового підвищення їх кваліфікації без специфічної підтримки та корекції педагогічної складової має на практиці лише формальний характер обсягом 108 годин. Підтвердженням цього є одностайність думок вчених [4, 6] щодо необхідності впровадження педагогічних умов кардинального поліпшення розвитку педагогічної майстерності тренерів-викладачів ДЮСШ.

Такі деструктивні наслідки можна пояснити наявністю загальної соціально-економічної кризи в Україні, латентним камуфлюванням керівництвом ДЮСШ проблем нестачі педагогічно підкованих кадрів з фізичної культури і спорту, відсутністю не лише суттєвої державної підтримки спортивної інфраструктури, але й нових теоретично обґрунтованих та перевірених на педагогічному досвіді новаторських ідей щодо осучаснення процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ, а саме, в умовах курсового підвищення кваліфікації у вищих навчальних закладах, що мають відповідну ліцензію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано порушення цієї проблеми і на які спирається автор. Аналіз останніх досліджень і публікацій відомих науковців у галузі фізичної культури та спорту (В. Мазіна, К. Царенко [6], В. Приходько [12], А. Сватъєва [13] та ін.) свідчить про відсутність у тренерів-викладачів ДЮСШ належної мотивації щодо підвищення власної професійно-педагогічної кваліфікації протягом життя, особистісної відповідальності за гармонійний розвиток й здоров'я юних вихованців-спортсменів. Наявність у професійній роботі тренерів-викладачів ДЮСШ надто болісного сплаву професійних дій, що генеруються на основі лише їх особистих уподобань та залишків фундаментальних знань, що були закладені на ранніх етапах професійної підготовки, а саме з часів отримання диплома про вищу освіту вже не задовольняють українське суспільство, про що засвідчив прийнятий державою нормативно-правовий документ – наказ Міністерства молоді та спорту України від 13.09.2016 № 3520 “Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації тренерів (тренерів-викладачів) та інших фахівців у сфері фізичної культури і спорту”. Проте, задекларовані в державних документах теоретико-методологічні константи надто повільно упереднюються в практичній діяльності тренерів-викладачів ДЮСШ.

Тож, проблема новаторської педагогічної підтримки розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ набула як теоретичного, так і практичного характеру, що й зумовило постановку мети наукового дослідження.

Формулювання мети статті. Теоретично обґрунтувати новаторську педагогічну підтримку розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ.

Завдання дослідження: встановити ступінь розробленості проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ; уточнити зміст дефініції “професійно-педагогічна компетентність тренера-викладача ДЮСШ” та “новаторська педагогічна підтримка розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ”; проаналізувати наукові ідеї і методичні здобутки з визначеної проблеми.

Методи дослідження: загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація та зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему; конкретнонаукові – метод ретроспективного аналізу психолого-педагогічної літератури – для окреслення специфічних особливостей розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ.

Виклад основного матеріалу. Теоретичну основу дослідження складають: організаційно-методичні аспекти педагогічної психології [1], педагогіки підтримки [5], педагогічного потенціалу фізкультурно-спортивного середовища [10] та контролю за педагогічною діяльністю спортивних шкіл [2]; теоретико-методичні концепти морального виховання спортсмена [3]; парадигми виховання особистості в ДЮСШ [4]; питання виховної роботи тренера-викладача ДЮСШ, розкриті у праці В. Мазіна, А. Свасьєва, К. Царенко [6]; теоретико-методичні розробки контекстного (А. Вербицький, О. Іваницький, М. Чобітько), інтерактивного (О. Пометун, Л. Піроженко) та проблемного (І. Лернер, А. Хуторський) методів навчання; застосування педагогічних (В. Андрущенко, Л. Даниленко, В. Нагаєв, А. Нісімчук, І. Прокопенко, І. Царенко), інформаційних (І. Артеменко, І. Богданова, Р. Клопов, Ю. Козаков, Л. Панченко, П. Стефаненко) та інтеграційних (Н. Долбишева, Е. Скібіцький, М. Сова) технологій в освіті.

Аналіз дисертацій показав, що професійна підготовка як майбутніх, так і діючих тренерів-викладачів ДЮСШ була об'єктом локальних інтересів таких науковців, як Є. Авксентьєв (готовності до фізкультурно-спортивної діяльності), М. Буренко (фахових компетенцій), Є. Григор'єв (формування професійно значимих якостей), Б. Курдюкова (ефективність її модернізації), О. Неретін (компетентності у створенні позитивного соціально-психологічного клімату в спортивних командах) та ін.

Аналіз праць О. Гури [7], А. Свасьєва [13] та ін. дав змогу усвідомити професійно-педагогічну компетентність тренера-викладача ДЮСШ як систему бездоганних професійно-педагогічних дій, виконання яких можливе за наявності позитивної особистісної мотивації, потреб, визначених та правильно сформульованих виховних цілей, фундаментальних та інтегровано-прикладних знань, навичок, пролонгованого практичного досвіду професійно-педагогічної діяльності, вмінь його рефлексувати, а також стійких психологічних, фізичних та соціальних якостей особистості.

У контексті нашого дослідження найбільш вдале підґрунтя для визначення термінологічного конструкту “новаторська педагогічна підтримка” виявляється в науковій праці Н. Мельника [11] та А. Суценка [14]. Під “новаторською педагогічною підтримкою розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ” ми розуміємо утілення в практику курсового підвищення кваліфікації оригінальних ідей, методів, прийомів педагогічної підтримки тренерів-викладачів з метою вчасної корекції та оптимального розвитку складових професійно-педагогічної компетентності.

До того ж, у новаторському досвіді можуть бути виявлені закономірності, які ще мало відомі педагогічній практиці, адже досвід педагога-новатора вимагає від керівників та науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів ретельної уваги, ґрунтовного вивчення й обґрунтування обраного алгоритму, бо цей досвід, зазвичай, має прогностичні функції, оскільки випереджає традиційну систему й практику.

У системі розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ важлива роль належить викладачам-новаторам та майстрам, здатним генерувати творчі ідеї, запропонувати найбільш раціональне та ефективне вирішення освітніх проблем.

Проте, як зазначає Н. Мельник [11], слід пам'ятати, що новаторство і досвід – це не одне і те ж. Педагогічний досвід – більш широке поняття, новаторство – складова досвіду, його підґрунтя. Не будь-яка форма роботи, навіть результативна, є досвідом, і не будь-яке новаторство – педагогічним досвідом. Досвід – це те, що можна передати, запозичити, використати в роботі інших педагогів. Новаторство не завжди можна передати, бо це індивідуальна творчість, яка дає високоефективні результати лише в певного викладача.

Отже, варто пам'ятати, що досвід – це підґрунтя, на якому сформовано педагогічну майстерність, джерело розвитку педагогічної науки та практики, пробний камінь під час експерименту, перевірки істинності теорій, концепцій, процесів, похідна від знань і практики, рубіж, на який потрібно вивести масову практику [11].

Упровадження новаторської педагогічної підтримки розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у практику необхідно розпочати з термінів і понять, які часто використовують, зокрема: поширення, впровадження, використання, освоєння. Слід звернути увагу на те, що ці терміни не є синонімами та мають різне смислове значення.

Поширення досвіду – це дії організаційного характеру, спрямовані на популяризацію нової педагогічної ідеї. Переважно його використовують методисти, науковці, керівники загальноосвітніх навчальних закладів, рідше – самі автори новаторських ідей. Поширення педагогічного досвіду відбувається за допомогою різноманітних форм: презентації на педагогічних радах, розширених засіданнях науково-методичних рад, методичних об'єднаннях, кафедрах, конференціях, педагогічних читаннях, у статтях, збірниках із досвіду роботи, оформлення картотек педагогічного досвіду та новаторських здобутків, анотованих каталогів, які пропагують творчі знахідки. Досить ефективною є пропаганда досвіду шляхом організації постійних та епізодичних педагогічних виставок матеріалів із досвіду роботи, проведення майстер-класів, створення шкіл педагогічного досвіду на базі авторських концептів, майстерень, шкіл методичної майстерності, медіатеки, розміщення матеріалів на сайтах, порталах тощо.

Упровадження – найважливіший і найменш вивчений етап системи поширення педагогічного досвіду. Можна добре вивчити й узагальнити, навіть успішно пропагувати і в наказовому порядку примушувати його застосовувати, і все ж успіху не досягнеш. Упровадження нелегко здійснити викладачу, оскільки воно потребує творчих зусиль, здібностей до трансформації та подолання труднощів, неабиякого бажання та сили волі, наполегливості й уміння аналізувати свої помилки та невдачі, вміння працювати по-новому, копійкою організаторської роботи. Це система роботи, яка містить:

- ознайомлення із принципами та конкретними прийомами новаторської праці, висвітлення її прогресивної суті та практичної ефективності;
- повсякденне та наполегливе навчання науково-педагогічних працівників застосовувати сучасних методів, форм, прийомів;
- контроль з боку керівників за фактичним упровадженням педагогічного досвіду в практику роботи науково-педагогічного працівника;
- визначення ефективності нових прийомів і методів педагогічної праці за основними показниками – рівнем навчальних досягнень, сформованими компетенціями.

Основою формуючих педагогічних зусиль виступає самоорганізація відкритої системи особистості тренера-викладача шляхом незворотнього, нелінійного переходу до

ідентифікації себе як досвідченого тренера-викладача ДЮСШ. Точками біфуркації зазначеного процесу визначено моменти професійно-педагогічної рефлексії тренерського досвіду, які є синергетичним переходом від ідеї про себе як досвідченого фахівця до розбудови професійної Я-концепції і подальшої професійної самоідентифікації як тренера-викладача ДЮСШ [13].

Тож, до новаторської педагогічної підтримки розвитку професійно-педагогічної компетентності ми відносимо:

- сприяння твердому переконанню діючих тренерів-викладачів ДЮСШ в соціальному імпонуванні серед користувачів тренерських послуг, почутті власної значимості та впевненості у здібності до даного виду діяльності шляхом впровадження електронних дидактичних засобів нового покоління, що дають можливість збільшити позитивний ефект від курсового підвищення кваліфікації;
- створення та поєднання умов для самодостатнього розвитку тренерів-викладачів ДЮСШ з метою становлення професійно-педагогічної компетентності як духовної, інтелектуальної, емоційної і фізичної готовності до фундаментально-інтеграційного оволодіння системою педагогічних, медико-біологічних наук, духовною і професійно-педагогічною культурою, дидактичною і виховною технологією;
- театралізоване відтворення процесуально-діяльнісних особливостей тренерської діяльності, що виступають засобом інтеріоризації її змісту, організаційних форм, типових виробничих функцій та цільових установок;
- культивування гуманістичного світобачення та корекція термінальних цінностей тренера-викладача ДЮСШ як засобу визначення власної позиції щодо філософської, релігійної, моральної та естетичної орієнтації в сучасному перебігу подій;
- стимулювання перманентного розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутнього тренера-викладача, який визначається як здатність до самодослідження, самопрограмування, самореалізації своєї індивідуальності, свого творчого потенціалу, готовності до інноваційної діяльності та творчої майстерності;
- впровадження діагностичних інструментів для моніторингу психологічних, фізичних та соціальних якостей тренерів-викладачів ДЮСШ з метою стимулювання їх активної позиції щодо відслідковування власних спроможностей до виконання оздоровчої, розвивальної, виховної, навчальної та науково-дослідницької функцій на займаній посаді. забезпечення гармонійного функціонування психічної та соматичної природи тренера-викладача засобами театральної освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Виявлені суттєві перешкоди в розвитку визнаних Україною видів спорту (зокрема, 110 неолімпійських й 56 олімпійських) та формуванні фізично здорового покоління українців у форматі ДЮСШ, які все ще відкриті для українських дітей та молоді з метою їх активного залучення до занять фізичною культурою та спортом детермінували наукові пошуки з проблеми новаторської педагогічної підтримки розвитку професійно-педагогічної компетентності діючих тренерів-викладачів.

Встановлено, що своєчасна корекція професійної діяльності тренера-викладача ДЮСШ шляхом новаторської педагогічної підтримки розвитку професійно-педагогічної компетентності має відбуватися в системі курсового підвищення їх кваліфікації.

Досліджену специфічність розвитку спортивної інфраструктури в регіонах нашої країни необхідно покласти в основу удосконалення традиційної програми курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ.

Перспективою подальших досліджень є розробка, апробація та корекція педагогічної технології розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у межах 108 годин традиційного курсового підвищення їх кваліфікації з урахуванням специфічності розвитку спортивної інфраструктури в регіонах нашої країни, а також, наявності мотивації, потреб, цілей, знань, навичок, пролонгованого педагогічного досвіду діяльності на посаді тренера-викладача, вмінь його рефлексувати, а також стійких психологічних, фізичних та соціальних якостей особистості; підготовка методичних рекомендацій для широкого впровадження вказаної педагогічної технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология : Электронный учебник [Электронный ресурс] / Б. Б. Айсмонтас. Режим доступа : http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/11.html
2. Бауэр В. Г. Организационно-методические аспекты контроля за педагогической деятельностью спортивных школ (ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ, ШИМЛ) : методические рекомендации / В. Г. Бауэр. – М. : ВНИИФК, 1987. – 227 с.
3. Белорусова В. В. Основные проблемы теории и методики нравственного воспитания советского спортсмена : автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.00 «Педагогические науки» / В. В. Белорусова. – М., 1969. – 46 с.
4. Беспалов П. В. Парадигмы воспитания личности в детско-юношеских спортивных школах / П. В. Беспалов // Наука и бизнес : пути развития, 2011. – № 4. – С. 26-28.
5. Богуславский М. В. Миражи педагогики поддержки / М. В. Богуславский // Директор школы. 2002. – № 10. – С. 28-32.
6. Виховна робота тренера-викладача ДЮСШ : Методичні рекомендації для курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів / В. М. Мазін, А. В. Свасьєв, К. В. Царенко. – Запоріжжя: ЗНУ, 2014. – 69 с.
7. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гура Олександр Іванович. – Запоріжжя, 2008. – 753 с.
8. Звіт за формою № 5-ФК станом на 01.01.2017 ДЮСШ + СДЮШОР [Електронний ресурс] / Міністерство молоді та спорту України. Режим доступу: <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/30126>
9. Ковальов В. Проблеми і перспективи дитячо-юнацького спорту в сучасних соціально-економічних умовах / В. Ковальов // Молода спортивна наука України. – 2007. – Т. V. – С. 154-157.
10. Манжелей И. В. Актуализация педагогического потенциала физкультурно-спортивной среды : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Манжелей Ирина Владимировна. – Тюмень, 2005. – 441 с.
11. Мельник Н. А. Нові форми впровадження та поширення педагогічного досвіду як важлива умова створення інноваційного освітнього середовища / Н. А. Мельник // Управління школою. – 2013. – № 34–36. – С. 88-93.
12. Приходько В.В. До визначення наскрізної мети занять молоді фізичною культурою / В. В. Приходько // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2016. – № 3. – С. 178-183.

13. Сватъев А. В. Підготовка майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності теоретико-методичний аспект : монографія / А. В. Сватъев. – Запоріжжя : ЗНУ. – 2012. – 473 с.
14. Сущенко А. В. Важные тенденции в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы А. В Сущенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. №3. – С. 70-76.

REFERENCES

1. Aismontas, B.B. (2015), "Educational psychology", available at: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/11.html (access date: 16.06.2015).
2. Bauer, V.G. (1987), Organizational-methodical aspects of monitoring teaching activity of sports schools (youth, sport school, shvsm, SIML) : methodical recommendations.VNIIFK. Moskow. Russia.
3. Belorusova, V.V. (1969) "The main problems of theory and methodology of moral upbringing of the Soviet athlete", Thesis abstract. dis. for scientific. degree d-RA PED. nauk, spets, 13.00.00, "Pedagogical Sciences".– Moskow. Russia.
4. Bespalov, P.V. (2011) "Paradigm of upbringing in children's and youth sports schools", [Science and business : ways of development], No 4, pp. 26-28.
5. Boguslavsky, M.V. (2002) "Mirages of pedagogics" [Director of the school], No. 10, pp. 28-32.
6. Mazin, U.M., Svativ, A.V., and Tsarenko K.V. (2014) Educational work of the trainer-teacher of DYUSSH : guidelines for training courses of trainers-teachers, Zaporizhzhya national University, Zaporizhzhya, Ukraine.
7. Gura, A.I. (2008), "Theoretical-methodological bases of formation of psihologo-pedagogical competence of the teacher of higher educational establishment in magistrates" Diss. on competition of the Sciences. degree Doc. med. nauk, spets. 13.00.04 "Theory and methods of professional education", Zaporozhye. Ukraine.
8. A report on form No. 5-FC as of 01.01.2017 DYUSSH + school [Electronic resource], Ministry of youth and sports of Ukraine, available at: <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/30126> (access 10.01.2017).
9. Kovalev, V. (2007), "Problems and prospects of youth sport in the current socio-economic conditions" [Young sports science of Ukraine], T. V., pp.154-157.
10. Manzheley, I.V. (2005), "Actualization of pedagogical potential of sports and sports environment", dis. ... doctor. PED. Sciences : 13.00.04, Tyumen.
11. Miller, N. (2013), "New forms of implementation and dissemination of teaching experience as an important condition for the creation of innovative educational environment" [school Management], No. 34-36, pp. 88-93.
12. Prikhodko, V.V. (2012), "To the definition of the main purpose of training youth in physical culture", [Sports Herald of the Dnieper], No. 3, pp. 178-183.
13. Svativ, A.V. (2012), Preparation of future trainer-teacher for professional activity, theoretical-methodological aspect [monograph], Zaporizhzhya national University, Zaporizhzhya, Ukraine.
15. Sushchenko, A.V. (2013), "Important trends in the professional activity of teachers of higher school", [Theory and practice of management of social systems], No. 3, pp. 70-76.

ДІАЛОГ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тур О. М., к.філол.н.

*Полтавський національний технічний університет ім. Юрія Кондратюка,
Першотравневий проспект, 24, Полтава, Україна*

l.oksana@mail.ru

У статті розглянуто поняття комунікативної компетентності особистості. Визначено принцип діалогу як інтерактивну взаємодію викладача і студентів на основі толерантності, доброзичливості, взаєморозумінні тощо. Окреслено елементи технології комунікативного навчання. Увагу акцентовано на тому, що принцип діалогу обумовлює інтегральність, цілісність комунікативних знань, умінь, навичок, регулює побудову комунікативних стосунків, сприяє комунікативному навчанню, допомагає свідомо керувати розвитком комунікативних знань, умінь, навичок, підвищує рівень сформованості комунікативної компетентності особистості.

Ключові слова: комунікативна компетентність, принцип діалогу, інтерактивна взаємодія, технології комунікативного навчання.

ДИАЛОГ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЮ И ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тур О. М.

*Полтавский национальный технический университет им. Юрия Кондратюка,
Первомайский проспект, 24, Полтава, Украина*

l.oksana@mail.ru

В статье рассмотрены понятия коммуникативной компетентности личности. Определены принципы диалога как интерактивного взаимодействия преподавателя и студента на основе толерантности, доброты, взаимопонимания и др. Представлены элементы технологии коммуникативного обучения. Внимание акцентировано на том, что принцип диалога обуславливает интегральность, целостность коммуникативных знаний, умений, навыков, регулирует построение коммуникативных отношений, способствует коммуникативному обучению, помогает сознательно управлять развитием коммуникативных знаний, умений, навыков, повышает уровень формирования коммуникативной компетентности личности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, принцип диалога, интерактивное взаимодействие, технология коммуникативного обучения.

DIALOGUE AS IMPORTANT CONDITION OF FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN DOCUMENT SCIENCE AND INFORMATIVE ACTIVITY

Tur O. M.

*Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University,
Pervomaiskii av., 24, Poltava, Ukraine*

l.oksana@mail.ru

Modern information society needs high-quality specialists in Documentation and information activities. Such experts should have a professional and communicative competence. Many experts have studied the communicative competence: T. Butenko, D. Godlevskaia, Yu. Yeshchenko, V. Kyrychuk, N. Nazarenko, O. Smirnova and others. The researchers studied a little educational dialogue as the principle of communicative competence. Article aims to show the importance of the principle of dialogue for the formation of communicative competence of the future experts in Documentation and information activities.

Dialog (conversation, exchange of ideas, negotiation) ensures the formation of the communicative competence of students - the future experts in Documentation and information activities. Studies have shown a low level of training in communication activities (preparation and conduct of discussions, negotiations, meetings, scientific conferences, interviews). Communication technology is a new instrument of knowledge (computer communication,

distance learning, internet, etc.). Tolerance, compassion, understanding, kindness form the communicative competence of the future experts in Documentation and information activities. Communication is the main condition for the implementation of the principle of dialogue. Dialogue affects the development of communicative competence through motivation. Motive - is the need for the person to carry out an organized educational and cognitive activity. Dialogue is the condition of a person's ability to regulate his conduct, evaluate ourselves and others, to coordinate their actions. Conversation student-teacher has three types: the student understands and agrees with the teacher; the student does not understand the teacher - the teacher explains; student teacher understands, but does not agree with him, the student explains his position to the teacher. The dialogue is the purpose of communication (humanistic potential dialogue). The principle of dialogue promotes communicative learning helps to develop communication skills, abilities, increases the level of communicative competence of the future experts in Documentation and information activities.

Analysis of the principles of tolerance and discourse is the prospect of further research.

Key words: communicative competence, the dialogue principle, interactive communication, communicative technology of training.

У сучасних інформаційно-комунікативних умовах суспільного розвитку виникає нагальна потреба підготовки нового покоління висококваліфікованих спеціалістів сфери документознавства та інформаційної діяльності, які не тільки досконало володіють професійною компетентністю, але й мають високий рівень сформованої комунікативної компетентності, яка передбачає наявність умінь та здібностей мирно співіснувати в соціумі, брати конструктивну участь у колективних рішеннях, ефективно презентувати власний науково-творчий потенціал, орієнтуватися в багатому світі духовної культури, оцінювати різні соціально-політичні, економічні та культурні події життя, свою поведінку та діяльність людей з позиції загальнолюдських цінностей тощо.

Питання формування комунікативної компетентності спеціалістів різних галузей суспільної діяльності вивчало багато як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема Т. Бутенко, Д. Голдлевська Т. Денищич, Ю. Єщенко, В. Киричук, Н. Назаренко, Т. Непомняща, О. Смирнова, О. Шумілова та інші, проте дослідники мало приділяли уваги навчальному діалогу як принципу побудови комунікативної взаємодії викладача і студентів, як особливому дидактико-комунікативному середовищу і освітній технології, заснованій на розумінні, толерантності й гуманізмі.

Мета статті – розкрити сутність принципу діалогу у формуванні комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Сьогодні в професійній освіті навчальний діалог («[з грец. «dialogos»]. Розмова між двома чи кількома особами;...обмін думками... переговори» [1, с. 250]) набуває нового значення і якості, він виступає принципом реалізації комунікативного підходу, забезпечує формування комунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Українське суспільство, насичене різноманітними комунікативними зв'язками, передбачає не тільки налагодження стосунків співробітництва, взаєморозуміння, але й наявність протиріч, полемічних суперечок. Саме тому здатність майбутніх документознавців вести ефективний діалог у найрізноманітніших соціокультурних сферах, пізнавати світ з позиції діалогу стає найбільш важливою їхньою комунікативною властивістю.

Разом із тим спостереження за досвідом роботи відділів інформації, маркетингових відділів, відділів реклами та PR, інформаційно-аналітичних центрів організацій, установ, підприємств стосовно проведення дискусій, ділових зборів, наукових конференцій тощо зумовлюють висновок, що в багатьох виступах відсутні глибина і переконливість доводів, стриманість і послідовність роздумів, дотримання етичних норм, гнучкість мислення і швидкість реакції; простежуються монополія на істину, авторитарний стиль спілкування з монологічним моралізуванням та жорсткими безапеляційними судженнями. У зв'язку з цим виникає потреба професійну комунікативну освіту переорієнтувати з монологічного способу навчання на діалогічний, метою якого є розвиток у майбутніх фахівців із документознавства та

інформаційної діяльності комунікативних здібностей, умінь обговорювати, домовлятися, аргументувати, доводити, узгоджувати тощо.

Однак, цей процес відбувається не довільно: він вимагає від викладача спеціальної організації діалогових ситуацій. Комунікативні технології, які наразі активно розвиваються (комп'ютерна комунікація, дистанційна освіта, телеконференції, Інтернет та інші), стають новими інструментами пізнання, якими майбутні фахівці оволодівають тільки в процесі діалогу. Як принцип формування комунікативної компетентності («Принцип – керівне положення щодо реалізації знання про мету, сутність, зміст і структуру навчання на практиці» [2, с.173]), він проявляється на всіх рівнях освіти: у зовнішній формі навчальних занять, у змісті, у засобах реалізації. Разом із тим не замінює усього різноманіття функцій навчального процесу, а виступає особливим механізмом становлення й розвитку комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

Не зважаючи на глибокі дослідження природи діалогу (його розглядали в різних аспектах: як відродження живого слова, як компонент співпраці, як співучасть, спілкування, абсолютну творчу свободу тощо), а також дослідження характеристик, функцій, способів і умов його реалізації в навчальному процесі, цілеспрямованого спеціального залучення студентів до діалогу викладачі не проводять. Він представлений переважно як фрагмент, епізод, ізольована форма навчального заняття.

Формування комунікативної компетентності базується на роботі зі смислами звичайних, але глибоких і вічних понять, таких, як: толерантність, співчуття, добро, взаєморозуміння, культура, справедливість тощо. У зв'язку із цим уважаємо, що принцип діалогу реалізується в комунікативній взаємодії викладача і студента, специфікою якого є породження, прояв і розвиток особистісних смислів його учасників. Така взаємодія є не навіюванням, а живим, змінюваним процесом, здійснюваним у єдності емоційної і сенсорної активності студентів. Відповідно реалізація такої взаємодії вимагає від викладача використання адекватних механізмів і процедур. Основними процедурами можна назвати спостереження, вимірювання, асоціативність. За допомогою спостереження викладач організовує контакт студентів із матеріалом, фактом, явищем. Вимірювання дозволяє зробити цей контакт для всіх учасників комунікації відчутним. Асоціативність зумовлює розвиток абстрактного образного мислення, формує категоріально-понятійний апарат тощо.

У процесі реалізації принципу діалогу викладач має застосовувати елементи технології комунікативного навчання, а саме: діагностику базових знань, комунікативного досвіду, готовності студентів до діалогу; діагностику установки на самопрезентацію, сприйняття інших думок, пошук суперечливих мотивів; перетворення навчального матеріалу на систему навчально-конфліктних питань і завдань, що передбачає навмисне загострення «колізій»; проектування різних способів комунікування, ролей та умов їх сприйняття студентами; гіпотетичне виявлення зон імпровізації, тобто таких ситуацій діалогу, для яких важко наперед передбачити поведінку його учасників.

Потребу учасників діалогу в спілкуванні як складному багатоплановому процесі встановлення та розвитку контактів між людьми, який породжують потреби спільної діяльності та який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини [3, с.20], ми вважаємо однією з вирішальних умов реалізації принципу діалогу. Така потреба виникає тільки в проблемній ситуації, тобто в ситуації, коли наявні у студента знання виявляються недостатніми. Присутність у цій ситуації іншого учасника, який реально чи потенційно є джерелом такої інформації, зумовлює динаміку розвитку діалогу. Проблемну ситуацію викладач створює в результаті зіткнення різних діаметрально протилежних думок, поглядів, позицій студентів. Ситуація полярності, яка виникає при цьому, вимагає додаткової інформації, збільшує інтенсивність взаємодії учасників, активізує ситуацію обговорення, що, зрештою, забезпечує віднайденого

адекватного рішення. Як видно, принцип діалогу проявляється в ситуації прогалин у знаннях. При цьому важливим виявляється наявність деяких загальних знань, на яких у подальшому вибудовується весь процес розуміння і взаєморозуміння.

Вплив діалогічної взаємодії на динаміку комунікативного розвитку майбутніх фахівців здійснюється, передусім, через їхню мотиваційну сферу. Під мотивом у психолого-педагогічній науці дослідники розуміють усвідомлену потребу особистості здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність [4, с.126]. Це відбувається так: першочергово в умовах спілкування інтерес у студентів виникає безпосередньо до ситуації взаємодії і вже потім, у результаті залучення у взаємодію інших студентів для виконання поставленого завдання, він трансформується в інтерес до самого завдання, тобто виникає специфічна пізнавальна мотивація. Орієнтуючись на принцип діалогу, викладач розвиває у студентів здатність до саморегуляції поведінки, організовує взаємоконтроль за результатами взаємодії, взаємооцінювання власного внеску кожним учасником комунікації у спільний результат, координує свої дії та дії студентів. Уникаючи соціально-нормативних заборон на входження в бесіду, суперечку і т. ін., розкріпачує їх, робить відкритими і вільними у прояві власних почуттів, думок, допомагає оволодіти комплексом діалогічних стосунків (із викладачем, однолітками тощо). Відкритість думки й логіка розмірковування розкриває студентам сенс діалогу, роблячи його ефективнішим. Цей шлях принципово відмінний від засвоєння готових схем і нормативів, оскільки характерним для нього стає засвоєння майбутніми фахівцями із документознавства та інформаційної діяльності взаємоузгоджених способів комунікативної взаємодії: формування спільної мети комунікації; творче переосмислення зразків поведінки; оволодіння засобами взаєморозуміння, про що свідчить подолання егоцентричних установок і відпрацювання навиків і вмінь колективної співпраці.

Отже, активність педагога і студентів – це не просто діалог у вербально-невербальній формах, а діалог вчинків. Можна виокремити три варіанти прояву такої активності: 1) студент розуміє навчальний матеріал (активно його засвоює) і своєю активністю демонструє, що і як він зрозумів, залежно від цього вибудовується подальший навчальний процес; 2) студент не розуміє матеріал, аналізує труднощі, які виникли, викладач допомагає йому в цьому і коригує свої пояснення; 3) зрозумівши логіку викладеного матеріалу, але не погодившись із нею, студент викладає власну позицію. Таким чином принцип діалогу дозволяє організовувати взаємну активність усіх учасників комунікації.

Уявлення про діалог як принцип формування комунікативної компетентності, а також про механізми й умови його реалізації у професійній освіті дозволяють поглибити зміст таких понять, як: комунікативні властивості особистості, комунікативні знання, комунікативні уміння, комунікативний досвід, комунікативні здібності, комунікативний потенціал та інші. Ці поняття відбивають рівень індивідуально-особистісного включення студентів у комунікативний процес, а також комплекс взаємопов'язаних особистісних якостей майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, забезпечуючи певний рівень його взаємодії з соціальним оточенням. До числа найбільш значущих особистісних проявів студентів, що складають структуру їх комунікативного потенціалу, належать: рівень потреби у спілкуванні, його локалізація та інтенсивність, комунікативна активність та ініціативність; наявність установки на спілкування з іншими; особливості емоційного відгуку на партнера; власне самопочуття в ситуації спілкування.

Оскільки принцип діалогу реалізується в процесі комунікативної взаємодії викладача і студентів, то між ними відбувається не просто обмін інформацією чи знаннями, а взаємообмін різними способами комунікування, а також почуттями, настроєм. Це зумовлює вирівнювання інформативності її учасників. Спільні дії щодо обговорення і опрацювання гіпотез, варіантів вирішення завдань, взаємокоригування ідей і думок, їх уточнення і збагачення, спрямовують на толерантність та гуманізм.

Толерантність діалогічного принципу мотивує прийняття і обґрунтування студентами обраного способу діяльності, поведінки; створює емоційно-енергетичне підкріплення їх активності і умови для самопрезентації. Завдяки толерантному характеру діалогічної взаємодії майбутні фахівці вводять етичні, духовно-естетичні та інші критерії в оцінку й регуляцію своєї життєдіяльності.

Необхідно зауважити, що в умовах діалогічного навчання особистість нічого не набуває не доклавши власних зусиль. Тільки усвідомлюючи себе як самостійну і вільну особистість, студент починає цінити ці характеристики в інших людях, що підсилює в ньому позицію толерантності і діалогічності. Важливо те, що кожен учасник діалогу сприймається не як засіб для чогось, а як мета спілкування. Виховавши в собі мужність бути особистістю, ставши рівноправними суб'єктами комунікації, студенти також допомагають зробити це іншим; вчать колективізму, співпраці, взаємодії. У цьому виражається гуманістичний потенціал принципу діалогу.

Отже, принцип діалогу, нарівні з іншими принципами, сприяє реалізації комунікативного підходу в професійній освіті, забезпечує формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Принцип діалогу виступає необхідним механізмом організації комунікативної взаємодії викладача і студентів, породженням і розвитком їх культурних і особистісних сенсів. Відбиваючи толерантну природу і гуманістичний потенціал, принцип діалогу регулює між учасниками комунікації стосунки, які засновані на розумінні, співчутті, відповідальності за спільну роботу.

Принцип діалогу зумовлює інтегральність, цілісність комунікативних знань, умінь, навичок, регулює побудову комунікативних стосунків (розуміння, взаєморозуміння), сприяє комунікативному навчанню, допомагає свідомо керувати розвитком комунікативних знань, умінь, навичок, підвищує рівень сформованості комунікативної компетентності особистості – майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.

Перспективами подальших досліджень вважаємо аналіз таких комунікативних принципів формування комунікативної компетентності, як принцип дискурсу та принцип толерантності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «Школа», 2009. – 1008 с.
2. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
3. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера : навч. посібн. / Г. Л. Чайка. – К. : Знання, 2005. – 442 с.
4. Власова О. В. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. В. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

REFERENCES

1. Suchasnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy : 100 000 sliv / za zag. red/ V. V. Dubichynskogo. – H. : VD «Shkola», 2009. – 1008 p.
2. Ortynskiy V. L. Pedagogika vyshchoi shkoly : navch. posibnyk / V. L. Ortynskiy. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2009. – 472 p.
3. Chaika G. L. Kultura dilovogo spilkuvannia menedzhera : navch. posibnyk / G. L. Chaika. – K. : Znannia, 2005. – 442 p.
4. Vlasova O. V. Pedagogichna psychologiya: navch. posibnyk / O. V. Vlasova. – K. : Lybid, 2005. – 400 p.

УДК 532.675

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ

Ференчук І. О., аспірант

*Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка,
вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, Україна*

ferenchuk1@gmail.com

У статті аналізуються лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів на сучасному етапі. У процесі роботи вирішуються такі завдання: окреслюється коло теоретичних питань, пов'язаних з диференціацією понять «публіцистичний стиль» і «дискурс»; стисло перераховуються основні риси функціонального стилю публіцистичних текстів. Розглянуто структурні і семантичні характеристики текстів засобів масової інформації. Зазначається, що німецькі тексти засобів масової інформації містять заголовок, вступ, основну частину і висновок. Надається по кілька прикладів вживання стилістичних фігур у сучасних німецькомовних публіцистичних текстах, а саме епітетів, метафор, стилістичних порівнянь, метонімії, алюзій, неологізмів, діалектизмів та запозичених слів.

Ключові слова: публіцистичний стиль, газета, дискурс, мовні засоби, лінгвістичні особливості.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Ференчук И. А.

*Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка,
ул. Максима Кривоноса, 2, Тернополь, Украина*

ferenchuk1@gmail.com

В статье анализируются лингвистические особенности немецкоязычных публицистических текстов на современном этапе. В ходе работы решаются следующие задачи: очерчивается круг теоретических вопросов, связанных с дифференциацией понятий «публицистический стиль» и «дискурс»; кратко перечисляются основные черты функционального стиля публицистических текстов. Выявлены структурные и семантические особенности публицистических текстов. Определена структура публицистических текстов, которая состоит из заголовка, зачина, основной и заключительной части. Предоставляется по несколько примеров употребления лексико-стилистических средств в современных немецкоязычных публицистических текстах, а именно эпитетов, метафор, стилистических сравнений, метонимий, аллюзий, неологизмов, диалектизмов и заимствованных слов.

Ключевые слова: публицистический стиль, газета, дискурс, языковые средства, лингвистические особенности.

LINGUISTIC SPECIFICITY OF THE GERMAN MASS MEDIA TEXTS

Ferenchuk I. O.

*Ternopil National Pedagogical University named by V. Hnatyuk, str. Maxim Krivonos, 2,
Ternopol, Ukraine*

ferenchuk1@gmail.com

The article deals with the specific features of linguistic specificity of the German mass media texts at the present stage. The following tasks are being solved in the course of our work: theoretical issues concerning the differentiation of the notions of newspaper style and discourse are defined, briefly lists the main features of the functional style of mass media texts. The structural and semantic characteristics of the mass media texts has been discussed in terms of pragmatics. It has been found out that the German mass media texts contains the headline, the introduction, the story and the conclusion. Also there are given several examples of the usage of the lexical-stylistic means in contemporary German-language mass media texts such as epithets, metaphors, stylistic comparisons, metonymies, allusions, neologisms, dialecticisms, slang loanwords.

Key words: newspaper style, newspaper, media discourse, language tools, slang, linguistic specificity.

Публіцистичний стиль на сучасному етапі розвитку друкованих ЗМІ найбільш оперативно відгукується на потреби суспільства, всотує і відображає багатство мовних тенденцій, створює відкриту зону для мовознавчих досліджень. Сучасний газетний текст повною мірою

відображає не тільки зміни, що відбуваються в суспільно-політичному та соціально-економічному житті, а й, що особливо важливо для лінгвістичних досліджень, зміни в мові.

Газетно-публіцистичний стиль, як один з функціональних стилів мови, неодноразово привертав увагу як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Як відомо, це такі імена, як М. П. Брандес, А. Н. Васильєва А. Н. Кожин, О. А. Крилова, Н. В. Кузнецова, В.В. Одинцов, Г. Я. Солганик, R. Millrood, H. G.Widdowson та ін. Проте, варто зазначити, що на сучасному етапі відсутній ґрунтовний аналіз лінгвістичних особливостей німецькомовних публіцистичних текстів.

Отже, **метою статті** є визначення лінгвістичних особливостей німецькомовних публіцистичних текстів.

Публіцистичний стиль – це один з функціональних стилів, який обслуговує широку сферу суспільних відносин: політичних, економічних, культурних, спортивних, що розглядаються крізь призму певних політико-ідеологічних установок. Публіцистичний стиль використовується в політичній літературі, його представляють засоби масової інформації (ЗМІ) – газети, журнали, радіо, телебачення, документальне кіно [7, с. 204].

Публіцистичний стиль представлений такими жанрами:

- 1) газетні жанри – нарис, репортаж, стаття, фейлетон;
- 2) телевізійні жанри – аналітична програма, інформаційне повідомлення, інтерв'ю, діалог у прямому ефірі;
- 3) ораторські жанри – виступ на мітингу, публічні виступи політиків, гасла, тости, дебати;
- 4) комунікативні жанри – пресконференція, саміт, зустріч «без краваток»;
- 5) рекламні жанри – рекламний нарис, рекламне оголошення [6, с. 167 – 180].

Каналами комунікації газетно-журнальної публіцистики виступають газети і суспільно-політичні журнали. Вони є інституційними органами, що обслуговують спілкування певного соціуму і є особливими культурними системами зі своєю нормативною базою, відповідно до якої оформляється зміст і мова опублікованих у них матеріалів. Газета є оперативним універсальним джерелом інформації про стан справ у різних сферах як своєї країни, так і інших країн [2, с.198].

Оскільки поняття публіцистичного стилю є доволі обширним, у рамках нашого дослідження ми сконцентруємо увагу на одному пласті публіцистики – газетно-журнальному стилі, оскільки в умовах відсутності мовного середовища німецькомовні газетні та журнальні статті є джерелом соціокультурної інформації, демонструють автентичні мовленнєві зразки, містять високий естетичний, виховний і розвивальний потенціал для формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів.

О. М. Васильєва у своєму дослідженні справедливо зазначає, що в загальному комплексі засобів масової інформації газеті належить особливо важлива роль. Це пов'язано і з найширшою повсякденною доступністю газети, і з величезним діапазоном багатопрофільного вибору, і з інформаційною оперативністю газети і тощо [3, с.7].

Сучасна газета складається з надзвичайно різнопланових мовних жанрів і типів тексту, які реалізують інформаційну та агітаційно-пропагандистську функцію. Серед них:

- статті, які поділяються на директивні, популяризаторські, проблемні, узагальнюючі досвід, викривальні;
- кореспонденції, що аналізують факт або групу фактів, будь-яке явище з політичного, економічного і культурного життя;

- замітки, які висвітлюють вужчу, ніж у кореспонденції, тему, описують один факт або одну подію;
- інформації на міжнародні і внутрішні, загальнодержавні і місцеві теми, представлені у вигляді коротких або розгорнутих повідомлень, інтерв'ю, звітів, зведень;
- огляд преси;
- рецензії, нариси, фейлетони [2, с.198-199].

На думку М. Д. Гладкого, характерні ознаки газетної мови можна поділити на 5 груп, зокрема:

- змістові (ясність, простота викладу, влучність);
- формальні (газетна мова має певні форми викладу, наприклад репортаж, інтерв'ю, фейлетон, хронікальна замітка);
- лексичні (газетна термінологія);
- фразеологічні (газетяр оперує певними фразеологічними зворотами та формами, що утворюють сталі шаблони);
- синтаксичні (синтаксична напруженість). Основною ознакою газетної мови, на думку М. Д. Гладкого, має бути народномовна основа. [4, с. 124–125]

Зміст газетно-публіцистичного стилю тісно пов'язаний з істинністю, об'єктивністю, правдивістю, достовірністю змісту.

Достовірність виражає істинність суспільно-політичної інформації для її одержувачів, а також ступінь її освоєння суспільством, отже, пов'язана з такими її характеристиками, як повнота, глибина, точність, визначеність. Повнота суспільно-політичної інформації виражає не взагалі всю інформацію, яку можна добути про повідомлене явище, подію, а лише найбільш істотну, ту, яка може сприяти правильній реакції і правильному прийнятті рішення.

Оперативність та актуальність є характеристиками суспільно-політичної інформації, що виражають її ефективність у часі.

Оптимальність інформації – це комплексна характеристика, що об'єднує в єдину складну систему всі інші властивості інформації. Під оптимальною інформацією в цьому випадку слід розуміти таку інформацію, яка, з одного боку, веде до вироблення оптимальної стратегії в процесі агітаційно-пропагандистської діяльності на основі врахування повної і точної інформації про адресата як об'єкта впливу, переконання, з іншого – інформацію управління [2, с.195-196].

Сучасна філологія все частіше демонструє явну незадоволеність поняттям «текст» [10, с. 21] і відмовляється вживати його без пояснення через синонімічні поняття. Найважливішим із таких понять виявився дискурс.

Н. В. Петрова зазначає, що дискурс являє собою динамічний процес, частиною якого є текст. Отже, аналіз тексту – це лише частина аналізу дискурсу. Розуміння дискурсу як складного комунікативного події при лінгвістичному підході (як складної семіотичної події – при широкому трактуванні поняття «текст») стає більш-менш стійким на теперішньому етапі розвитку науки, як і розрізнення понять «дискурс» і «текст»: текст (вербальний або невербальний) розглядається лише як частина дискурсу, його знаковий продукт [11, с. 125 – 129].

R. Millrood розглядає поняття дискурсу як процес або результат появи комунікативного сенсу у формі тексту в конкретному ситуативному контексті [15, с.154].

Як найбільш прийнятне з позицій розуміння сенсу тексту, на нашу думку, є визначення дискурсу, запропоноване Н.Г. Widdowson, який наголошує, що дискурс – це текст плюс ситуація [16, с.43].

О. В. Александрова наполягає, що тексти засобів масової інформації є саме дискурсом, вони завжди динамічні і сучасні, вони сприймаються учасниками комунікації в контексті подій, що відбуваються [1, с. 90].

Серед особливостей публіцистичного дискурсу виокремлюють такі: а) інформація передається невідомому й кількісно не визначеному отримувачу; б) характерний як індивідуальний, так й індивідуально-колективний суб'єкт, тобто це може бути не тільки співавторство, але й спільна позиція редакції газети, каналу тощо; в) адресат масовий і розпорошений [13, с.263].

Що стосується функцій дискурсу ЗМІ, Т. А. Присяжнюк і Р. З. Назарова пропонують такий список функцій: регулятивна функція, емоційно-естетична, оціночна, комунікативна, ціннісно-орієнтуюча, оперативна, мобілізаційна, інноваційна, освітня, функція критики, контролю, модераторства, соціалізації, формування громадської думки, артикуляції та інтеграції [12, с. 106].

Публіцистичний стиль характеризується великою емоційністю і оцінкою написаного. За своєю суттю публіцистика покликана активно втручатися в життя суспільства, формувати громадську думку. Основні функції публіцистичного стилю – вплив і повідомлення [6].

При лінгвістичному аналізі варто враховувати структурні особливості публіцистичних текстів. Н. В. Кузнецова та О. В. Трофімова [9, с. 177-178] виділяються відповідні структурно-композиційні блоки публіцистичних текстів:

- 1) заголовок, який вводить тему і досить часто задає тексту тональності, оціності, темпоральності і локальності;
- 2) вступ (зачин, введення, експозиція ...) – конкретизує тему і задає її просторово-часову розгортку. У вступі автор зобов'язаний обґрунтувати актуальність теми, новизну матеріалу, його науково-практичне значення, ступінь вивченості описуваного. Ця частина має викликати в читача інтерес до поставлених проблем, автор повинен вказати на найбільш важливі аспекти оголошеної теми, визначити спосіб і порядок викладу матеріалу. Це дозволить зробити композиційний перехід до основної частини статті [5, с. 26];
- 3) основна частина, зазвичай, складається з декількох блоків, що деталізують підтеми. Основна частина повинна розкрити тему, донести до читача в повному обсязі нові знання про предмет або явище, що стали об'єктом дослідження автора. Вимога системності викладу визначає логічну побудову основної частини рукопису: її фрагменти повинні бути об'єднані як елементи єдиної системи, взаємопов'язані [5, с. 26];
- 4) висновок, основна функція якого - згортка інформації цілого тексту. Цей блок може бути відсутнім в окремих жанрах публіцистичного стилю і, зазвичай, не представлений у текстах офіційно-ділового стилю.

Сучасні газетні тексти, крім традиційних композиційних блоків, часто містять анотації у вигляді лідів і хедлайнів, причому не тільки на тій самій газетній шпальті, а й на першій (виконують функцію анонса) [9, с. 177].

Можливість зміни композиції залежить від характеру тексту. Опис допускає перестановку частин без шкоди для змісту, а при розповідному характері тексту перестановка може призвести до порушення хронологічної послідовності подій. У пояснювальних текстах, побудованих на міркуванні, смислові одиниці нерівноцінні, тому перекомпонування частин може призвести до спотворення змісту [9, с. 24].

Щодо мови публіцистики варто зауважити, що на відбір мовних засобів впливають, передусім, такі екстралінгвістичні фактори: ідеологічна спрямованість газети, соціальний склад читачів, їх освітній рівень, вік, стать. Крім цього відіграє значну роль і час виходу газети (ранковий або вечірній випуск).

О. А. Крилова наголошує, що газетно-публіцистичному стилю притаманна наявність мовних засобів, що відрізняються емоційно-експресивним забарвленням, наявність розмовних, просторічних елементів, наявність емоційно-експресивних синтаксичних конструкцій, термінологічний характер значної частини лексики [8, с. 111].

У нашому дослідженні аналіз лінгвістичних особливостей німецькомовних публіцистичних текстів ми проводимо на матеріалі статей сучасних німецькомовних газет та журналів: *Die Zeit*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Die Welt*, *Suddeutsche Zeitung* та *Der Spiegel*.

До лінгвістичних особливостей організації публіцистичного тексту відносимо використання в ньому таких мовних засобів:

1. Лексичні

– використання суспільно-політичної лексики та політичної термінології: *Krieg*, *Korruption* und *schmerzhaft* *Reformen* – die ukrainische Finanzministerin Natalija Jaresko über die anhaltende Krise in ihrem Land [Die Zeit, 03.03.2016], Angela Merkel (CDU) hält eine Lockerung der Russland-Sanktionen für verfrüht, die Vizekanzler Sigmar Gabriel (SPD) angeregt hat [F.A.Z., 25.05.2016], Die Unionsfraktion im Bundestag wendet sich gegen eine Reform des Mordparagrafen: Sie will den Plan von Bundesjustizminister Heiko Maas (SPD) stoppen [Der Spiegel, 21.05.2016];

– ідеологеми. Це базове поняття публіцистичного дискурсу, в основі якого лежить світоглядно насичене узагальнююче слово, найчастіше образне слово, метафора, що володіє потужною сугестивною силою [Клушина 2008: 93–95]: *Olga Raue spionierte für die CIA: zuerst in der DDR, dann in der Sowjetunion. Mehr als 50 Jahre danach erzählt sie erstmals von ihrer gefährlichen Mission im Kalten Krieg* [Der Spiegel, 28.05.2016];

– кліше, штампи: im Falle einer Ablehnung. Maas möchte Ausnahmen von der Regel zulassen, der zufolge ein Mörder zwingend eine lebenslange Freiheitsstrafe erhält [Der Spiegel, 21.05.2016]. Über den Befund herrscht Einigkeit: Viele Menschen haben Übergewicht [Die Zeit, 31.03.2016]. Meine Meinung kenne ich schon, die brauche ich nicht noch einmal woanders nachzulesen [Der Spiegel, 30.04.2016];

– фразеологізми, прислів'я: Die schwimmen "wie Fische im Wasser" (Mao); sie tauchen auf und unter [Die Zeit, 16.01.2016]. Statt sein Land zu heilen, probt Putin ein Remake von Zurück in die Zukunft zurück in die Machtpolitik des 19. Jahrhunderts [Die Zeit, 26.04.2016]. Beim Deutschen Tennis Bund (DTB) gilt Angelique Kerber als „Geschenk des Himmels“ [Der Spiegel, 21.05.2016];

– екзотизми: *Zombi*, *die Kasha*, *der Parka*;

– використання мовних стереотипів: *Ossi* und *Wessi*;

– запозичена лексика, англо-американські запозичення: *Der sacro egoismo* der Nationen ist stärker als die sonstigen Konflikte [Die Zeit, 14.01.2016]. Hinzu kommt die immense Zeit, die wir vor dem Fernseher oder am Computer, im Auto oder auf der Couch verbringen. Conveniencefood, also Fertigprodukte, sind heute fester und notwendiger Bestandteil der Ernährungskultur [Die Zeit, 31.03.2016] ;

– неологізми, розмовна лексика, молодіжний сленг орієнтовані на виконання однієї з найважливіших функцій газетно-публіцистичного стилю – функції впливу: *die Schickse*, *fett*, *super*. Die Täter sind oft Mitglieder osteuropäischer Banden, arme Teufel – oder einfach Bekannte [Der Spiegel, 21.05.2016]. Wer Erfolg haben will, paukt neuerdings Deutsch [Der Spiegel, 21.05.2016];

– скорочення, абрєвіатури. Скорочення поділяються на загальноприйняті та окаяональні (випадкові). Краще розшифровуються окаяональні скорочення, адже вони існують у межах цього тексту і здебільшого подаються в повному вигляді на початку або в середині тексту. Для розшифровки абрєвіатур та скорочень є спеціальні довідники: Die TTIP-Verhandlungsführer der EU und der USA sind zuversichtlich, die Gespräche über das transatlantische Freihandelsabkommen noch in diesem Jahr abschließen zu können [Die Zeit, 26.04.2016];

– вживання епітетів. Епітети передають найрізноманітніші відтінки виразності від найнижчих до найвищих: Paris ist zu groß, zu alt, zu beschäftigt, zu gewichtig, zu oft und zu ausgiebig besungen, zu schillernd schön, zu ausgefranst an seinen Rändern, zu verdichtet in seinem Zentrum, als dass sich die Geschichte der Stadt und ihre Zukunft so ganz auf die Schnelle erfassen ließen [Der Spiegel, 28.05.2016];

– використання метафор. Наприклад, у статтях на політичну тематику часто можна спостерігати певну тенденцію до використання слів або словосполучень, що зазвичай вживаються для опису військових подій, діяльності силових відомств або спортивних змагань (хоч у текстах йдеться про виборчі перегони або суспільно значущі кампанії соціальної спрямованості): Eroberung der Wirtschaft. In einer Demokratie gibt es nicht nur eine heilige Schrift, die Verfassung, sondern auch heilige Zahlen, die Wahlergebnisse [Der Spiegel, 14.05.2016];

– використання метонімії, при якому певна річ або поняття називається не своїм ім'ям, а фігурує під назвою чогось, пов'язаного за значенням з цією річчю або поняттям стійким нерозривним зв'язком. Такий зв'язок може існувати між предметами і матеріалами, з яких вони зроблені; між місцями і організаціями, що в них розміщуються; між процесами та їхніми результатами; авторами та їхніми творами: Die Uhr tickt [Die Zeit, 16.01.2016].

2. Морфологічні

- все різноманіття морфологічних форм;

- специфічні дієслівні форми зі значенням теперішнього часу, які сприяють створенню ефекту присутності: Sie steht in einem Kellerraum in Berlin-Hohenschönhausen, die Fensterscheibe über ihrem Kopf ist aus Milchglas, der Putz an den schäbigen Wänden bröckelt [Der Spiegel, 28.05.2016].

3. Синтаксичні

- оповідні, питальні, окличні речення: Sind wir Weltmeister? Wollen wir Europameister werden? [Der Spiegel, 28.05.2016]. Schließlich erlebt ein Mensch Armut in vielen verschiedenen Lebensbereichen: Ist er krank? Hat er Arbeit? Ist die Wohnung zu klein oder marode? [Der Spiegel, 21.05.2016]. Wir sind gejagten! [Der Spiegel, 21.05.2016] ;

- неповні речення: Egal? Eben nicht [Die Zeit , 14.04.2016];

- виділення частини речення в окреме речення: Und so gesehen (Makler aufgehört!), liegen Eppendorf und Co nicht auf der linken Alsterseite – sondern auf der rechten [Die Zeit, 14.04.2016];

- вступні слова і речення, звертання: Herr Minister, Sie sind immer noch SPD-Vorsitzender [Der Spiegel, 14.05.2016].

Також у мові газет широко використовуються емоційно і експресивно забарвлені синтаксичні конструкції, такі, як риторичні запитання, повтори, інверсії і т.д. [9, с. 127-128].

4. Текстові

- невеликі за обсягом речення: In der Großstadt ballt sich alles. In der Provinz gibt es dafür Bäume. Und weniger Menschen. Das wird dann an ihr gemocht. Ein Versuch über das Warum [Die Zeit, 14.04.2016];

- абзацне членування підпорядковане цілям впливу: в окремий абзац може бути виокремлено одне речення: Ein israelischer Soldat ist unter dem Vorwurf festgenommen worden, einen verletzt am Boden liegenden palästinensischen Angreifer durch einen Kopfschuss getötet zu haben. Dies zeigt ein Video, das von der israelischen Menschenrechtsorganisation Betsalem veröffentlicht wurde. Eine Armeesprecherin nannte die Tat einen schweren Verstoß gegen militärische Werte. Zu dem Vorfall seien Ermittlungen eingeleitet worden.

Am Donnerstagmorgen hatten zwei mit Messern bewaffnete Palästinenser in Hebron im südlichen Westjordanland einen Soldaten verletzt. Die Armee teilte kurz darauf mit, beide Angreifer seien erschossen worden.

Das im Internet verbreitete Video zeigt, wie der palästinensische Jugendliche angeschossen und reglos am Boden liegt. Nachdem der angegriffene israelische Soldat von einem Krankenwagen abtransportiert wird, zielt ein anderer Soldat auf den Verletzten. Dann feuert er einen Schuss ab auf den Kopf des am Boden Liegenden [Die Zeit, 16.01.2016];

- яскравий заголовок містить інформацію про зміст тексту і привертає увагу читача: Heilige Zahlen, Schmutzige Geheimnisse [Der Spiegel, 14.05.2016].

Отже, для німецькомовних публіцистичних текстів характерними є такі риси: економія мовних засобів, лаконічність викладу при інформативній насиченості тексту; ретельний відбір мовних засобів, при якому головним є їхня зрозумілість, адже газета є найбільш розповсюдженим видом масової інформації; використання суспільно-політичної лексики, ідеологем і фразеології, переосмислення лексики інших стилів (термінологічної лексики) для цілей публіцистики; використання характерних для певного стилю мовних стереотипів, кліше, штампів; жанрова різноманітність та стилістичне використання мовних засобів: багатозначності слова, емоційно-експресивної лексики; неоднорідність стилю, поєднання рис публіцистичного стилю з рисами інших стилів (наукового, офіційно-ділового, літературно-художнього, розмовного); використання зображально-виражальних засобів мови, зокрема засобів стилістичного синтаксису (риторичні питання і вигуки, паралелізм побудови, повтори, інверсія); використання специфічних дієслівних форм зі значенням теперішнього часу, які сприяють створенню ефекту присутності; використання невеликих за обсягом речень, абзацне членування підпорядковане цілям впливу, використання цікавих, яскравих заголовків, що містять інформацію про зміст у тексті і привертають увагу читача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова О. В. Язык средств массовой информации как часть коллективного пространства общества / О. В. Александрова // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М., 2003. – С. 89-99.
2. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс : Учебник. – 3-е изд., перераб, и доп. / М. П. Брандес. – М. : Прогресс-Традиция ; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
3. Васильева А. Н. Газетно-публицистический стиль речи / А. Н. Васильева. – М. : Русский язык, 1982. – 197 с.
4. Гладкий М. Наша газетна мова / М. Гладкий. – К. : Держвидав, 1928. – 178 с. (Фотопередрук з післямовою О. Горбача). – Мюнхен : Вид-во українського вільного університету, 1992. – 178 с.
5. Голуб И. Б. Литературное редактирование : учеб. пособие / И.Б. Голуб. - М. : Логос. - 432 с.
6. Григорьева О. Н. Публицистический стиль в системе функциональных разновидностей языка / О. Н. Григорьева / Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / отв. ред. М. Н. Володина. – М., 2003. – С. 167–180.

7. Клушина И.М. Стилистика публицистического текста / И. М. Клушина. – М., 2008. – 210 с.
8. Кожин А. Н. Функциональные типы русской речи / А. Н. Кожин, О. А. Крылова, В. В. Одинцов. – М. : Высшая школа, 1982. – 223 с.
9. Кузнецова Н. В. Публицистический текст: Лингвистический анализ : учеб. пособие / Н. В. Кузнецова, О. В. Трофимова. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 304 с.
10. Миловидов В. А. От семиотики текста к семиотике дискурса : пособие по спецкурсу / В. А. Миловидов. – Тверь : Тверской государственной университет, 2000. – 98 с.
11. Петрова Н. В. Текст и дискурс / Н. В. Петрова // Вопросы языкознания. – 2003. – № 6. – С. 123–131.
12. Присяжнюк Т. А. Дискурс печатных СМИ vs. газетно-публицистический стиль / Т. А. Присяжнюк, Р. З. Назарова // Известия Саратовского университета. – Новая серия. – 2012. – Т. 12. – Филология. Журналистика. – Вып. 4. – С. 102-106.
13. Солганик Г. Я. О языке и стиле газеты / Г. Я. Солганик / Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования : учеб. пособие / под ред. М. Н. Володиной – М. : Изд-во МГУ, 2003. – С.261-268.
14. Стилистический энциклопедический словарь русского языка под редакцией М. Н. Кожин. – М. : «Флинта», «Наука». 2003. – С. 204
15. Millrood R., Modules in ELT Methodology / R. Millrood. – Tambov, 2000. – P. 153-160.
16. Widdowson H. G. Directions in the teaching of discourse // Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics (Ed. by S.P. Corder) / H. G. Widdowson. – N.Y, 1973. – 225 p.

REFERENCES

1. Aleksandrova O. V. Yazyk sredstv massovoy informatsii kak chast' kollektivnogo prostranstva obshchestva / O. V. // Aleksandrova Yazyk SMI kak ob'yekt mezhdistsiplinarnogo issledovaniya. - M., 2003. – P. 89-99.
2. Brandes M. P. Stilistika teksta. Teoreticheskiy kurs : Uchebnik . - 3-ye izd . , Pererab , i dop. / M. P. Brandes . - M: Progress- Traditsiya ; INFRA- M , 2004. - 416 p.
3. Vasil'yeva A. N. Gazetno-publitsisticheskiy stil' rechi / A. N. Vasil'yeva. - M. : Russkiy yazyk, 1982. - 197 p.
4. Hladkyy M. Nasha hazetna mova / M. Hladkyy . - K. : Dervydav , 1928. - 178 P . (Fotoperedruk z pislyamovoyu O. Horbacha) . - Myunkhen : Vyd -vo ukrayins'koho vil'noho universytetu , 1992. - 178 p.
5. Holub I. B. Literaturne redahuvannya : navch . posibnyk / I. B. Holub . - M .: Lohos . – 432 p.
6. Hryhor'yeva O. N. Publitsystychnyy styl' u systemi funktsional'nykh raznovydnostey movy // Mova ZMI yak ob'yekt mizhdystsypinarnoho doslidzhennya / vidp . red . M. N. Volodina . M. , 2003. P. 167-180
7. Klushyna I.M. Stylistyka publitsystychnoho tekstu / I. M. Klushyna . - M. , 2008. -210 p.
8. Kozhin A.N., Krylova O.A., Odintsov V.V. Funktsional'nyye tipy russkoy rechi / A. N. Kozhin, O. A. Krylova, V. V. Odintsov. - M .: Vysshaya shkola, 1982. - 223 p.
9. Kuznetsova N. V. Publitsisticheskiy tekst: Lingvisticheskiy analiz: ucheb. posobiye / N.V. Kuznetsova , O.V. Trofimova . - M. : Flinta : Nauka , 2010. - 304 p.
10. Milovidov V. A. Ot semiotiki teksta k semiotike diskursa: posobiye po spetskursu / V. A. Milovidov. - Tver': Tverskoy gosudarstvennyy universitet, 2000. - 98 p.

11. Petrova N.V. Tekst i diskurs / N. V. Petrova // Voprosy yazykoznaniiya. 2003. - № 6. - P. 123–131.
12. Prisyazhnyuk T. A. Diskurs pechatnykh SMI po sravneniyu s gazetno-publitsisticheskiy stil' / T.A. Prisyazhnyuk, R.Z. Nazarova // Izvestiya Saratovskogo universiteta. - Novaya seriya. - 2012. - T. 12. - Filologiya. Zhurnalistika. - Vyp. 4. - P. 102-106.
13. Solganik G. YA. O yazyke i stile gazety // YAzyk SMI kak ob"yekt mezhdistsiplinarnogo issledovaniya: ucheb. posobiye / pod red. M. N. Volodinoy - M. : Izd-vo MGU, 2003. - P. 261-268.
14. Stilisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' russkogo yazyka. - M. : «Flinta», «Nauka». / Pod redaktsiyey M.N. Kozhinoy. 2003. - p. 204
15. Millrood R., Modules in ELT Methodology / R. Millrood. – Tambov, 2000. – P. 153-160.
16. Widdowson H.G. Directions in the teaching of discourse // Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics (Ed. by S.P. Corder) / H. G. Widdowson. – N.Y, 1973. – 225 p.

УДК 378.147:811.11'342

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Чухно О. А.

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Блюхера, 2, м. Харків, Україна*

elchukhno@mail.ua

У статті розглянуто змістове наповнення професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів, які вивчають англійську мову після німецької. У її складі вирізняють фонетичні знання, професійно орієнтовані фонетичні навички, професійні фонетичні й фонетично-методичні вміння та професійну фонетичну усвідомленість у другій іноземній мові. Виявлені компоненти розподілено на дві групи: ідентичні до відповідних складників професійної фонетичної компетентності в англійській мові як першій іноземній і специфічні для фонетичної компетентності майбутніх учителів в англійській мові після німецької.

Ключові слова: професійна фонетична компетентність, професійно орієнтовані фонетичні навички, професійні фонетичні вміння, фонетично-методичні вміння, професійна фонетична усвідомленість.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО

Чухно Е. А.

*Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды,
ул. Блюхера, 2, г. Харьков, Украина*

elchukhno@mail.ua

В статье рассмотрено содержание профессиональной фонетической компетентности будущих учителей, изучающих английский после немецкого. В ее составе выделены фонетические знания, профессионально ориентированные фонетические навыки, профессиональные фонетические и фонетическо-методические умения и профессиональную фонетическую осознанность во втором иностранном языке. Выделенные компоненты подразделены на две группы: идентичные соответствующим компонентам профессиональной фонетической компетентности в английском языке как первом иностранном и специфические для фонетической компетентности будущих учителей в английском после немецкого.

Ключевые слова: профессиональная фонетическая компетентность, профессионально ориентированные фонетические навыки, профессиональные фонетические умения, фонетическо-методические умения, профессиональная фонетическая осознанность.

CONTENTS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL PHONETIC COMPETENCE IN ENGLISH AFTER GERMAN

Chukhno O. A.

Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Bliuckera str., 2, Kharkiv, Ukraine

elchukhno@mail.ua

The acquisition of professional phonetic competence by future teachers is one of the main conditions that ensure the effectiveness of their future work on forming others' phonetic sub-skills. So far scientists have revealed the contents of future teachers' phonetic competence in English studied as the first foreign language whereas the components of that in English as the second foreign language still remain undetermined.

Since German is one of the most widespread European languages chosen by those who enter philological departments the research aims at determining the contents of professional phonetic competence of students who study English after German.

The study proceeds from specifying the notion of phonetic competence and analyzing both the conditions of forming students' phonetic competence at pedagogical universities and the peculiarities of teaching English as the first or the second foreign language. This enables the author to maintain that future teachers' professional phonetic competence is based on phonetic knowledge, professionally oriented phonetic sub-skills, professional phonetic and phonetic methodological skills and professional phonetic awareness in the second foreign language. The components revealed are further subdivided into two groups: identical to the corresponding elements of future teachers' phonetic competence in English as the first foreign language and ones that are specific for the professional phonetic competence in English after German.

All the components are interdependent and interrelated; therefore, insufficient work on forming even one of them could make the process of professional phonetic competence formation on the whole far from being effective.

The results of the research may be of use for working out techniques of forming future teachers' phonetic competence in English after German.

Key words: professional phonetic competence, professionally oriented phonetic sub-skills, professional phonetic skills, phonetic methodological skills, professional phonetic awareness.

Правильне фонетичне оформлення мовлення є однією з основних умов ефективності процесу міжкультурної іншомовної комунікації. Його важливість суттєво зростає, коли йдеться про вчителів іноземної мови, які повинні демонструвати еталонну іншомовну вимову як зразок для наслідування в процесі навчання й володіти способами формування вимовних навичок своїх учнів. У мовних педагогічних ВНЗ студенти отримують спеціальність учителя двох іноземних мов. Це викликає необхідність цілеспрямованого професійно орієнтованого формування в них фонетичної компетентності (ФК) в обох мовах (деякі науковці використовують термін "фонетична компетенція").

Сучасний етап розвитку методичної науки характеризується підвищенням уваги до розробки методики формування ФК майбутніх учителів іноземної мови. Н. А. Гончарова досліджує проблеми формування фонетико-фонологічної компетенції студентів-лінгвістів [1]. А. В. Долиною розроблено методику вдосконалення фонетичної компетенції майбутніх учителів на старшому етапі навчання [2]. А. О. Хомутова фокусує увагу на процесі формування фонетичної компетенції студентів мовного ВНЗ на основі мультимедіа [3]. В. В. Перлова [4] та Н. В. Гурина [5] обрали предметом своїх наукових досліджень відповідно професійно орієнтовані слухо-вимовні та інтонаційні навички. Ю. В. Головач розробила методику контролю рівня сформованості професійної фонетичної компетенції (ПФК) студентів першого року навчання [6]. Ученими було запропоновано різні підходи до визначення змісту та структури фонетичної компетенції майбутніх учителів [2; 3; 4; 5], але всі вони орієнтовані на процес навчання першої іноземної мови (ІМ1). Нам же видається, що змістове наповнення ПФК в англійській мові як другій іноземній (ІМ2) студентів мовних педагогічних ВНЗ має суттєво відрізнятись внаслідок набутого ними лінгвістичного та навчального досвіду вивчення ІМ1.

Нажаль, як свідчать результати проведеного нами в січні та березні 2015 року анкетування 45 викладачів англійської мови мовних факультетів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Житомирського державного університету імені Івана

Франка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, більшість опитуваних (56%) вважає, що процес формування ФК в англійській мові як ІМ2 не має відрізнятися від процесу формування ФК в англійській мові як ІМ1, хоча з них 76% визнають домінуючий вплив на нього фонетичної системи ІМ1. Позитивним є те, що 84% підтримують необхідність професійного спрямування процесу формування ФК майбутніх учителів в ІМ2, з них 71% стверджують, що він набуває професійної орієнтації в їхньому ВНЗ. Це дає підстави вбачати, що більшість викладачів, виробляючи прийоми формування ФК майбутніх учителів в ІМ2, не враховують особливостей її навчання, керуючись здебільшого результатами досліджень процесу формування ПФК в ІМ1. Це значно уповільнює процес формування ФК, що і є, на нашу думку, однією з причин недостатнього рівня володіння істотною кількістю студентів на момент закінчення ВНЗ нормативною вимовою англійської мови як ІМ2. Першим кроком до подолання цієї проблеми вважаємо визначення змістового наповнення ПФК майбутніх учителів в англійській мові як ІМ2. З огляду на те, що в якості ІМ1 вступники зазвичай обирають європейські мови, з яких однією з найпоширеніших на сучасному етапі розвитку мовної освіти є німецька, **мета** нашого дослідження полягає у виявленні змісту ПФК майбутніх учителів в англійській мові після німецької.

Досягнення поставленої мети вимагає конкретизації поняття ПФК у контексті навчання ІМ2. Для цього необхідно уточнити термін ФК, оскільки вченими використовуються різні підходи до його визначення.

Треба зазначити, що поняття “компетентність” і “компетенція” не є семантично тотожними. “Компетентність” розглядається як “динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою/навчальною програмою” [7, с. 32], тоді як “компетенція” є повноваженнями особи, колом її службових прав і обов’язків [7, с. 32]. Незважаючи на це, у науково-методичній літературі протягом багатьох років переважно використовувався термін “фонетична компетенція”. При цьому його змістове наповнення було ідентичним до змістового наповнення сучасного поняття “фонетична компетентність”. З огляду на це ми вважаємо терміни “фонетична компетентність” та “фонетична компетенція”, якими оперують науковці, семантично тотожними і розглядатимемо їх у нерозривному зв’язку один від одного, позначаючи обидва **ФК**.

Деякі вчені під ФК розуміють правильну вимову звуків і звукосполучень, коректне наголошування слів і володіння інтонаційними моделями мови [8, с. 75; 9, с. 102], тобто поняття ФК розглядається в парадигмі одностороннього процесу продукування мовлення. Інші у своїх визначеннях виходять із дихотомії перцепція-продукція, визначаючи ФК як здатність до нормативного фонетичного оформлення власного іншомовного мовлення і розуміння мовлення інших [2, с. 17; 3, с. 10; 10, с. 192]. Ми підтримуємо останнє твердження, тому що досягнення мети іншомовного спілкування стає можливим не тільки завдяки коректному звуковому оформленню мовлення, але й адекватному сприйняттю мовлення співрозмовника. Крім того, тлумачення сутності ФК як **здатності** є, на нашу думку, правильним з точки зору етимології слова “компетентність”, яке походить від лат. *competere* – бути здатним до чого-небудь.

Більшість визначень, окрім сутності ФК, містять її компонентний склад: фонетичні навички і фонетичні знання [2, с. 17; 10, с. 192; 11, с. 73]. А. О. Хомутова [11, с. 73] додає фонетичні вміння, а Н. Ф. Бориско [10, с. 192] і А. В. Долина [2, с. 17] вважають третім компонентом фонетичну усвідомленість. Вважаємо доцільним включити у визначення ФК усі чотири компоненти, оскільки відсутність роботи над формуванням хоча б одного з них робить процес формування ФК загалом малоефективним. Фонетичні знання зменшують затрати часу й зусиль, що потрібні для оволодіння слухо-вимовними і ритміко-інтонаційними іншомовними навичками [10, с. 194]; фонетична усвідомленість сприяє їх удосконаленню завдяки рефлексії й пошуку найефективніших шляхів оволодіння ФК [10, с. 194]; вміння є

показником свідомого засвоєння матеріалу, що забезпечує сталість набутих навичок і дає можливість здійснювати самоконтроль і самокорекцію [10, с. 111].

З огляду на проведений нами аналіз визначень, під ФК ми розуміємо здатність індивіда до коректного фонетичного оформлення власного висловлювання, а також адекватного розуміння мовлення інших на основі фонетичних знань, навичок, вмінь і фонетичної усвідомленості.

Зазначимо, що це визначення розкриває сутність ФК пересічного користувача мови, що реалізується під час спілкування і є засобом досягнення комунікативної мети. На відміну від цього ФК учителя іноземної мови реалізується здебільшого в його професійній діяльності. Тому процес формування ФК майбутніх учителів має бути професійно спрямованим і кінцевою метою мати оволодіння ними професійно-педагогічною ФК. Уважаємо доцільним використовувати саме цей термін, протиставляючи його професійній ФК, наприклад, перекладачів, які не потребують педагогічних умінь з формування ФК учнів.

Якщо процес формування ФК в ІМ2 у педагогічних ВНЗ є професійно спрямованим, її окремі складники також набувають професійної орієнтації.

В. В. Перлова вперше вводить поняття “професійно орієнтовані слухо-вимовні навички”, розглядаючи їх як “автоматизовані дії з рецепції та репродукції звуків, що виконує вчитель з метою навчання учнів вимови іноземної мови” [4, с. 30–31]. На її думку, вони є основою професійних слухо-вимовних умінь, тобто здатності вчителя свідомо використовувати їх у навчальних цілях [4, с. 32]. За аналогією вважаємо за необхідне виокремити поняття професійно орієнтованих акцентологічних навичок як автоматизованих дій учителя зі сприйняття на слух наголошеного складу або складів у слові й коректного наголошення слів у процесі навчання. Вони, на нашу думку, становлять основу професійних акцентологічних умінь – свідомого застосування вчителем зазначених навичок під час формування ФК учнів. Професійні ж інтонаційні вміння, під якими Н. В. Гурина розуміє здатність учителя свідомо користуватися інтонаційними засобами для керування освітньою діяльністю учнів [5, с. 215], засновані, як ми вважаємо, на професійно орієнтованих інтонаційних навичках – автоматизованих дій учителя з рецепції та репродукції інтоном під час навчання. У подальшому ми будемо об’єднувати розглянуті вище навички і вміння у професійно орієнтовані фонетичні навички та професійні фонетичні вміння.

Зауважимо, що в професійній діяльності вчителя з формування ФК учнів важливу роль також відіграють фонетичні знання, що виходять на перший план у процесі пояснення артикуляційних особливостей звуків або правил використання інтоном. Тому слідом за В. В. Перловою [4, с. 32] у складі ПФК учителів ми виділяємо фонетично-методичні вміння як здатність поряд з професійними фонетичними навичками використовувати фонетичні знання для формування фонетичних навичок учнів.

Ефективне функціонування ПФК учителя неможливе й без спостереження за процесом оволодіння учнями ФК, а також власною діяльністю з формування їх фонетичних навичок з метою її вдосконалення, що, як ми вважаємо, засновано на професійній фонетичній усвідомленості.

Необхідно зазначити, що в роботі над постановкою іншомовної вимови учнів в ІМ2 учителі повинні враховувати декілька факторів, що відрізняють процес навчання ІМ2 від ІМ1. Так, в умовах контактування декількох мов (ІМ2, ІМ1 та рідної (РМ)) виникають проблеми інтерферуючого впливу не тільки РМ, але й ІМ1 [12, с. 7]. Разом з тим з’являються і більші можливості для позитивного перенесення як на лінгвістичному рівні, так і на рівні мовленнєвомисленнєвих механізмів і навчальних умінь [12, с. 7].

Отже, ми припускаємо, що формування ФК в ІМ2 відбуватиметься значно швидше та ефективніше за умови врахування лінгвістичного та навчального досвіду учнів, який вони отримали під час вивчення РМ та ІМ1.

Усе це не означає, що ПФК учителів реалізується виключно в їх педагогічній діяльності. Вони можуть брати участь у ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування, провідною в яких виступає здатність коректно оформлювати власне висловлювання і розуміти мовлення інших.

Отже, під професійно-педагогічною ФК в ІМ2 ми розуміємо здатність до коректного фонетичного оформлення власного висловлювання, адекватного розуміння мовлення інших у ситуаціях міжкультурного іншомовного спілкування, а також до здійснення ефективного процесу формування ФК учнів з урахуванням їх лінгвістичного й навчального досвіду у вивченні РМ та ІМ1. Вона базується, на нашу думку, на фонетичних знаннях, професійно орієнтованих фонетичних навичках, професійних фонетичних і фонетично-методичних умінь та професійній фонетичній усвідомленості, що й складають її зміст.

Перед тим, як уточнити змістове наповнення кожного з виділених компонентів, вважаємо необхідним зазначити, що майбутні вчителі під час вивчення у ВНЗ англійської мови після німецької та оволодіння ФК як одним з її аспектів повинні набувати здатності формувати ФК учнів у різних умовах навчання англійської мови в школі, а саме: 1) як ІМ1; 2) як ІМ2 після німецької. За будь-яких умов вони мають оволодіти знаннями фонетичної системи англійської мови, бути обізнаним у тому, чим саме відрізняється фонетична організація англійської мови від РМ, оволодіти навичками вимови англійської мови й вміннями формувати ФК учнів, враховуючи внутрішньомовну інтерференцію та вплив РМ, а також навчитись усвідомлювати загальні особливості процесу вивчення та навчання ІМ. Такі компоненти також вважаються складовими ПФК майбутніх учителів в англійській мові як ІМ1 [2; 4; 11], але ми маємо всі підстави включити їх до ПФК в англійській мові після німецької.

При формуванні ФК в англійській мові після німецької, крім внутрішньомовної інтерференції та впливу фонетичної системи РМ, необхідно зважати на мовне перенесення з німецької, що вимагає від майбутніх учителів оволодіння додатковими фонетичними знаннями та вміннями, а також усвідомлення особливостей процесів вивчення та навчання англійської мови як ІМ2.

Отже, до складу ПФК майбутніх учителів в англійській мові після німецької ми відносимо:

- 1) компоненти, що є ідентичними до виділених у складі ПФК в ІМ1;
- 2) компоненти, що є специфічними для ПФК в англійській мові після німецької.

Спираючись на дослідження А. В. Долини [2], В. В. Перлової [4] та А. О. Хомутової [11], у межах першої групи ми виділяємо знання фонетичної системи англійської мови; домінуючого в ній укладу органів мовлення; артикуляційно-акустичних характеристик ізольованих звуків та звуків, модифікованих через фонетичний контекст; фонетичної організації слова (складоподілу, словесного наголосу); особливостей інтонаційного оформлення різних комунікативних типів висловлювань; фонетичної транскрипції; загальних спільних і відмінних рис у фонетичному оформленні англійськомовного мовлення порівняно з РМ.

Специфічними для ПФК майбутніх учителів в англійській мові після німецької є, на нашу думку, знання характерних ознак фонетичної організації англійськомовного мовлення, що відрізняє її від ІМ1.

Звичайно, ми не говоримо про те, що під час навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької необхідно ознайомлювати їх з фонетичними системами РМ та німецької мови. Йдеться лише про використання фонетичних знань, вже здобутих студентами під час вивчення цих мов, при порівнянні особливостей фонетичного оформлення англійськомовного мовлення з РМ та ІМ1.

Незалежно від умов навчання англійської мови, учитель у процесі формування ФК учнів виконує однакові автоматизовані дії з рецепції та (ре)продукції звукових одиниць цієї мови. Відтак, змістове наповнення другого компоненту ПФК в англійській мові після німецької – професійно орієнтованих фонетичних навичок – загалом відображає, на нашу думку, зміст відповідного складника ПФК в англійській мові як ІМ1. При його виділенні ми разом з А. В. Долиною [2] та В. В. Перловою [4] спираємося на дослідження Ю. В. Головач [6], яка виокремлює продуктивні навички говоріння, репродуктивні навички техніки читання і рецептивні навички в аудіюванні.

До продуктивних професійно орієнтованих фонетичних навичок у складі ПФК майбутніх учителів в англійській мові після німецької ми відносимо навички коректної вимови ізольованих звуків англійської мови; звуків, модифікованих через фонетичний контекст; наголошення ізольованих слів англійської мови та слів у потоці мовлення; нормативного оформлення мовлення інтонаційними засобами англійської мови.

До репродуктивних фонетичних навичок техніки читання англійською мовою як ІМ2 після німецької, на нашу думку, відносяться навички відтворення ізольованих звуків, слів, словосполучень, речень, текстів при голосному читанні англійською мовою; розуміння та передачі інтенції автора, його настрою, ставлення до предмету розмови і співрозмовників засобами інтонаційного оформлення англійськомовного мовлення.

Рецептивними фонетичними навичками в аудіюванні, на нашу думку, є навички розпізнавання ізольованих звуків англійської мови; розуміння на слух слів, словосполучень, речень, текстів англійською мовою; розпізнавання автентичного англійськомовного мовлення в різних умовах пред'явлення; ігнорування перешкод, пов'язаних з умовами комунікації та індивідуальними особливостями мовця, що ускладнюють сприйняття.

Конкретизуючи зміст професійних умінь, ідентичних до виділених у складі ПФК в англійській мові як ІМ1, ми спираємося на дослідження Ю. В. Головач [6, с. 48 - 50], Н. В. Гуриної [5, с. 215–216] та В. В. Перлової [4, с. 34–36], виділяючи професійні фонетичні вміння: продемонструвати звук, акцентну схему або інтонаційну модель англійської мови, які вводяться або опрацьовуються, у говорінні, а також різницю у вимові звуків, наголошенні слів та в інтонаційному оформленні мовлення в англійській та РМ; читати вголос тексти з метою надання зразка правильної вимови звуків, слів та інтонаційного оформлення мовлення в англійській мові; демонструвати вимовні помилки в англійській мові, спричинені внутрішньомовною інтерференцією або впливом фонетичної системи РМ, з метою застереження від них учнів; правильно сприймати звуки, наголошені склади в словах та інтонаційне оформлення мовлення в англійській мові при аудіюванні; розпізнавати основні відмінності у вимові звуків, наголошенні слів та інтонаційному оформленні мовлення в англійській та РМ при аудіюванні; розпізнавати стиль мовлення в англійській мові за його фонетичним оформленням.

До фонетично-методичних умінь цієї групи ми відносимо вміння: пояснювати особливості вимови звуків, наголошення слів, особливості та правила використання інтонаційних моделей англійської мови з урахуванням внутрішньомовної інтерференції та впливу рідної фонетичної системи; добирати приклади фонетичних явищ в англійській та РМ; аналізувати вимовні помилки в англійській мові, у тому числі на джерело інтерференції (англійська або РМ); аналізувати фонетичні системи англійської та РМ; виділяти основні компоненти звуків англійської мови, що визначають своєрідність їх вимови порівняно з РМ; виділяти найхарактерніші риси акцентних схем, інтонаційних моделей в англійській мові, виходячи з їх співставлення з РМ.

Ураховуючи особливості процесу навчання ІМ2, визначимо вміння, що належать до другої групи.

Професійними фонетичними вміннями, специфічними для ПФК в англійській мові після німецької, ми вважаємо вміння: демонструвати різницю у вимові звуків, наголошенні слів та

інтонаційному оформленні мовлення англійської та німецької мов; демонструвати вимовні помилки в англійській мові, спричинені інтерференцією фонетичної системи німецької мови, з метою застереження від них учнів; розпізнавати основні відмінності у вимові звуків, наголошенні слів та інтонаційному оформленні мовлення в англійській і німецькій мовах при аудіюванні.

Фонетично-методичними вміннями другої групи є, на нашу думку, вміння пояснювати особливості вимови звуків, особливості та правила використання акцентних схем та інтонаційних моделей англійської мови з урахуванням інтерференції німецької мови; добирати приклади фонетичних явищ в англійській та німецькій мовах; аналізувати вимовні помилки в англійській мові, спричинені інтерференцією німецької мови; аналізувати фонетичні системи англійської та німецької мов; виділяти основні компоненти звуків англійської мови, що визначають своєрідність їх вимови порівняно з німецькою мовою; виділяти найхарактерніші риси акцентних схем та інтонаційних моделей в англійській мові, виходячи з їх співставлення з німецькою мовою.

Розглянемо четвертий компонент ПФК в англійській мові після німецької – професійну фонетичну усвідомленість.

Фонетична усвідомленість є складовою загальної мовної усвідомленості, що визначається як здатність людини розмірковувати про мову і маніпулювати нею [13] або як свідомий рефлексивний підхід до феноменів мови і мовлення [10, с. 194].

Беручи за основу результати досліджень Н. Ф. Бориско [10, с. 194] й А. В. Долини [2, с. 19-23], у межах першої групи компонентів під професійною фонетичною усвідомленістю майбутніх учителів ми розуміємо здатність розмірковувати над процесом свого оволодіння вимовою англійської мови, зважаючи на досвід вивчення РМ й створюючи власні знання про фонетику мови; аналізувати фонетичний аспект свого й чужого англійськомовного мовлення та приймати рішення щодо наявності відхилень, спричинених внутрішньомовною інтерференцією або перенесенням з РМ; свідомо реєструвати і розпізнавати звукові одиниці різних типів, особливості їх утворення та функціонування порівняно з РМ; виокремлювати з контексту й опрацьовувати фонетичні одиниці різних типів та вводити їх знову в контекст мовлення.

У межах компонентів, специфічних для ПФК в англійській мові після німецької, професійну фонетичною усвідомленість ми розглядаємо як здатність враховувати вплив лінгвістичного досвіду вивчення німецької мови на процес оволодіння ФК в англійській мові; аналізувати фонетичний аспект свого і чужого англійськомовного мовлення на предмет помилок, спричинених мовним перенесенням з німецької мови; розпізнавати особливості утворення й функціонування звукових одиниць англійської мови порівняно з німецькою мовою.

Підсумовуючи все вищезазначене, ми можемо дійти висновку, що ПФК майбутніх учителів в англійській мові після німецької заснована на фонетичних знаннях, професійно орієнтованих фонетичних навичках, професійних фонетичних, фонетично-методичних уміннях і фонетичній усвідомленості, виділених у складі ПФК в англійській мові як ІМ1, а також специфічних для неї знаннях, вміннях та усвідомленості. Усі компоненти взаємозалежні та взаємопов'язані, тому недостатня робота над формуванням хоча б одного з них може зробити процес формування ФК загалом малоефективним.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямку є розробка прийомів формування ФК майбутніх учителів, які вивчають англійську мову після німецької.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка) : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. Л. Гончарова. – Ставрополь, 2006. – 24 с.

2. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі : дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Аліна Василівна Долина. – К., 2011. – 274 с.
3. Хомутова А. А. Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. на соиск. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / А. А. Хомутова. – Тамбов, 2007. – 21 с.
4. Перлова В. В. Методика формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок : дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Перлова Вікторія Володимирівна. – Х., 2007. – 301 с.
5. Гурина Н. В. Професійна фонологічна компетенція вчителя іноземної мови як головна складова його іншомовної вимовної культури / Н. В. Гурина // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2010. – Вип.18. – С. 210 – 218.
6. Головач Ю. В. Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка) : дис. ...канд. пед. Наук : 13.00.02 / Ю. В. Головач / – К., 1997. – 272 с.
7. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-укл. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2011. – 100 с.
8. Бурда К. Л. Мовна компетенція студентів медичних ВНЗ як складник фахової культури майбутнього лікаря / К. Л. Бурда // Медична освіта. – 2011. – № 4. – С. 74 – 76.
9. Стельмашук Ж. К. Перспективи формування мовленнєво-мовної компетенції учнів початкових класів / Ж. К. Стельмашук // Вісник Житомирського державного університету : Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 44. – С. 101 – 104.
10. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Є. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
11. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание / А. А. Хомутова // Вестник ЮУрГУ : Серия “Лингвистика”. – 2013. – Т. 10. – №2. – С. 71 – 76.
12. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : Учебное пособие / Инесса Львовна Бим. – Обнинск : Титул, 2001 – 48 с.
13. Gass S. M. Second Language Acquisition. An Introductory Course / Susan M. Gass, Larry Selinker. – 3rd ed. – New York and London: Routledge, 2008. – 593 p.

REFERENCES

1. Goncharova, N. L. (2006), Formirovanie inozazychnoj fonetiko-fonologicheskoy kompetencii u studentov-lingvistov (na materiale anglijskogo jazyka) [Philological students' foreign language phonetic and phonological competence formation (based on the material of English)], Thesis abstract for Cand. Sc. (Pedagogy), 13.00.02, Stavropol, Russia.
2. Dolyna, A. V. (2011), “Methods of improving future English teachers' phonetic competence in self-study work”, Thesis for Cand. Sc. (Pedagogy), 13.00.02, Kyiv, Ukraine.
3. Homutova, A. A. (2007), “Formation of phonetic competence on basis of multimedia” (the English language, linguistic higher educational establishment), Thesis abstract for Cand. Sc. (Pedagogy), 13.00.02, Tambov, Russia.
4. Perlova, V. V. (2007), “Methods of forming future English teachers' professionally-oriented pronunciation sub-skills”, Thesis for Cand. Sc. (Pedagogy), 13.00.02, Kharkiv, Ukraine.

5. Huryna, N. V. (2010), "Professional phonological competence of English teachers as main component of their foreign language pronunciation culture", *Visnyk of the Kyiv National Linguistic University: Series "Pedagogy and psychology"*, Iss.18. – pp. 210 – 218.
6. Golovach, Ju. V. (1997), *Kontrol' urovnja sformirovannosti professional'no-foneticheskoy kompetencii studentov pervogo kursa jazykovogo pedagogicheskogo vuza (na materiale anglijskogo jazyka) [Control of Professional Phonetic Competence Development Level of First-Year Students of Linguistic Pedagogical Higher Educational Establishment (based on the English language)]*, Thesis for Cand. Sc. (Pedagogy), 13.00.02, Kyiv, Ukraine.
7. Babyn, I. I., Boliubash, Ya. Ya., Harmash, A.A. et. al (2011), *Natsional'nyj osvितnij hlosarij: vyscha osvita [National educational glossary: higher education]*, TOV "Vydavnychyj dim "Pleiady", Kyiv, Ukraine.
8. Burda, K. L. (2011), "Medical higher educational establishment students' linguistic competence as component of future doctor's professional culture", *Medychna osvita*, no. 4 , pp. 74 – 76.
9. Stel'maschuk, Zh. K. (2009), "Perspectives of forming primary school level pupils' speech and linguistic competence", *Visnyk Zhytomyr's'koho derzhavnoho universytetu: Pedahohichni nauky*, Iss. 44, pp. 101 – 104.
10. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka, H. Ye. et. al. (2013), *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]*, high school textbook, Lenvit, Kyiv, Ukraine.
11. Homutova, A. A. (2013), "Phonetic competence: content and structure", *Vestnik JuUrGU: Serija "Lingvistika"*, Vol. 10, no. 2, pp. 71 – 76.
12. Bim, I. L. (2001), *Koncepcija obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku (nemeckomu na baze anglijskogo) [Concept of teaching second foreign language (German after English)]*, tutorial, Titul, Obninsk, Russia.
13. Gass, S. M., and Selinker, L. (2008), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, 3rd ed., Routledge, New York and London.

УДК: 378.147.091.31: 37.013

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Шустова Н. Ю., викладач

*Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж,
вул. Нагірна, 13, м. Вінниця, Україна*

shustova-1985@mail.ru

У статті розглянуто окремі аспекти використання дидактичних прийомів у процесі формування професійних якостей майбутніх учителів. Проаналізовано зміст понять «професійні компетентності», «професійні якості» та «професійні якості педагога». Виділено та обґрунтовано дидактичні прийоми формування певних видів професійних якостей студентів педагогічних навчальних закладів. Наведено приклади використання власних дидактичних прийомів та прийомів, описаних у науково-методичній літературі, для забезпечення умов формування професійних якостей учителів.

Ключові слова: професійні якості, майбутній учитель, професійна підготовка, прийоми навчання, формування здатності до професійного саморозвитку.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Шустова Н. Ю.

*Винницкий областной коммунальный гуманитарно-педагогический колледж,
ул. Нагорная, 13, г. Винница, Украина*

shustova-1985@mail.ru

В статье рассмотрены отдельные аспекты использования дидактических приемов в процессе формирования профессиональных качеств будущих учителей. Проанализировано содержание понятий «профессиональные компетентности», «профессиональные качества» и «профессиональные качества педагога». Выделены и обоснованы дидактические приемы формирования определенных видов профессиональных качеств студентов педагогических учебных заведений. Приведены примеры использования собственных дидактических приемов и приемов, описанных в научно-методической литературе для обеспечения условий формирования профессиональных качеств учителей.

Ключевые слова: профессиональные качества, будущий учитель, профессиональная подготовка, приемы обучения, формирование способности к профессиональному саморазвитию.

METHODS OF FORMING PROFESSIONAL QUALITIES OF THE STUDENT TEACHER TRAINING

Shustova N. Y.

*Vinnytsia Regional Community Humanitarian Pedagogical College,
Nagornaya str.,13, Vinnytsya, Ukraine*

shustova-1985@mail.ru

The article deals with some aspects of teaching techniques in the formation of professional qualities of future teachers. Analyzed the meaning of "professional competence", "professional quality" and "professional quality teacher." Considered relationship between the concepts "professional competence of teachers" and "professional quality of teachers." The basic characteristic of professional competence formation is considered a specialist in complex professional knowledge, skills and experience that provides the willingness and ability vyko-nannya problems profession. An important indicator of the readiness and ability of the student educational institution to future professional activity deemed formed professional quality - one of the prerequisites of effective occupation. Professional competence of teachers is seen as integrated education, where professional skills are considered a prerequisite for effective professional activity. The article highlighted and didactic methods of formation of certain kinds of professional skills of students of pedagogical universities. Examples of using their own teaching methods and techniques described in the scientific and methodological literature for conditions of formation of professional qualities of teachers. The system sets these methods must be an integral part of teaching methods of each of the disciplines. It is noted that in order to ensure favorable conditions for the formation of professional skills of future teachers should be developed a specific set of techniques for each discipline. Only if reasonable and prudent systematically use methods of instruction will be the formation of professional qualities of students of higher educational institutions teachers to facilitate their successful future professional development, professional self-improvement and self-development.

Key words: professional quality, future teacher training, teaching methods, formation of professional capacity for self-development.

Постановка проблеми. У сучасних соціально-економічних умовах особливої актуальності набувають питання підготовки майбутнього фахівця, здатного ефективно і творчо вирішувати професійні завдання, постійно вдосконалювати власний професійний рівень. Формування професійних якостей майбутнього фахівця, необхідних для професійного становлення та саморозвитку, відбувається безпосередньо під час навчання у вищому навчальному закладі і значно залежить від професійної компетентності викладачів, які у своїй педагогічній діяльності використовують різноманітні дидактичні прийоми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування професійних якостей майбутніх фахівців присвячена значна кількість праць, як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Різні аспекти формування професійних якостей майбутніх фахівців досліджували А. С. Борисюк, О. І. Гура, К. М. Гнезділова, Н. Л. Замкова, М. С. Лобур, Л. В. Любчак, А. С. Окіпняк та інші. Над питаннями професійної підготовки майбутнього

вчителя та формуванням його професійних якостей працювали В. П. Андрущенко, О. І. Матяш, Г. М. Мешко та ін.

Мета статті полягає у виділенні та обґрунтуванні основних дидактичних прийомів формування професійних якостей у студентів педагогічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У структурі методів навчання виділяють прийоми, тому кожний метод можна представити як сукупність методичних прийомів. Прийом – це елемент методу. Елементи методів не є сумою окремих частин, а є системою, цілісністю якої обумовлена логікою дидактичного завдання. Якщо метод є способом навчальної діяльності, що охоплює весь процес її здійснення, то прийом – це окремий крок, дія в реалізації методу [8, с. 268].

Під прийомами навчання розуміють окремі операції, розумові чи практичні дії вчителя або учнів, які розкривають або доповнюють спосіб сприйняття, засвоєння або закріплення матеріалу, що виражає певний метод. Наприклад, прийоми активізації розумової діяльності (порівняння, зіставлення), прийоми стимулювання, контролю, взаємоконтролю й самоконтролю тощо. Зокрема, метод бесіди може включати різні прийоми подання інформації, активізації уваги та мислення, різні прийоми запам'ятовування, ілюстрації тощо [2, с. 269].

Методи навчання і прийоми навчання можуть мінятися місцями, замінювати один одного в конкретних педагогічних ситуаціях. Одні й ті ж прийоми навчання можуть бути використані в різних методах. І навпаки, один і той самий метод у різних учителів може включати різні прийоми. Прийоми навчання визначають своєрідність методів роботи вчителя й учнів, надають індивідуального характеру їхній діяльності. Тільки виважене, системне поєднання прийомів може утворити ефективний метод навчання, тому важлива послідовність застосування прийомів. Помічено, що чим багатший арсенал прийомів у структурі методу, тим він є ефективнішим. Удосконалення методів навчання відбувається не тільки і не стільки шляхом розробки та впровадження у практику навчання нових методів, а завдяки вдосконаленню окремих прийомів навчання.

Для розкриття прийомів формування професійних якостей у студентів педагогічних навчальних закладів розглянемо сутність понять «професійні якості» та «професійні якості педагога».

У тлумачному словнику Б. А. Душкова [3] професійні якості – це окремі динамічні властивості особистості, її психічні й психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних процесів), а також якості, які відповідають вимогам певної професії та сприяють успішному оволодінню нею.

В. Д. Шадриков [11] виділяє два тлумачення професійних якостей, зокрема:

1) професійні якості – «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність освоєння цієї діяльності»; 2) професійні якості – це ті внутрішні умови, через які переломлюються зовнішні дії і вимоги до діяльності.

А. К. Маркова [6] вважає сформованість професійних якостей необхідною передумовою професійної діяльності. Науковець стверджує, що професійні якості вдосконалюються, шліфуються у процесі діяльності, виступаючи її новоутворенням.

На думку О. Р. Фонарьова [10] існує чотири типи професійно важливих якостей: діяльнісні та поведінкові якості; індивідуально-психологічні якості; соціально-психологічні характеристики; морально-психологічні (моральні якості) характеристики.

Н. В. Кузьміна [4, с. 13] до професійно важливих якостей вчителя відносить його особистісну спрямованість, яка характеризується інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, у яких виражається світогляд педагога. Розглядаючи це поняття в контексті педагогічної діяльності, Н. В. Кузьміна включає в нього інтерес до учнів, до творчості, до педагогічної професії, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей.

Розглядаючи професійно значущі якості педагога, Л. М. Мітіна [9, с.19 – 20] виокремлює понад п'ятдесят особистісних властивостей вчителя (як професійних якостей, так і власне особистісних характеристик). Серед них: вихованість, витримка і самовладання, гнучкість поведінки, гуманність, дисциплінованість, доброта, сумлінність, доброзичливість, любов до дітей, відповідальність, чуйність, політична свідомість, порядність, принциповість, справедливість, прагнення до самовдосконалення та ін.

Варто зазначити, що сучасні дослідники все більше схилиються до думки про те, що любов до дітей є найважливішою особистісною та професійною якістю вчителя, без якої неможлива ефективна педагогічна діяльність. Багато дослідників вивчали, як учні сприймають професійні якості учителя? У початковій школі учні більше цінують теплоту та чуйність учителя, а в старшій – його професійну компетентність.

У контексті сучасних педагогічних досліджень актуальним є питання: як співвідносяться поняття «професійні компетентності вчителя» та «професійні якості вчителя»? Більшість науковців нині є одностайними в тому, що базовою характеристикою професійної компетентності спеціаліста є сформованість у фахівця комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, який забезпечує готовність і здатність виконання завдань професійної діяльності. Ми також дотримуємося цієї точки зору в дослідженні проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Важливим показником готовності та здатності студента педагогічного навчального закладу до майбутньої професійної діяльності є сформовані професійні якості – одна з необхідних умов ефективної професійної діяльності. На нашу думку, професійна компетентність вчителя – це інтегроване утворення, у якому професійні якості розглядаються як передумова ефективної професійної діяльності. Прагнучи результату в професійній підготовці майбутнього вчителя – сформованість професійних компетентностей, ми маємо дбати у процесі навчання про формування і розвиток професійних якостей майбутнього вчителя та розширення умов набуття ним педагогічного досвіду.

У результаті аналізу накопичених у педагогічній літературі підходів до характеристики професійних якостей сучасного вчителя, а також на основі власних спостережень, найбільш зручною для практичних досліджень ми вважаємо наступну систему ключових професійних якостей вчителя (табл. 1).

Таблиця 1. - Система ключових професійних якостей вчителя

Особистісні	Комунікативні	Педагогічні	Методичні
<ul style="list-style-type: none"> - відповідальність; - уважність; - доброзичливість; - дисциплінованість; - принциповість; - об'єктивність; - самокритичність; - витримка; - наполегливість; - вимогливість; - врівноваженість 	<ul style="list-style-type: none"> - виразність мови; - культура мови; - толерантність; - ерудованість; - почуття гумору; - вміння володіти собою; - упевненість у собі. 	<ul style="list-style-type: none"> - педагогічна грамотність; - любов до дітей; - інтерес до педагогічної діяльності; - педагогічний такт; - педагогічна креативність. 	<ul style="list-style-type: none"> - методична грамотність; - здібність пояснювати; - вміння слухати; - аналітичне мислення; - спроможність організувати навчання; - пізнавальна активність

У науковій та методичній літературі нині з'являються описи так званих сучасних прийомів формування професійних якостей у студентів педагогічних навчальних закладів. Аналіз і систематизація цих описів дозволяє виокремити зокрема, такі прийоми:

◆ *Приєм «Навчаючи учись»* полягає у створенні ситуації, коли студенти мають виконати конкретні функції вчителя. На певному етапі заняття студенти групуються в пари. Один зі студентів виступає у ролі вчителя, інший – учня. Перед кожною парою ставиться конкретне навчально-методичне завдання. Під час виконання поставленого завдання студенти починають усвідомлювати усю відповідальність, складність і непередбачуваність майбутньої професійної діяльності. Такі рольові ігри сприяють розвитку професійного мислення та формуванню комунікативних навичок. Вказаний прийом відіграє важливу роль при формуванні професійних якостей студентів педагогічних навчальних закладів, зокрема:

- особистісних: врівноваженість, відповідальність та самокритичність;
- комунікативних: вміння володіти собою, культура та виразність мови;
- педагогічних: педагогічний такт, інтерес до педагогічної діяльності;
- методичних: здібність пояснювати, спроможність організувати навчання.

◆ *Приєм «Спіймай помилку»* сприяє формуванню навичок самоконтролю і привчає студентів миттєво реагувати на допущені помилки. Викладач заздалегідь попереджує студентів про те, що при поясненні навчального матеріалу можуть бути допущені помилки. Студент, який найшвидше їх виявить, відзначається відповідними балами. Можливий варіант підготування домашнього завдання за певною тематикою з навмисне допущеними студентами помилками. На занятті студент демонструє виконання домашнього завдання, а інші студенти мають помітити допущені помилки. Приєм «Спіймай помилку» сприяє формуванню таких особистісних якостей як: уважність, цілеспрямованість та наполегливість.

◆ *Приєм «Найкраще завдання»* полягає в тому, що викладач пропонує студентам творчу роботу, яка полягає у самостійному складанні завдання за наперед визначеною темою. Автор найоригінальнішого завдання відзначається високими балами. Зазначений прийом сприяє розвитку особистісних (відповідальність та вимогливість) та педагогічних (педагогічна креативність) якостей майбутнього вчителя.

◆ *Приєм «Втримай власну позицію»* полягає у створенні викладачем ситуації, при якій кожен зі студентів має відстояти всіма силами свою власну кардинально протилежну до іншої позицію. Студент, який наведе найбільшу кількість аргументів на захист своєї позиції, і буде переможцем змагання. Викладач при цьому має поставити конкретне навчально-методичне завдання, пояснити правила змагання і слідкувати за чітким їх дотриманням. Цей прийом має важливе значення при формуванні професійних якостей, зокрема:

- особистісних: принципівість, витримка, доброзичливість;
- комунікативних: толерантність, ерудованість, упевненість у собі;
- методичних: вміння слухати.

◆ *Приєм «Змагання»* базується на використанні елементів групової ігрової діяльності студентів. Викладач розбиває групу на команди та ставить перед кожною з команд чітко визначене завдання. Виграє команда, яка впорається зі своїм завданням у найкоротший термін. Цей прийом сприяє формуванню навичок самостійно організовувати власну навчальну діяльність, умінь виділяти головне, шукати ефективні шляхи вирішення поставлених завдань. Використання такого прийому допоможе майбутньому вчителю набути таких особистісних (цілеспрямованість та об'єктивність) та методичних (спроможність організувати навчання) професійних якостей майбутнього вчителя.

◆ *Приєм «Часових обмежень»* базується на впливі часового фактора на навчальну діяльність студентів. Викладач пропонує студентам за обмежену кількість часу (10-15

хвилини) виконати певну добірку вправ. При цьому студентам дозволяється обговорювати їх розв'язання з сусідами по парті або іншими студентами, яких визначив викладач. По завершенні відведеного часу викладач може запросити до бесіди будь-кого зі студентів. Прийом «Часових обмежень» сприяє формуванню таких особистісних якостей, як дисциплінованість та наполегливість.

◆ *Прийом «Рефлексії власної діяльності»* застосовується наприкінці заняття. Студенти під керівництвом викладача аналізують власну діяльність та діяльність своїх одногрупників, чого очікували і що вдалося, які моменти викликали особливі труднощі і на що потрібно звернути увагу на наступному занятті при повторенні вивченого. Можлива як усна так і письмова форма використання цього прийому. Такий прийом сприяє встановленню таких відносин, за яких мали б місце доступність і відкритість досвіду кожного студента для інших, можливість порівнювати свої досягнення з досягненнями інших та оцінювати їх, формуванню відповідальності за власні дії, прийняття студентами спільних рішень, відстоювання власної думки. Використання цього прийому є невід'ємною складовою формування професійно-важливих якостей майбутнього вчителя, зокрема:

- особистісних: самокритичність, вимогливість та об'єктивність;
- комунікативних: толерантність, виразність мови;
- педагогічних: педагогічна грамотність;
- методичних: аналітичне мислення.

◆ *Прийом «Раптових заборон»* застосовується у випадку, коли поставлене перед студентами завдання має декілька способів вирішення. Суть прийому полягає в забороні викладачем застосовувати той чи інший спосіб його виконання, після того, як він був озвучений студентами. Згодом накладається заборона на кожний наступний озвучений спосіб. Запропонований прийом змушує студента по-іншому поглянути на вирішення тієї чи іншої проблеми, руйнуючи при цьому звичні і сталі установки щодо способів її подолання. Вказаний прийом сприяє активізації навчальної діяльності студентів, підвищенню їх методичного рівня. При формуванні професійних якостей у студентів педагогічних навчальних закладів вказаний прийом сприяє формуванню таких професійних якостей: особистісних (дисциплінованість, принциповість), комунікативних (ерудованість), педагогічних (педагогічна креативність) та методичних (здібність пояснювати).

◆ *Прийом «Шпаргалки»* формує уміння студентів виділити головне та самостійно опрацювати навчальний матеріал. Викладач пропонує студентам прочитати певний матеріал та передати його зміст за допомогою малюнків, умовних позначень та схем. Після виконання завдання усі шпаргалки передаються викладачу. За бажанням студенти підходять до викладача і витягають одну зі шпаргалок, намагаючись детально відтворити її зміст. Найкращі доповіді та шпаргалки відзначаються викладачем. Використання прийому допоможе майбутньому фахівцеві набути таких особистісних якостей, як цілеспрямованість та відповідальність.

◆ *Прийом «Мікрофон»* – один з прийомів формування комунікативних здібностей майбутніх учителів. По колу з рук в руки передається мікрофон. Той, до кого потрапив мікрофон, дає стисло відповідь на поставлене викладачем запитання. Вказаний прийом сприяє формуванню таких комунікативних якостей студентів, як культура мови та упевненість у собі.

◆ *Прийом «Світлофор»* сприяє формуванню у студентів навичок самоконтролю. Викладач зачитує твердження, частина з яких є хибними. Після кожного з тверджень студенти піднімають заздалегідь заготовлені картки зеленого (погоджуючись), червоного (не погоджуючись) та жовтого (можу доповнити) кольорів. Студенти, які підняли правильну картку отримують один бал. За 12 набраних балів відповідна оцінка. Прийом призначений

для формування таких особистісних якостей студентів педагогічних навчальних закладів, як: уважність та дисциплінованість.

◆ *Приєм «Відстрочена відгадка»* спрямований на встановлення позитивної атмосфери на занятті, формування бажання активно та наполегливо оволодівати професійними знаннями. Викладач на початку заняття мотивує та зацікавлює студентів якимось цікавим фактом чи загадкою. Щоб відгадати цю загадку, потрібно виконати певну низку навчальних завдань. Побудована таким чином діяльність сприятиме стимулюванню пізнавальної активності студентів. Використання прийому допоможе майбутньому фахівцеві набути таких особистісних якостей, як цілеспрямованість та наполегливість.

Виходячи з власного досвіду, ми вважаємо ефективними прийомами формування професійних якостей у студентів педагогічних навчальних закладів такі прийоми:

◆ *Приєм «Оціни себе»* застосовується з метою вироблення у студентів самокритичного ставлення до власних навчальних досягнень, що є невід'ємною умовою формування професійних якостей студентів. Викладач, заслухавши відповідь студента на поставлене запитання, пропонує йому оцінити власний рівень знань. Поставлений у такі умови студент змушений адекватно оцінити власну підготовку, оскільки завищена самооцінка викличе осуд і негативне ставлення інших студентів та викладача. Можливий варіант самооцінювання власної письмової роботи. Використання такого прийому є важливою складовою формування професійних якостей майбутнього вчителя, зокрема: особистісних (самокритичність, об'єктивність) та комунікативних (вміння володіти собою).

◆ *Приєм «Поясни нове»* спрямований на поглиблення навичок самостійного опрацювання навчального матеріалу та самоконтролю. Одному зі студентів пропонується самостійно опрацювати частину нового навчального матеріалу і в доступній формі пояснити його іншим студентам. Застосування такого прийому ставить майбутнього вчителя в умови, близькі до його майбутньої професійної діяльності, та допомагає оцінити власні сили в непередбачуваних ситуаціях. Вказаний прийом відіграє значну роль при формуванні професійних якостей студентів педагогічних навчальних закладів, зокрема:

- особистісних: врівноваженість, цілеспрямованість, відповідальність;
- комунікативних: упевненість у собі, культура та виразність мови;
- педагогічних: педагогічний такт, інтерес до педагогічної діяльності;
- методичних: здібність пояснювати, методична грамотність, пізнавальна активність.

◆ *Приєм «Що не сказано?»* використовується на етапі закріплення знань студентів та сприяє формуванню навичок самоконтролю та акцентування уваги на основних моментах навчального матеріалу. Викладач по завершенню відповіді студента пропонує іншому студенту проаналізувати відповідь однокласника та доповнити її, якщо щось було упущено. Вказаний навчальний прийом спонукатиме студентів до детальнішого опрацювання та вивчення дидактичних матеріалів. Використання цього прийому допоможе майбутньому вчителю набути таких особистісних (уважність та цілеспрямованість) та комунікативних (виразність мови) професійних якостей майбутнього вчителя.

◆ *Приєм «Аналіз типових помилок студентів»* сприяє формуванню навичок самоконтролю та самооцінювання. Викладач після перевірки письмових робіт студентів детально аналізує найпоширеніші помилки студентів. Цей прийом сприяє міцності засвоєння пройденого матеріалу та слугує зразком для аналізу власної діяльності. Зазначений навчальний прийом сприятиме формуванню таких особистісних якостей, як відповідальність та принциповість.

◆ *Приєм «Контрприклад»* дозволяє значно активізувати пізнавальну діяльність студентів. Викладач пропонує поглянути на звичайний факт під іншим кутом зору, що руйнує усталені і звичні погляди на нього, спонукаючи при цьому студентів до самоаналізу та активного генерування творчих ідей. Застосування цього прийому спрямує студента педагогічного

навчального закладу до набуття таких особистісних (наполегливість, цілеспрямованість), комунікативних (ерудованість) та педагогічних (креативність) професійних якостей майбутнього вчителя.

◆ *Прийом «Прокоментуй виконане завдання»* дозволяє досягти більш високого рівня самоконтролю. Студент має не просто прочитати написане, а пояснити його за допомогою вивчених правил. Цей прийом сприяє міцності засвоєння знань, формування відповідальності за власні дії, організованості. Використання даного прийому допоможе майбутньому вчителю набути таких особистісних (врівноваженість та дисциплінованість) та комунікативних (виразність мови, впевненість у собі) професійних якостей майбутнього вчителя.

◆ *Прийом «Повтори почуте»* використовується викладачем з метою організації студентського колективу, формування у них навичок дисциплінованості та самоконтролю. В основі прийому лежить елемент несподіванки. Викладач запрошує одного зі студентів, який на його думку не досить уважно слухав навчальний матеріал, повторити почуте або висловити свою думку з приводу почутого. Якщо студент не може дати чіткої відповіді, це викликає певний дискомфорт не лише в конкретного студента, а й у інших. Навчальний прийом призначений для формування особистісних (уважність, принциповість, самокритичність) та методичних (вміння слухати) професійних якостей студентів.

◆ *Прийом «Підведи підсумок»* застосовується наприкінці заняття або після вивчення фрагменту навчального матеріалу. Використовується з метою формування навичок самоконтролю та самоаналізу, а також розвитку комунікативних здібностей. Такий прийом дисциплінує студентів, оскільки викладач сам обирає, кому зі студентів надати цю можливість. Вказаний прийом відіграє важливу роль при формуванні професійних якостей майбутніх педагогів, зокрема: особистісних (вимогливість, відповідальність) та комунікативних (культура та виразність мови).

Висновки. Згідно з сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх фахівців важливим показником готовності студента педагогічного навчального закладу до майбутньої ефективної педагогічної діяльності є сформована професійна компетентність та здатність до професійного саморозвитку. У зв'язку з цим, особливої актуальності для викладачів вищих навчальних закладів набуває питання формування професійних якостей майбутніх учителів, які необхідні для інтегрованого прояву в професійній компетентності вчителя. На нашу думку, одним з найкращих інструментів формування відповідних якостей студентів є застосування викладачами у своїй педагогічній діяльності обґрунтованого різноманіття дидактичних прийомів. Система наборів таких прийомів має бути невід'ємною складовою навчально-методичних комплексів кожної з навчальних дисциплін. Варто зазначити, що з метою забезпечення найсприятливіших умов для формування професійних якостей майбутніх учителів мають бути розроблені специфічні набори таких прийомів для кожної навчальної дисципліни. Лише за умови доцільного та методично виваженого використання прийомів навчання відбуватиметься процес формування професійних якостей студентів вищих навчальних педагогічних закладів, що сприятиме їх успішному подальшому професійному становленню, професійному самовдосконаленню та саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. П. Андрущенко, І. В. Табачек // Політ. Менеджмент. – 2005. – № 1. – С. 58-69.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
3. Душков Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : словарь / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. – 3-е издание. – Москва : Академический проект : Фонд «Мир», 2005. – 848 с.

4. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
5. Любчак Л. В. Формування професійно-значущих якостей майбутніх учителів у процесі вузівської підготовки / Л. В. Любчак // Наука і сучасність : Збірник наукових праць Національного педагогічного ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 1. – С. 122-129.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова – М. : Фонд “Знание”, 1996. – 312 с.
7. Матяш О. І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : Монографія / О. І. Матяш. – Вінниця : ФОП Легкун В. М. , 2013. – 445 с.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е вид., доповнене і переробл. – К. : 2007. – 656 с.
9. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (Психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
10. Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. – М. : из-тво НПО«МОДЕК», 2005. – 560 с.
11. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 315 с.

REFERENCES

1. Andrushchenko V. P. Formuvannya osobystosti vchytelya v suchasnykh umovakh / V. P. Andrushchenko, I. V. Tabachek // Polit. Menedzhment. – 2005. – № 1. – P. 58-69.
2. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk / S. U. Honcharenko –К.: Lybid', 1997. – 375 p.
3. Dushkov B. A. Psykholohyya truda, professyonal'noy, ynformatsyonnoy y orhanyzatsyonnoy deyatel'nosti: slovar'/ B. A. Dushkov, A. V. Korolev, B. A. Smyrnov. – 3-e yzdanye. – Moskva: Akademycheskyy proekt: Fond «Myr», 2005. – 848 p.
4. Kuz'myna N. V. Sposobnosty, odarennost', talant uchytelya/ N. V. Kuz'myna. – L.: Znanye, 1985. – 32 p.
5. Lyubchak L. V. Formuvannya profesiyno-znachushchykh yakostey maybutnikh uchyteliv u protsesi vuzivs'koyi pidhotovky/L. V. Lyubchak //Nauka i suchasnist': Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noho pedahohichnoho un-tu im. M. P. Drahomanova. – K.: Lohos, 2000. – Vyp. 1. – P. 122-129.
6. Markova A. K. Psykholohyya professyonalizma/ A. K. Markova – M.: Fond “Znanye”, 1996. – 312 p.
7. Matyash O. I. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya metodychnoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya matematyky do navchannya uchniv heometriyi: Monohrafiya / O. I. Matyash. – Vinnytsya: FOP Lehkun V. M., 2013. – 445 p.
8. Moyseyuk N. YE. Pedahohika: navchal'nyy posibnyk /N. YE. Moyseyuk. – 5-ye vyd., dopovnene i pererobl. – K.:, 2007. – 656 p.
9. Mytyna L. M. Uchytel' kak lychnost' y professyonal (Psykhologicheskiye problemy) / L. M. Mytyna. – M.: Delo, 1994. – 215 p.
10. Fonarev A. R. Psykhologicheskiye osobennosti lychnostnoho stanovlennya professyonalala/ A. R. Fonarev. – M.: yz-tvo NPO«MODEK», 2005. – 560 p.
11. Shadrykov V. D. Deyatel'nost' y sposobnosty/ V. D. Shchadrykov. – M.: Lohos,1994. – 315 p.

РОЗДІЛ 5 – МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 37. 052. 42. (075. 8)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З КЛАСНИМ КОЛЕКТИВОМ, У ЯКОМУ НАВЧАЄТЬСЯ ДИТИНА З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Першко Г. О., к.пед.н.

Київський університет імені Бориса Грінченка, просп. Тичини, 17, м. Київ, Україна

h.pershko@kubg.edu.ua

У статті розглянуто особливості роботи соціального педагога з класним колективом загальноосвітнього навчального закладу, в якому навчається дитина з особливостями психофізичного розвитку. Подано характеристику індивідуальних особливостей різних груп дітей, які мають порушення психофізичного розвитку.

Ключові слова: соціальний педагог, соціально-педагогічна робота, дитина з особливостями психофізичного розвитку.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С КЛАССНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ, В КОТОРОМ УЧИТСЯ РЕБЕНОК С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Першко Г. О.

Киевский университет имени Бориса Гринченко, просп. Тычины, 17, г. Киев, Украина

h.pershko@kubg.edu.ua

В статье рассмотрены особенности работы социального педагога с классным коллективом общеобразовательного учебного заведения, в котором обучается ребенок с особенностями психофизического развития. Подана характеристика индивидуальных особенностей различных групп детей, которые имеют нарушения психофизического развития.

Ключевые слова: социальный педагог, социально-педагогическая работа, ребенок с особенностями психофизического развития.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS GROUP WHERE THE CHILD WITH SPECIAL NEEDS IS

Pershko G.

Borys Grinchenko Kyiv University, Tichina av., 17, Kyiv, Ukraine

h.pershko@kubg.edu.ua

This article considers the features of social social-pedagogue`s work with students group of general educational institution, where child with special needs study. Its announced the description of the individual characteristics of different groups of children who has psychophysical disabilities. In the article is found that in the integrated environment of educational institution, children with special needs learn how to interact with theis healthy peers, they learn the difficulties of social relations, also they acquire social experience and lose the feeling of isolation, they try to overcome social barriers. In this article is determined that the interaction of children with special needs with other children contributes the cognitive, physical, linguistic, social and emotional development of children with psychophysical disabilities. The article proves that social pedagogue while making socio-pedagogical work with class groups where the child with disabilities study, social pedagogue assesses the features of relations between students in group, predicts development processes taking place in the student group, he determine priorities in directions, forms, methods, social and educational technologies of adequately to the problems in the student`s group, provides establishing interaction between students, gives advices to children, carries out of professional advices in finding solutions to the problematic situation, actively involves a child with special needs to take a part in the life of student`s group, proves the feasibility of compliance with socially relevant norms and rules of behavior of children,

provides conditions for the formation of positive social orientation of students, creates a democratic system of relationships among students in general educational institutions. Also in the article is found that important point of social-pedagogical work with student's group where the child with special needs study is to fix the cooperation. The main methods of promotion the establishment of cooperation of children with special needs and their classmates are: holding discussions / trainings on tolerance to people with disabilities, teaching children to respect mates, encouraging children to cooperation both mutual assistance, studying other children to understand and sympathize them, creating situations of common interaction of children with special needs and other students of the institution, teaching children to seek compromises and solve problems by a discussion, "fixing" the child of another child with peer group.

Key words: social pedagogue, social and pedagogical work, a child with special needs.

На сьогодні в Україні спостерігається чітка динаміка до зростання кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку. За даними Міністерства соціальної політики України на 1 січня 2015 року загальна чисельність осіб з інвалідністю становила 2 млн. 568 тис. 532 особи або 6 % у загальній структурі постійного населення країни (42,8 млн. осіб), у тому числі, дітей з інвалідністю – 151 125 осіб. Для успішного входження таких дітей в систему сучасних суспільних відносин здійснюється організація їх навчання і виховання в інтегрованих умовах задля того, щоб діти з особливостями психофізичного розвитку стали повноцінними учасниками соціального життя.

Основними завданнями інтеграції в загальноосвітньому навчальному закладі є виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку як самодостатньої особистості, забезпечення її прав на отримання середньої освіти в умовах навчального закладу з комплексним поєднанням корекційно-реабілітаційних заходів, всебічний розвиток індивідуальності дитини шляхом активізації її особистісних ресурсів та наявного адаптаційного потенціалу, формування ціннісних інтересів та потреб, розвиток та формування необхідних трудових навичок.

З огляду на це, соціальний педагог загальноосвітнього навчального закладу має сприяти соціокультурному розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку, надавати допомогу в адаптації до освітнього середовища, налагоджувати дружні взаємовідносини між дітьми у класі.

Тому метою статті є розгляд особливостей організації соціально-педагогічної роботи з класним колективом, у якому навчається дитина з порушеннями в розвитку.

Проблема повноцінного включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в суспільство стала предметом дослідження відомих педагогів та психологів, таких, як В. Засенко, Н. Малофєєв, Г. Махортова, Н. Назарова, В. Тарасун, С. Шевченко, Л. Шипіцина, Н. Шматко, М. Ярмаченко тощо.

Процес інтеграції актуалізує науковий та громадський інтереси до навчання дітей з порушеннями розвитку в загальноосвітньому просторі. Питанням інтегрованого навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах присвячені праці В. Бондаря, Л. Дробот, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Т. Сак, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Стадненко, О. Таранченко, В. Тарасун тощо.

Результати спостережень Г. Алфєрової, І. Гілевич, В. Гудоніс, В. Сводіної, Н. Шматко свідчать, що здорові діти приймають нетипових дітей як рівних партнерів, які потребують допомоги, що сприяє гуманізації інтерперсональних взаємовідносин. Переважно учні загальноосвітніх навчальних закладів ставляться позитивно до появи дитини з обмеженими можливостями в стінах закладу, готові прийняти її як рівну (особливо це стосується дітей з відхиленнями у розвитку сенсорних та рухових функцій). Позитивне відношення звичайних дітей до дітей з відхиленнями розвитку необхідно всебічно підтримувати і стимулювати. Відносини взаємодопомоги, підтримки в змішаних колективах учнів мають стати повсякденними і типовими.

Психолог Г. Трошин стверджує, що обмеження психофізичних можливостей є не тільки кількісним фактором. Це системна зміна всієї особистості загалом. Дитина з обмеженими можливостями – це “інша” дитина, “інша” людина, не така, як усі, яка має точку зору, відмінну від думки інших людей, яка потребує часто зовсім інших, ніж зазвичай, умов життя, соціалізації, освіти для того, щоб компенсувати і коригувати наявні обмеження здоров’я і життєдіяльності. Порушення розвитку мають сприйматись “не як явище виключене, засуджене, недоступне впливу, а лише як відхилення від нормального перебігу розвитку” [7, с. 67].

Ми поділяємо позицію І. Тараненко, що навчання у звичайних школах дітей з особливостями психофізичного розвитку, з одного боку, допомагає їм адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, інтегруватися в загальний соціум, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар’єрів та сегрегації, з іншого боку – це вчить інших дітей спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття [6, с. 37-38].

Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами та мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати й толерантно ставитись до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [2].

На думку авторів Н. Слободянюк, Н. Софій, Ю. Найди, необхідно залучати дитину з особливими потребами до всіх видів діяльності (освітньої та позакласної). Водночас необхідно сформувати в однокласників ставлення до неї як до рівної і як до людини, якій буває потрібна допомога та підтримка [5].

Отже, дітям з особливостями психофізичного розвитку, які навчаються в загальноосвітньому навчальному закладі, необхідно забезпечити оптимальні умови для розвитку шляхом врахування “якості життя”, що відображає такі основні аспекти їх життєдіяльності: фізичний (рівень фізичної активності дитини, рухливість), психологічний (емоційний стан, психологічні проблеми), соціальний (спілкування, взаємовідносини з однолітками, вчителями, соціальний статус).

Соціальному педагогу в інтегрованому навчальному закладі необхідно здійснювати професійну діяльність диференційовано з урахуванням психофізичного стану, індивідуальних особливостей і можливостей дітей з порушеннями розвитку. Саме тому більш детально розглянемо характеристику індивідуальних особливостей різних груп дітей, які мають порушення психофізичного розвитку.

У дитини з порушеннями опорно-рухового апарату може спостерігатися часткова обмеженість у довільних рухах, виникати неспроможність повною мірою контролювати координацію рухів і м’язову силу, можуть з’являтися м’язові напруження (спазми), інколи такій дитині притаманна сором’язливість та вразливість. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату може мати деякі труднощі у сприйнятті форми, у співвідношенні в просторі об’ємних і плоских величин, у засвоєнні письма, читання, рахування; така дитина не відразу йде на контакт з незнайомими людьми, адаптується до нових умов поступово, а також може потребувати використання різноманітних допоміжних засобів: інвалідних візків, милиць, тростинок чи “ходунків”.

У дитини з порушеннями інтелектуального розвитку може спостерігатися деяка обмеженість знань та уявлень про навколишній світ, несформованість повною мірою мислительних операцій, деякі розлади уваги, пам’яті, сенсомоторних процесів, пізнавальної активності,

може бути дещо збіднений словниковий запас, аграматичне висловлювання. У такої дитини спостерігається наявність певних проблем із логічним мисленням, запам'ятовуванням, відбувається повільне засвоєння нової інформації та опанування соціальних норм, іноді спостерігається стомлюваність, байдужість, емоційна нестійкість, проте притаманна спроможність цілеспрямовано працювати, здатність навчатись та самообслуговувати себе.

Дитині з емоційно-вольовими порушеннями властива наявність деяких труднощів абстрактного мислення, незначні порушення уваги та пам'яті, недостатня реакція на зорові та слухові подразники, нестандартна реакція на сенсорну інформацію, наприклад: голосний шум, світло, певні продукти, тканини, речі. У такої дитини може відзначатися емоційна інфантильність, одноманітність гри, виражена відстороненість від зовнішнього світу, занурювання у світ внутрішніх хворобливих переживань і фантазій, страх усього нового. Також у дитини з емоційно-вольовими порушеннями може спостерігатися слабкість контактів з оточуючими, дефіцит потреби у спілкуванні.

У дитини з порушеннями мови може відзначатися незначне порушення пам'яті, уваги, фонемного слуху, деякі труднощі при опануванні грамоти, порушення читання, не зовсім правильне розуміння зверненої мови, недорозвинення зв'язного мовлення, порушення узгодження слів у реченні, запізнення появи фразової мови, спотворення вимови окремих або декількох звуків, наявність невеликої кількості перекручених слів, неправильність у вживанні прийменників, наявність деяких специфічних помилок при письмі. Інколи такої дитині притаманна стомлюваність, але спостерігається прагнення до засвоєння програмного матеріалу.

Для дитини з порушеннями слуху може бути характерним незначне порушення пізнавальних процесів, словесно-логічного, понятійного мислення, деяке утруднення розрізняти і сприймати мовний вислів на слух в звичайній життєвій ситуації, оволодіння зв'язним мовленням, невеликі проблеми у засвоєнні навичок вживання слів з префіксами і суфіксами, словосполучень, особливо складносурядних і складнопідрядних речень, недостатня сформованість діалогічного мовлення. У такої дитини можлива наявність порушення дрібної моторики (рухів пальців, артикуляційного апарата), відчуття складності у розрізненні близьких і далеких шумів, невеликі труднощі концентрації уваги, запам'ятовування, пригадування, проте спостерігається швидке засвоєння соціального досвіду, активність у налагодженні контактів з оточуючими.

Зниження пізнавальних процесів (узагальнення, систематизація, класифікація тощо) може спостерігатися у дитини з порушеннями зору. Такої дитині притаманне порушення окорухової функції, бінокулярного і стереоскопічного зору, функцій розрізнення кольорів, форм, величини, недостатній рівень сформованості зорово-просторових уявлень. Проте проявляється значна активність, упевненість у собі, працелюбність, потреба у спілкуванні з однолітками, а також швидке формування соціальних навичок поведінки.

У дитини з комплексними порушеннями психофізичного розвитку може проявлятися незначне відставання у розвитку пізнавальних психічних процесів (сприйняття, наочного мислення, образної пам'яті, мовлення, емоційно-вольової сфери), можливі деякі труднощі в координації рухів власного тіла, у фіксації уваги, погляду на певних предметах, наявність недостатнього словникового запасу слів, незначні порушення письма, читання і лічби, знижений темп роботи та працездатності. Поведінка такої дитини відзначається одноманітністю дій, можуть бути не повною мірою сформовані навички спілкування, відсутність підвищеної активності, інколи спостерігається наявність проявів імпульсивності, гіперактивності, проте становлення міжособистісних відносин з дітьми, дорослими відбувається без істотних труднощів.

Варто зауважити, що до групи дітей з особливостями психофізичного розвитку належать діти з психоневрологічними захворюваннями. Це соматично ослаблені діти, хворі на сколіоз, на цукровий діабет, з малими і неактивними (фаза згасання) формами туберкульозу, тобто

такі, що перенесли важкі та тривалі захворювання або мають хронічні неспецифічні захворювання органів дихання, кровотворення, травлення, ендокринної системи, вивідної системи тощо. Ці діти часто мають підвищену стомлюваність і знижену працездатність, що неминуче зменшує ефективність їх навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Спектр хронічних соматичних захворювань у таких дітей надто широкий.

Знання специфічних особливостей та поведінкових проявів дітей, які мають порушення розвитку, допомагають соціальним педагогам визначати та максимально використовувати резерви психофізичного розвитку школярів, ефективно здійснювати їхню соціально-педагогічну підтримку, оптимально визначати зміст індивідуального підходу, повною мірою використовувати їх потенційні можливості, розкривати творчі здібності, забезпечувати інтереси та потреби в інтегрованому середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Здійснюючи соціально-педагогічну роботу з класним колективом, у якому навчається дитина з порушеннями в розвитку соціальний педагог:

- оцінює особливості розвитку відносин між учнями класного колективу;
- прогнозує розвиток подій, процесів, які відбуваються в учнівському колективі;
- виробляє певні моделі соціальної поведінки дітей;
- визначає пріоритети у напрямках, формах, методах, соціально-педагогічних технологіях адекватно до проблеми в учнівському колективі;
- забезпечує налагодження взаємодії між учнями;
- надає рекомендації (поради) дітям;
- здійснює професійну консультативну соціально-педагогічну допомогу в пошуку подолання проблемної ситуації;
- активно залучає дитину з особливостями психофізичного розвитку до участі в житті класного колективу;
- переконує в доцільності дотримання соціально значимих норм та правил поведінки дітей;
- забезпечує умови для формування соціально позитивної спрямованості учнів;
- формує демократичну систему взаємостосунків серед учнів загальноосвітнього закладу.

Важливим напрямом соціально-педагогічної роботи з класним колективом, у якому навчається дитина з особливостями психофізичного розвитку є налагодження взаємодії. Основними способами сприяння налагодження взаємодії дітей, які мають особливості психофізичного розвитку, з однокласниками є:

- проведення бесід/тренінгів щодо толерантного ставлення до людей з обмеженими можливостями;
- навчання дітей з повагою ставитися до товаришів;
- заохочення дітей до співробітництва і взаємної допомоги;
- навчання дітей розуміти інших і співчувати їм;
- створення ситуацій спільної взаємодії дітей з особливостями психофізичного розвитку та інших учнів закладу;
- навчання дітей шукати компроміси і долати проблеми шляхом обговорення;
- “закріплення” за дитиною іншої дитини з групи однолітків.

Цілком закономірно, що вихованню толерантного ставлення до людей з порушеннями розвитку приділяється більше часу в роботі соціального педагога з учнями з типовим розвитком, адже в процесі такої роботи звичайні однолітки вчаться цінувати гідність,

розуміти проблеми та можливості, милосердно, гуманно ставитися до особливостей дитини, яка має порушення в розвитку.

Окрім сім'ї, яка є найближчим мікросоціальним оточенням дитини, важливу роль у формуванні її світогляду відіграє також колектив однолітків. В інтегрованому середовищі загальноосвітнього навчального закладу діти з особливостями психофізичного розвитку навчаються взаємодіяти зі здоровими ровесниками, пізнають складності соціальних відносин, набувають соціального досвіду тощо.

Соціальний педагог має допомагати дітям з особливостями психофізичного розвитку усвідомити свою індивідуальність і особливість, розкрити внутрішній потенціал, а в колективі забезпечити доброзичливе ставлення, взаємотерпимість, взаєморозуміння для того, щоб толерантність стала нормою поведінки та взаємоповаги серед учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
2. Ворон М. Інклюзивна освіта: українські реалії : підручник для директора [Електронний ресурс] / М. Ворон, Ю. Кавун. – Режим доступу : <http://www.ostriv.in.ua/index>.
3. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. – М. : ООО “Аспект”, 2005. – 448 с.
4. Колупаева А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / Колупаева А. А. ; М-во освіти і науки України ; Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
5. Слободянюк Н. Г. Пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку / Н. Г. Слободянюк, Н. З. Софій, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаева, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : [б. в.], 2007. – С. 44–49.
6. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков]. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.
7. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей : в 2-х т. / Трошин Г. Я. – СПб. : [б. и.], 1915. – Т. 2. – 956 с.

REFERENCES

1. Vlasova T. A. Pro ditey z vidkhylenyamy u rozvytku / T. A. Vlasova, M. S. Pevzner. - 2-e yzd, uspr .. i dop. - M. : Prosveshchentye, 1973. - 175 p.
2. Voron M. Inklyuzivna osvita: ukrayins'ki realiyi: pidruchnyk dlya dyrektora [Elektronnyy resurs] / M. Voron, Yu. Kavun. - Rezhym dostupu: <http://www.ostriv.in.ua/index>.
3. Dity z obmezhenyumu mozhlyvostyamy: problemy ta innovatsiyni tendentsiyi u navchanni ta vykhovanni / uklad. N. D. Sokolova, L. V. Kalynnykova. M. : TOV "Aspekt", 2005. - 448 p.
4. Kolupayeva A. A. Inklyuzivna osvita: realiyi ta perspektyvy: monohrafiya / Kolupayeva A. A. ; M-vo osvity u nauky Ukrayiny; Instytut spetsial'noyi pedahohiky Natsyonal'noy akademyyu pedahohichnykh nauk Ukrayiny. - K. : Sammit-Knyha, 2009. – 272 p.

5. Slobodyanyuk N. H. Pristosuvannya shkil'nykh prymishchen' do potreb ditey z osoblyvymy psikhofizichnoho rozvytku / N. H. Slobodyanyuk, N. Z. Sofiy, Yu. M. Nayda // Inklyuzivna shkola: Osoblyvosti orhanyzatsyy ta upravlinnya: navch.-metod. posib. / A. A. Kolupayeva, Yu. M. Nayda, N. Z. Sofiy ta in. ; za zah. red. L. I. Danylenko. – K. : [B. v], 2007. – P. 44-49.
6. Taranenko I. Rozvytok zhittyevoyi kompetentnosti ta sotsial'noyi intehratsiyi: dosvid yevropeys'kikh stran / I. Taranenko // Kroky do kompetentnosti ta intehratsiyi v suspil'stvo: nauk.-metod. zb. / [Red. kol. N. Sofiy, I. Yermakov]. – K. : Kontekst, 2000. – P. 37-40.
7. Troshyn H. Ya. Antropolohichni osnovy vykhovannya. Porivnyal'na psykhohihiya normal'nykh i nenormal'nykh ditey: v 2-kh t. / Troshyn H. Ya. - SPb. : [B. i], 1915. – T. 2. – 956 p.

УДК 37.015.31;339.137;378.14

АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЕКОНОМІЧНА ТЕОРІЯ» У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Яценко В. В.

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

Важливою проблемою постає на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти запровадження розробки змісту навчальних програм професійної освіти вчителів на основі компетентнісного підходу замість традиційного когнітивного підходу. Опитування вчителів шкіл, методистів, викладачів педагогічних ВНЗ, студентів, практичне спостереження за уроками вказують на необхідність широкої інтеграції між циклами соціально-економічної, гуманітарної, психолого-педагогічної, техніко-технологічної та науково-дослідницької підготовки, відсутність або низький рівень якої призводить до необгрунтованого зменшення міжпредметних зв'язків на практиці.

У навчальному курсі економічної теорії, висвітлено окремі питання сутності економічних процесів та їх зв'язки з трудовою та професійною діяльністю людини. Але деякі питання мають дублювання у різних предметах, а певні елементи економічної компетентності недостатньо висвітлені у змісті навчальних програм.

Ключові слова: компетентність, економічна компетентність, проблеми, міжпредметні зв'язки.

АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ» У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Яценко В. В.

*Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета, пер. Руставелли, 7, г. Харьков, Украина*

Важной проблемой является на современном этапе развития высшего педагогического образования введение разработке содержания учебных программ профессионального образования учителей на основе компетентностного подхода вместо традиционного когнитивного подхода. Опрос учителей школ, методистов, преподавателей педагогических вузов, студентов, практическое наблюдение за уроками указывают на необходимость широкой интеграции между циклами социально-экономической, гуманитарной, психолого-педагогической, технико-технологической и научно-исследовательской подготовки, отсутствие или низкий уровень которой приводит к необоснованному уменьшению межпредметных связей на практике.

В учебном курсе экономической теории освещены отдельные вопросы роли экономических процессов и их связи с трудовой и профессиональной деятельностью человека. Но некоторые вопросы имеют дублирование в разных предметах, а определенные элементы экономической компетентности недостаточно освещены в содержании учебных программ.

Ключевые слова: компетентность, экономическая компетентность, проблемы, межпредметные связи.

ANALYSIS FORMATION ECONOMIC COMPETENCE DURING STUDY DISCIPLINE: «ECONOMIC THEORY» AT STUDENTS PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Yatsenko V. V.

*Municipal establishment Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy
of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli Lane, 7, Kharkov, Ukraine*

An important problem arises at this stage of education degree implementation of content development curricula of vocational education teachers based on competence approach instead of the traditional cognitive approach. Polls school teachers, trainers, teachers, educational institutions, students, practical observation of lessons point to the need for wider integration between cycles of socio-economic, humanitarian, psychological, educational, technical, technological and research training, the absence or low levels which results in unjustified reduction of interdisciplinary connections in practice.

The training course of economic theory, Some questions of the nature of economic processes and their links to employment and professional activities of man. But some issues are overlapping in different subjects, and certain elements of economic competence not covered in the curriculum content.

In modern society, there is no sphere of life, not a profession where people could feel regardless of the world economy. Today there is no doubt the fact that the new generation in line with current trends should be more adequately oriented economic knowledge. Education is the basis of overall training specialists any direction. Therefore, to form the economic competence of the future experts must also first rate. The analysis looks at the nature of the economic research expertise and especially its formation indicate the diversity of approaches to the interpretation of its content. Analysis of psychological and educational literature showed that researchers consider economic competence as integral personal formation that characterizes a mature identity of the modern economic society and one that covers three main substructures individual motivation, ability, experience. Also used the term "professional economic competence" under which researchers understand from a psychological point of view, as a combination of professional skills as a subject of industrial structure-activity impact of scientific and practical knowledge to better solve production problems. It should be noted that the term "competence" is of Latin origin from the Latin. *sompetens* means "capable" and *sompetere* - achieved match. In the dictionary of the English language: *sompetence* - Competence 1) capabilities and the ability to carry out the necessary activities; 2) special area of knowledge; 3) special ability to perform certain professional duties. Overall, called competent person having special knowledge and skills that are adequate and meet certain professional standards.

Key words: competence, economic competence, issues, interdisciplinary communication.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розкрити питання сутності, змісту та структури економічної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки, яке не було предметом спеціальних розвідок. Дослідження формування економічної компетентності у більшості науковців стосуються окремих її аспектів як складової професійної компетентності економістів або в контексті загальноекономічної підготовки фахівців неекономічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу науково-методичної літератури свідчать про те, що є значна кількість фундаментальних теоретичних напрацювань, які розкривають суть і механізми забезпечення економічної компетентності освіти. Зокрема, питання формування економічної компетентності фахівців педагогічного профілю, її складових висвітлюють С. А. Арзуханова, Д. К. Афанасова, О. О. Бабаян, Н. М. Болюбаш, М. С. Головань, С. А. Горобець, І. В. Демура, Л. М. Дибкова, Н. М. Самарук; аналіз формування економічної компетентності в освітньому процесі розкривають – В. В. Кулішов, О. С. Падалка, Л. Н. Пономарев, А. Т. Шпак, О. С. Ющенко, І. Г. Яковлева та ін. Проблема розвитку економічної компетентності майбутніх педагогів у різних професійних контекстах досліджується в роботах А. Ф. Двірної, Е. А. Жилкіної, А. Ю. Місалова, О. Г. Назарової, К. Ю. Тушко, Л. Н. Фалевич.

Мета статті. Зробити аналіз формування економічної компетентності під час вивчення дисципліни: «економічна теорія» у студентів педагогічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У навчальному курсі економічної теорії висвітлено окремі питання сутності економічних процесів та їх зв'язки з трудовою та професійною діяльністю людини. Але деякі питання мають дублювання в різних предметах, а певні елементи економічної компетентності недостатньо висвітлені у змісті навчальних програм.

Розглянемо структурні елементи існуючої методики формування економічної компетентності під час вивчення дисципліни «Економічна теорія» на рис. 1.

До них входять:

1. Мета: Вивчення економіки сьогодні є необхідною складовою базової освіти. У системі економічних відносин кожен із нас виступає повноправним учасником господарського життя у країні та світі спочатку як споживач, а згодом як виробник товарів та послуг. Поза економікою не залишається ніхто. Тому знання цієї науки допоможуть зорієнтуватися в навколишньому світі, цілеспрямовано приймати раціональні рішення, виявляти свої сильні й слабкі сторони на ринку праці, забезпечувати добробут своєї родини.

2. Зміст навчання:

Студент повинен знати:

- суть економічних явищ та процесів;
- економічний зміст відносин власності, розподілу, обміну та споживання матеріальних благ у суспільстві, економічних систем, суперечностей господарського розвитку, потреб та інтересів;
- зміст основних категорій, законів та принципів ринкової економіки;
- механізм становлення різних форм господарювання, розвитку ринкової інфраструктури, ціноутворення на макро- і макрорівнях;
- суть циклічного розвитку економіки, економічні кризи та шляхи її подолання.

Студент повинен уміти:

- формувати цілісний погляд на основи економіки як системи знань, науково обґрунтовувати особливості формування і розвитку соціально-економічних явищ в умовах сучасної ринкової трансформації економіки України;
- орієнтуватись у проблемах розвитку підприємства, ринкових відносин, фінансово-кредитної та банківської систем господарства;
- проводити ґрунтовний аналіз соціальної спрямованості господарської діяльності держави та підприємств, економічного середовища населення в окремих країнах;
- приймати практичні рішення щодо ефективного застосування набутих економічних знань при виконанні своїх професійних обов'язків.

3. Далі використовуються такі методи навчання:

- словесні: бесіда, розповідь, пояснення;
- практичні: виконання вправ;
- наочні: демонстрація навчальних плакатів, схем, атласів, карток.

4. Засоби навчання достатньо традиційні для вивчення економічних знань: навчальні плакати, структурно-логічні схеми змісту навчального матеріалу.

5. Форми навчання є фронтальні, бригадні.

6. Основні принципи організації навчального процесу:

- гуманізація;
- розвиваючий та виховуючий характер навчання;
- науковість змісту та методів навчального процесу;
- зв'язок навчання з практикою;
- систематичність;
- наочність;
- доступність;
- міцність результатів навчання.

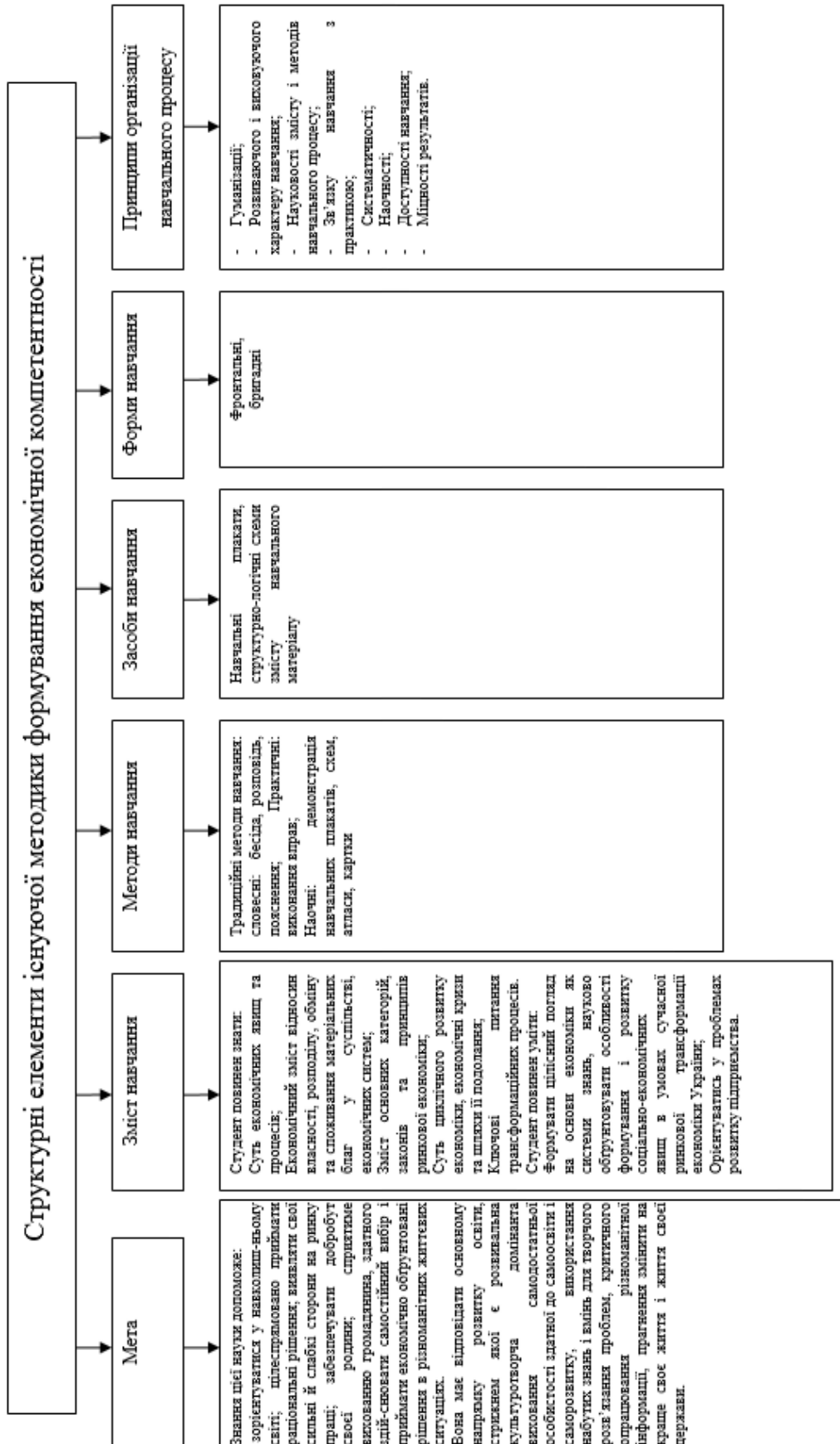


Рис 1. Структурні елементи існуючої методики формування економічної компетентності під час вивчення дисципліни «Економічна теорія»

Усяка поведінка має орієнтуватися на результат, на кількість і якість витрачених людських ресурсів. Застосовуючи свої професійні здібності, фахівець постійно орієнтується на оптимальний баланс між затратами та їхньою компенсацією. Повинна існувати стійка рівновага у процесі обміну і процесі виробництва. У протилежному випадку, за відсутності компенсації (товарно-грошової, натуральної, економічної, соціальної), спостерігатиметься падіння інтересу до такого роду діяльності. Можна сформулювати такі види економічної поведінки в результаті вивчення дисципліни «Економічна теорія» в ХГПА:

- максимум доходу ціною максимуму праці;
- гарантований дохід ціною мінімуму праці;
- мінімум доходу при мінімумі праці;
- максимум доходу при мінімумі праці.
- технічний (використання нової техніки і технології);
- організаційний (шляхи поліпшення організації виробництва і праці);
- соціально-психологічний (вплив умов і змісту праці, його нормування й оплати);
- особистісний (освітній і культурний рівень працівника);
- суспільно-політичний (солідарність найманих працівників, діяльність профспілок тощо).

Наразі момент основу професійної компетентності випускника ХГПА становить система компетенцій, представлена загальними (універсальними, загальнокультурними) і предметно-спеціалізованими (професійними) компетенціями, причому будь-яка з цих компетенцій є певною сукупністю знань і умінь, а також певними ціннісними орієнтаціями, позиціями, відповідальністю і готовністю фахівця реалізовувати свій професійний потенціал на практиці [1].

Отже, в основі будь-якої професійної компетенції лежить оптимальна сукупність теорії і практики, яка з'являється у вигляді актуалізованого вміння людини пізнавати, мислити, діяти, вирішувати виникаючі завдання, вносити корективи у процес рішення з урахуванням мінливих умов [2].

Відповідно до вимог навчальної програми дисципліни «Економічна теорія», у процесі навчання у студентів повинні бути сформовані такі компетенції:

- володіти основами економічних знань, мати наукові уявлення про менеджмент, підприємництво;
- вміти висловлювати та обґрунтовувати свою позицію щодо вибору методів вирішення поставлених завдань;
- володіти організаторськими здібностями;
- знати і розуміти цілі і методи державного регулювання економіки;
- вміти орієнтуватися в сучасних інформаційних потоках і адаптуватися до динамічно мінливих явищ і процесів у світовій економіці;
- бути гнучким і мобільним у різних ситуаціях, пов'язаних з професійною діяльністю;
- володіти навичками прийняття рішень економічного й організаційного характеру.

З вище перерахованих компетенцій виділимо три основні блоки:

- Загальнокультурні компетенції (ОК);
- Загально професійні компетенції (ОПК);
- Професійні компетенції (ПК).

Економічна компетенція розглядається у цьому стандарті в блоці загально професійних і формується при вивченні економічного циклу дисциплін.

На основі аналізу різних підходів під час викладання дисципліни «Економічна теорія» було виділено певну сукупність компетенцій, які є ядром економічної компетентності:

- Предметна компетенція («навчитися бути»), спрямована на формування можливості оцінки соціально-економічних умов життєдіяльності людини;
- Методична компетенція («навчитися робити»), спрямована на формування можливості вирішувати проблеми в соціально-економічній сфері;

- Комунікативна компетенція («навчитися жити разом»);
- Соціальна компетенція («навчитися бути відповідальним»), спрямована на формування почуття соціальної відповідальності;
- Освітня компетенція («навчитися пізнавати») як здатність самостійно здобувати знання і вміння, знаходити потрібну інформацію.

Предмет Економічна теорія, що вивчається в академії, сприяє формуванню у студентів базового рівня економічної грамотності, необхідного для орієнтації та соціальної адаптації студентів до змін, що відбуваються в українському суспільстві, того, як функціонують різні економічні механізми.

Більш детальну систему економічних компетенцій було сформовано і показано на рис. 2. [3]. Відвідані заняття, усне опитування, результати контрольних робіт та вивчення академічної документації свідчать, що зміст програмового матеріалу з основ економіки переважно засвоюється. Запропоновані письмові контрольні завдання для перевірки навчальних досягнень студентів відповідали діючим навчальним програмам з економіки на рівні обов'язкових критеріїв знань. Контрольні роботи виконували 161 студент. Це 73% від загальної кількості студентів, що вивчають предмет і показали такі результати: високий рівень – 20%, достатній – 41,5 %, середній – 33 %, початковий – 5,5 %. Це на 2,95% кращі показники від попереднього вивчення цього питання. Усього проведено 39 контрольних робіт у звичайній та тестовій формі, 11 усних опитувань. Аналіз відповідей показав, що студенти 4 курсів засвоїли навчальний матеріал на достатньому рівні. Студенти 4 курсів обізнані з перевагами та недоліками ринку, встановлюють зв'язок економіки з іншими науками, визначають функції грошей, їх типи та розв'язують задачі, студенти 3-го курсу пояснюють та розуміють значення економічних термінів і понять. Студенти перевірених груп вміють складати графіки, діаграми. Слід зазначити, що наші студенти є постійними призерами обласного етапу олімпіад з економіки.



Рис. 2. Система економічних компетенцій студента

У сучасному суспільстві немає жодної сфери життя, жодної професії, де б людина могла почувати себе незалежно від світу економіки. Сьогодні не викликає сумнівів той факт, що нове покоління в руслі сучасних тенденцій повинно бути більш адекватно орієнтованим в економічній галузі знань. Загальноекономічна освіта є основою підготовки фахівців будь-якого напрямку. Саме тому формувати економічну компетентність майбутніх фахівців потрібно ще з перших курсів. Результати аналізу поглядів дослідників на сутність економічної компетентності та особливості її формування свідчать про різноплановість підходів до трактування її змісту.

Висновки. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що дослідники розглядають економічну компетентність як інтегральне особистісне утворення, що характеризує зрілу особистість людини сучасного економічного суспільства й таке, що охоплює три основні підструктури особистості – мотивацію, здатність, досвід. Вживається також поняття «професійно-економічна компетентність», під якою дослідники розуміють, з психологічної точки зору, як сукупність умінь фахівця як суб'єкта виробничо-діяльного впливу структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення виробничих завдань [1].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А. М. Основні технології навчання в сучасній вищій школі України. Деякі питання теорії і практики / А. М. Алексюк // Технології навчання. – Рівне, 1999. – С. 25–32.
2. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки. Навчальний посібник / О. В. Аксьонова / – К. : КНЕУ, 1998. – 280 с.
3. Бицюра Ю. Формування основ економічної компетентності учнів / Ю. Бицюра // Завуч. – 2006. – № 20–21. – С. 4–5.

REFERENCE

1. Aleksyuk A. M. Osnovni tehnologiyi navchannya v suchasniy vischiy shkoli Ukrayini. Deyaki pitannya teoriiy i praktiki / A. M. Aleksyuk // Tehnologiyi navchannya. – Rivne, 1999. – P. 25–32.
2. Aksonova O.V. Metodika vikladannya ekonomiki. Navchalniy posibnik. – K. : KNEU, 1998. – 280 p.
4. Bitsyura Yu. Formuvannya osnov ekonomichnoyi kompetentnosti uchniv / Yu. Bitsyura // Zavuch. – 2006. – № 20–21. – P. 4–5.

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:

- a) для заголовку статті: Times New Roman, – 14 пт, напівжирний, усі великі.
- b) для підзаголовків: Times New Roman, – 12 пт, напівжирний, усі великі.
- c) для УДК, авторів, виносок, посилань, підписів до рисунків та надписів над таблицями: Times New Roman, – 12 пт.,
- d) для анотацій, ключових слів – 10 пт.
- e) для основного тексту – 14 пт, інтервал – півтора.

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 заголовки статті англійською мовою, транслітеровані прізвища, ініціали авторів, назви і адреси організацій, які повинні бути подані англійською мовою, із зазначенням міста і країни, без назви вулиці, яка подається транслітерацією. З наступного рядка розміщується розширена (обсягом від 1,6 до 3,5 тис. знаків) анотація із ключовими словами англійською мовою. Після анотацій з абзацу викладається основний текст статті.

Заголовки наукових статей повинні бути інформативними та містити тільки загальноприйняті скорочення. У перекладі заголовків статей англійською мовою не повинно бути жодних транслітерацій, окрім неперекладних назв власних імен, приладів та інших об'єктів, що мають власні назви; також не використовується неперекладний сленг. Це стосується також анотацій і ключових слів.

Початок абзацу основного тексту виділяється збільшеним інтервалом між абзацами й не виділяється відступом чи пустим рядком.

Усі ілюстрації мають бути оригінальними рисунками чи фотографіями. Фотографії скануються в 256 градаціях сірого. Усі ілюстрації розташовуються у відповідних місцях тексту статті (по можливості вгорі сторінки) і повинні бути послідовно пронумеровані: Рис. 1, Рис. 2, ... (слід вживати арабську нумерацію).

Ілюстрації, так само як і підписи до них, вирівнюються на середину рядка (за виключенням невеликих рисунків – не більш 7 см, які можуть розташовуватися по декілька в ряд).

Усі таблиці розташовуються у відповідних місцях тексту (по можливості угорі сторінки) і повинні бути послідовно пронумеровані: Таблиця 1, Таблиця 2, ... (слід використовувати арабську нумерацію). Надписи розташовуються над таблицями.

Кожен рисунок і надписи до нього включаються до тексту публікації у вигляді одного графічного об'єкта з необхідним обтіканням і, за необхідності, прив'язаним до тексту. Створення графічного об'єкта може здійснюватися будь-яким графічним редактором у форматі BMP файлів.

Виконання рисунків засобами Microsoft Word здійснюється через використання команд панелі «Рисование». Підписи здійснюються командою «Надпись». Усі графічні компоненти рисунка і надписи об'єднуються командою «Группировать» (меню «Действия» на панелі «Рисование») і повинні мати необхідне обтікання.

Посилання на літературні джерела подаються у квадратних дужках і послідовно нумеруються (слід використовувати арабську нумерацію) в порядку появи виноска в тексті статті або в алфавітному порядку. Перелік літературних джерел розташовується в останньому розділі статті з підзаголовком **ЛІТЕРАТУРА**. Згідно з наказом ВАК України № 63 від 26.01.2008 р. бібліографічні описи джерел наводять відповідно до вимог ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (приклади оформлення бібліографічних описів надруковані в білетні ВАК України № 3, 2008, с. 9–13).

З наступного абзацу подається перелік літературних джерел латиницею з підзаголовком **«REFERENCES»**, який вирівнюється по центру. Методичні рекомендації щодо оформлення пристатейної бібліографії латиницею, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27.01.2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею».

3. СТИЛІСТИЧНІ ПОГОДЖЕННЯ

- Не дозволяється підкреслювання в заголовках, підписах і надписах.
- Слід дотримуватися правила про мінімальні зміни в шрифтовому та стильовому оформленні сторінки для того, щоб максимально уникнути різноманітності макета і зберегти єдиний стиль журналу.
- Не допускається часте використання виноска (виноска повинна розглядатися як виняток і вживатися тільки у випадку дійсної необхідності).
- Сторінки тексту статті слід пронумерувати.

4. ДЛЯ ОПУБЛІКУВАННЯ СТАТТІ АВТОРУ НЕОБХІДНО ПОДАТИ ДО РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧОГО ВІДДІЛУ:

1. Роздрукований текст статті з анотацією та ключовими словами.
2. Відомості про авторів.

3. Зовнішню рецензію.
4. Витяг з протоколу засідання кафедри чи факультету.
5. Диск (CD) із текстом статті, анотаціями, ключовими словами та відомостями про авторів.

На етикетці диску слід обов'язково вказувати прізвище, ініціали автора, імена файлів.

На диску повинно бути **два файли**:

- **перший** – із текстом статті й анотацій із ключовими словами (файл назвати прізвищем першого автора статті в англійській літерації),
- **другий** – із відомостями про авторів (прізвище, ім'я, по батькові; посада; науковий ступінь; учене звання; місце роботи чи навчання; адреса електронної пошти; дом. адреса; номери контактних телефонів).

Адреса редакції:

Україна, 69600, м. Запоріжжя, МСП–41, вул. Жуковського, 66
Запорізький національний університет
редакції «Вісника Запорізького національного університету»
серія «Педагогічні науки»

Довідки за телефонами:

(0612) 62–71–61 – відповідальний секретар (Кандиба Марія Олегівна)

(0612) 289–12–26 – редакція (IV корпус, кімн. 323)

Адреса електронної пошти: visnik.znu@mail.ru

За достовірність фактів, цитат, імен та змісту статей відповідають автори. Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів робіт.

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування статей.

Статті рецензуються і не повертаються.

Статті, подані з порушенням перелічених вимог, редакційна колегія не розглядає.

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки

№ 2(27), 2016

Технічний редактор *Л. А. Безугла*

Верстка, дизайн–проробка, оригінал–макет і друк виконані у видавництві
Запорізького національного університету
тел. (061) 289-12-98

Підписано до друку 16.06.2017 Формат 60 × 90/8.
Папір Data Copy. Гарнітура “Таймс”.
Умовн.–друк. арк. 20,3
Замовлення № 66. 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 № 5229 від 11.10.2016 р.